

BWP

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 3/1999
Mai/Juni
1 D 20155 F

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Im Blickpunkt:
Berufsbildung in Europa •

Qualifikationsanpassung
in international aktiven
Unternehmen •

Neuordnung der Berufe
im Einzelhandel •

Interview mit
Jürgen W. Möllemann •

Kommentar

GEORG HANF, RICHARD KOCH

- 01** Europa – Herausforderung und Zielhorizont für die deutsche Berufsbildung

Interview

- 03** Chancen der dualen Ausbildung mehr in den Vordergrund rücken
Interview der BWP mit dem Vorsitzenden des Bundestagsausschusses für Bildung, Wissenschaft und Technikfolgenabschätzung, Herm Jürgen W. Möllemann, MdB

Fachbeiträge

PAMELA MEIL, KLAUS DÜLL

- 07** Strategien der Qualifikationsanpassung in international aktiven Unternehmen

AGNES DIETZEN

- 13** Überfachliche Qualifikationen – eine Hauptanforderung in Stellenanzeigen

SABINE DAVIDS

- 18** Qualifizierungspotentiale von jungen Erwerbstägigen ohne Berufsabschluß – ein Aufgabenfeld für die Personalentwicklung?

HANNELORE PAULINI

- 23** Neuordnung der Ausbildungsberufe im Einzelhandel
Forschungsergebnisse und Empfehlungen

Im Blickpunkt*Berufsbildung in Europa*

PETER THIELE

- 29** Deutsche EU-Präsidentschaft – LEONARDO 2000 – EUROPASS
Meilensteine auf dem Wege in die europäische Berufsbildungs-Zukunft

RICHARD KOCH, UTE LAUR-ERNST

- 32** Aktivitäten des BIBB in der europäischen Berufsbildungsforschung

BENT PAULSEN

- 35** Das EU-Berufsbildungsprogramm LEONARDO da Vinci in Deutschland

SABINE MANNING

- 38** Europäische Gemeinschaftsstudie zu Doppelqualifikationen
Erste Ergebnisse der LEONARDO-Forschungsprojekte INEQUAL und DUQUAL

WERNER LENSKE

- 40** Binationale Ausbildungmaßnahmen für Jugendliche ausländischer Herkunft

Aus der Praxis

ANGELIKA BUSSE, WERNER KUSCH

- 43** Innovative Bildungsgänge im beruflichen Schulwesen mit Pfiff

Berufe aktuell

DIETRICH KRISCHOK

- 46** Neuer Ausbildungsberuf, neue Chancen: Automobilkaufmann/-frau

ANDREAS STÖHR

- 48** Neugeordnet! Die Berufsausbildung zum/zur Verwaltungsfachangestellten

Nachrichten und Berichte

KLAUS TROTTSCH, LASZLO ALEX

- 51** Veränderung der Ausbildungschancen an der ersten Schwelle für Jugendliche seit Ende der achtziger Jahre

Rezensionen

- 53** Rezensionen

- U3** Impressum, Autoren

Europa – Herausforderung und Zielhorizont für die deutsche Berufsbildung

Georg Hanf, Richard Koch

Die deutsche EU-Rats-Präsidentschaft geht zu Ende; mit dem neuen Millennium beginnt eine neue Generation europäischer Programme für allgemeine Bildung, berufliche Bildung und Jugend. Dies gibt Anlaß zu Fragen: Wie sehr bestimmt die Europäische Union die nationale Politik? Was hat sich in den letzten Jahren verändert? Welche künftigen Aufgaben sind erkennbar?

Die EU als Rahmen der deutschen Berufsbildungspolitik

Die berufliche Bildung in Deutschland kann und darf sich den Konsequenzen nicht länger entziehen, die aus der wachsenden Verflechtung im europäischen Wirtschaftsraum bei gleichzeitiger Konkurrenz der Staaten um Investitionskapital resultieren. Als wichtige Faktoren im Standortwettbewerb sehen sich die nationalen Berufsbildungssysteme auf den Prüfstand gestellt. „Voneinander lernen“ und „Fehler anderer vermeiden“ werden zu notwendigen Maximen der Berufsbildungspolitik. Die gemeinsamen Probleme sind immer weniger durch nationale Maßnahmen allein zu lösen. Die transnationale Zusammenarbeit wird unabdingbar. Hier liegt auch eine besondere Herausforderung für die europabezogene und vergleichende Forschung.

Der Einfluß der Institutionen und Initiativen der Europäischen Gemeinschaft auf die deutsche Berufsbildung ist – vor allem seit Mitte der 80er Jahre – stetig gewachsen. Zwar begründet der EG-Vertrag bekanntlich keine originäre Zuständigkeit der Gemeinschaft in der beruflichen Bildung. Nach dem dort verankerten Subsidiaritätsprinzip soll die Gemeinschaft die Maßnahmen der Mitgliedsstaaten lediglich unterstützen und ergänzen. Diese behalten die Verantwortung für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung. Dennoch gehen von der europäischen Ebene Einflüsse aus, welche die nationale Berufsbildung nicht unberührt lassen.

Solche Einflüsse resultieren z. T. unmittelbar aus Bestimmungen des geltenden EG-Vertrages. Auch wenn die Mitgliedsstaaten die „Herren des Vertrages“ sind, kann die konkrete Umsetzung solcher Bestimmungen mit nicht immer erwünschten Weiterungen verbunden sein. Ein Beispiel, das in Deutschland in der Vergangenheit immer wieder zu Irritationen geführt hat, ist die Verwirklichung des individuellen Rechts auf Freizügigkeit: Um den Zugang zum Beruf und zu Bildungsangeboten für EG-Ausländer zu gewährleisten, wurde von der Kommission zeitweise die Harmonisierung von Abschlüssen favorisiert, vom Europäischen Gerichtshof wurde die Anpassung von nationalen Zugangsregelungen erzwungen.

Auf der Ebene der Berufsbildungspolitik forderten in der Vergangenheit Versuche der Europäischen Kommission, eine die Politik der Mitgliedsstaaten koordinierende Rolle einzunehmen, den Widerstand Deutschlands und anderer Mitgliedsstaaten heraus. Dabei besteht in den prioritären Zielen der nationalen Bereiche der Berufsbildungspolitik faktisch eine hohe Übereinstimmung zwischen den Ländern. Überdies sind Anzeichen für die Bereitschaft der Mitgliedsstaaten zu erkennen, gemeinsamen Zielen eine höhere Verbindlichkeit zu geben. Dies zeigen auch die Leitlinien für die gemeinschaftliche Beschäftigungspolitik, bei denen Maßnahmen der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle spielen. Auf der Ebene der Berufsbildungspraxis wurden die Berufsbildungsprogramme zu einem zentralen Motor für die grenzüberschreitende Entwicklung von Innovationen für gemeinsame Problemlagen.

Was hat sich verändert, was wurde erreicht?

Wenn man heute auf die letzten zehn bis fünfzehn Jahre zurückblickt, so scheint sich die Haltung der deutschen Akteure zu den Plänen und Aktionen der Gemeinschaft in der beruflichen Bildung und die europäische Einbindung des deutschen Berufsbildungssystems zu wandeln. Zunächst waren Mißtrau-

en und Skepsis weit verbreitet. Festgemacht wurden diese vor allem an vier Punkten: am Übergewicht schulischer Systeme im europäischen Raum; an der Ausbreitung modularer Ansätze; an der beharrlichen Kommissionspolitik der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen und der damit möglicherweise verbundenen Aufweichung der hohen deutschen Standards in der beruflichen Bildung; an den Berufsbildungsprogrammen, mit der Gefahr der indirekten Einwirkung der Kommission auf die nationale Berufsbildung.

Befürchtungen gibt es zum Teil noch heute, und die Ursachen dafür sind auch nicht vollständig ausgeräumt. Aber die Situation hat sich in doppelter Hinsicht geändert: zum einen hat die deutsche Berufsbildungspraxis von europäischen Aktionsprogrammen profitiert; zum anderen ist es der deutschen Berufsbildungspolitik zunehmend gelungen, auf europäischer Ebene Akzente zu setzen.

Die von der Gemeinschaft geförderte transnationale Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Kammern und Forschungsinstituten hat Netzwerke entstehen lassen, die von den Beteiligten im eigenen Interesse fortentwickelt wurden und werden. Auf der Basis solcher Initiativen absolvieren inzwischen jährlich immerhin ca. 6 000 Jugendliche einen Ausbildungsabschnitt außerhalb Deutschlands. Dabei handelt es sich nicht mehr nur um kurze Schnupperkurse, sondern zunehmend um längere Ausbildungsphasen, die z. T. mehrere Monate umfassen. Inzwischen ist es auch mehr und mehr gelungen, diesen Austausch zu einem anerkannten Teil der Ausbildung zu machen. Dies setzt wechselseitig Kenntnisse, Vertrauen, Vereinbarungen zwischen entsendenden und aufnehmenden Ausbildungs-Institutionen voraus, die über die Jahre hin gewachsen sind. Die durch die Programme geförderten transnationalen Pilotprojekte haben auch in der deutschen Berufsbildungspraxis zahlreiche Innovationspulse ausgelöst. Zu nennen sind hier insbesondere die Bereiche Multimedia und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung.

Im Verbund mit anderen Mitgliedsstaaten konnte die deutsche Seite in der letzten Zeit verstärkt auf die Ausgestaltung von Initiativen der Kommission Einfluß nehmen. So wurde der Paradigmenwechsel von der Harmonisierung zur Transparenz von Qualifikationen wesentlich von Deutschland vorangetrieben. Mit Wirkung vom 1.1.2000 hat der Europäische Rat die „Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung“ beschlossen; mit einem EUROPASS-Berufsbildung sollen künftig Inhalte und Ablauf von Auslandsaufenthalten mehrsprachig bescheinigt werden. Da der EUROPASS speziell für betriebsnahe

bzw. duale Ausbildung vorgesehen ist, wird damit zugleich ein Anreiz geschaffen, entsprechende Ausbildungsformen auszuweiten bzw. zu durchlaufen.

Wie geht es weiter? – Aufgaben für das BIBB

Die Zusammenarbeit in der europäischen Berufsbildungspolitik und der „Wettbewerb der Berufsbildungssysteme“ hat bislang weder die spezifische Form der deutschen dualen Berufsausbildung gefährdet noch die Unterschiede in der Organisationsform der beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten eingegeben. Allerdings kann man sagen, daß die transnationale Zusammenarbeit auf allen Ebenen die systemübergreifenden Schnittmengen vergrößert hat: sei es in Form gemeinsamer Lerneinheiten, sei es mit ersten Ansätzen zu europäischen Berufsbildern wie dem „Kfz-Mechatroniker“, sei es durch Konzepte der Steuerung der beruflichen Bildung wie die zunehmende Beteiligung der Sozialparteien. Eine Reihe gemeinsamer Gestaltungsprinzipien wird heute von allen Mitgliedsstaaten dem jeweiligen System angemessen umgesetzt, wie z. B. die Zusammenarbeit von Schule und Betrieb oder die Differenzierung beruflicher Bildung. Daneben wird in den Ländern Be währtes fortentwickelt. So geht Deutschland auch weiterhin seinen besonderen Weg: Das Berufsprinzip wird nicht preisgegeben; aber es geht eine Verbindung mit modularen Strukturelementen ein. Für die Weiterbildung wurde mit dem Konzept des lebensbegleitenden Lernens, dem Prinzip des offenen Zugangs und den Initiativen zur Qualitätssicherung ein europäischer Orientierungsrahmen für zukünftige nationale Maßnahmen geschaffen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung wird mit dem Ausbau seiner europabezogenen Aktivitäten in Forschung und Entwicklung den europäischen Integrationsprozeß in der beruflichen Bildung künftig noch intensiver als bisher begleiten und aktiv mitgestalten. Die jahrelange Zusammenarbeit mit Berufsbildungsinstituten aus anderen Mitgliedsstaaten, dem CEDEFOP und der Europäischen Stiftung für Berufsbildung sowie die Erfahrungen in der Koordinierung mehrerer Generationen von europäischen Berufsbildungsprogrammen bilden hierbei ein gute Grundlage. Durch seine Rolle im Transform Programm der Bundesregierung für die Staaten Mittel- und Osteuropas kann das BIBB auch diesen Ländern wesentliche Impulse geben und so dazu beitragen, den Nachbarländern im Osten die Vorbereitung auf den EU-Beitritt zu erleichtern.

Chancen der dualen Ausbildung mehr in den Vordergrund rücken

Interview der BWP mit dem Vorsitzenden des Bundestagsausschusses für Bildung, Wissenschaft und Technikfolgenabschätzung, Herrn Jürgen W. Möllemann, MdB

Jürgen W. Möllemann

BWP: Herr Möllemann, Sie sind Vorsitzender des Bundestagsausschusses für Bildung, Wissenschaft und Technikfolgenabschätzung. Gut ausgebildetes Fachpersonal ist Bedingung für die Unterstützung, Verbesserung und Weiterentwicklung der Innovationsfähigkeit in Deutschland.

Welche Schwerpunkte setzt sich der Ausschuß bei der Weiterentwicklung der beruflichen Bildung?

Möllemann: Die berufliche Bildung ist das Standbein des deutschen Mittelstandes und somit tragendes Element der wirtschaftlichen Stabilität und Weiterentwicklung Deutschlands. Derzeit muß festgestellt werden, daß in großen Teilen der Gesellschaft eine Schieflage in der Wahrnehmung der beruflichen Bildung vorherrscht.

**Es muß ein
vordringliches Ziel
der Politik sein, die Chancen
der dualen Ausbildung
wieder mehr in den
Vordergrund zu rücken.**

Viel zu häufig wird die akademische Bildung der beruflichen vorgezogen. Dies führt langfristig zu einem qualitativen Abstieg der Berufsbildung. Daher muß es ein vordringliches Ziel der Politik sein, die Chancen der dualen Ausbildung wieder mehr in den Vordergrund zu rücken. Eine berufliche Ausbildung kann und darf keine Sackgasse sein.

BWP: Das 100 000-Plätze-Sofortprogramm der Bundesregierung bietet zusätzliche Ausbildungs-, Beschäftigungs- und Qualifizierungsangebote für Jugendliche.

Wie beurteilen Sie dieses Programm?

Möllemann: Das Sofortprogramm entpuppt sich schon beim ersten Blick als neuerlicher PR-Gag der Schröder-Mannschaft. Selbst der kleine Teil der Ausbildungsplatzsuchenden, der von dem Programm für 100 000 Jugendliche erfaßt wird, wird eben gerade nicht in Arbeit und Ausbildung gebracht, sondern hauptsächlich auf die lange Versorgungsbank geschoben.

Das Sofortprogramm soll 100 000 Jugendliche erfassen. Die Zahl ist willkürlich gegriffen. Im Programm selbst wird darauf hingewiesen, daß 428 000 Jugendliche bei den Arbeitsämtern als arbeitslos registriert sind, allein in Ostdeutschland, wo ein besonderer Schwerpunkt gesetzt werden soll, sind es 131 000. Die Zahl 100 000 ist daher nicht nur allein PR-mäßig begründet, sondern verniedlicht im Grunde bereits die Problemstellung. Doch selbst die nur 100 000 Jugendlichen werden nach dem Programm keineswegs in Ausbildung und Arbeit gebracht, sondern in verschiedenen Maßnahmen, die zum weitaus größten Teil keine langfristige Perspektive bieten, untergebracht.

Insbesondere empfinde ich das Programm als Augenwischerei, da zugunsten des Sofortprogramms laufende Programme der Bundesanstalt für Arbeit, die gerade benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Arbeit bringen sollen oder für deren Fortbildung Plätze bereithielten, gekürzt wurden.

Meine Vorstellungen für ein wirksames Programm zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit habe ich in einem 9-Punkte-Konzept in den Bundestag eingebracht. Die wichtigsten Eckpunkte lauten hier:

1. Regionale Ausbilderkonferenzen sollen sich als Kooperation zwischen Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Ausbildungsstätten flexibel einigen können. Starre Regelungen müssen weichen und Möglichkeiten Platz machen, die zeitgemäßer sind. So müssen die Ausbildungsträger selbst über die Zahl der Berufsschultage entscheiden können. Auch gestufte Ausbildung muß möglich werden.
2. Neue Berufsbilder insbesondere in den Bereichen von Kommunikation, neuen Technologien, Multimedia und Dienstleistung müssen schneller entstehen. Zudem sind modulare Berufsbilder anzustreben, damit auf Entwicklungen schneller reagiert werden kann.
3. Ausbildungsplatzentwickler müssen bundesweit zum Einsatz kommen.
4. Werbeaktionen der Bundesregierung, der Landesregierungen und der Kommunen mit direkter Ansprache der Betriebe müssen weitergeführt werden.
5. Mit Ausbildungsteilzeit können mehr Jugendliche in Arbeit und Ausbildung gebracht werden. Neben ihrer Ausbildung können sie so auch Zusatzqualifikationen erhalten.
6. Ausbildungsbörsen in Kooperation mit den Medien sind zu intensivieren.
7. Die Beratung und Betreuung der Jugendlichen muß schon in der Schule verbessert werden. Die Arbeitsämter und die Schulen müssen ein besseres Klima zur Wahl eines geeigneten Berufes schaffen.
8. Mit einem Mobilitätsprogramm soll es Jugendlichen ermöglicht werden, ihren Wunschberuf auch in entfernteren Regionen zu erlernen. Dazu sollen Unterkunftsmöglichkeiten für die Jugendlichen geschaffen werden, die entweder wie bei Schüleraustauschen mit Familienanbindung oder aber in Wohnheimen geschaffen werden sollen.

9. Alle Abgeordneten des Deutschen Bundestages werden aufgefordert, sich persönlich für die Schaffung von 100 Ausbildungsplätzen einzusetzen.

BWP: *Schnelle Veränderungen in den Unternehmen und unterschiedliche Leistungsgruppen bei den Schulabgängern erfordern mehr Flexibilität in der Berufsausbildung. Die Kultusministerkonferenz fordert in diesem Zusammenhang die Einführung von Basisberufen als Grundlage eines Berufskonzepts und erhofft sich so eine breite berufliche Handlungsfähigkeit bei verkürzten Ausbildungszeiten.*

Glauben Sie, daß solche Basisberufe ein Weg zur Modernisierung der Ausbildung sein könnten?

Möllemann: Die Modularisierung der Ausbildung ist ein vielversprechender Weg zu Flexibilisierung und zur Fortentwicklung der beruflichen Bildung. Immer schnellere Produktlaufzeiten und die komplexe, durch Globalisierung und Multimedia noch beschleunigte Entstehung neuer Herausforderungen führen dazu, daß die Berufsbilder immer stärker von der aktuellen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt abgekoppelt werden. Um hier entgegenzusteuern, ist es sinnvoll, die grundlegenden Fähigkeiten, die eine Berufsgruppe benötigt, in einer verkürzten Basisausbildung zu vermitteln und darauf aufbauend schnell veränderliche und flexible Module anzubieten.

BWP: *Herr Möllemann, Sie haben sich in der letzten Legislaturperiode auch mit Gesundheitspolitik beschäftigt.*

Treten Sie für die Einführung der dualen Ausbildung in den Pflegeberufen ein?

Möllemann: Die Situation bei den Pflegeberufen bedarf dringend einer Reform. Gerade in diesem wichtigen gesellschaftlich-sozialen Bereich muß die Anerkennung der Berufsausbildung gewährleistet sein. Die hohen Ansprüche an die Pflegenden und ihre große

Verantwortung im Gesundheitswesen müssen sich schon in den Ausbildungsgängen widerspiegeln. Gerade hier dürfen die theoretischen Grundlagen nicht vernachlässigt werden. Die Sensibilität der Einsatzgebiete verlangt nach einer einheitlichen Verantwortlichkeit für Theorie und Praxis in der Ausbildung, weshalb die schulische Bildung nicht von den Ausbildungsstätten abgekoppelt werden darf. In den Pflegeberufen ist die enge Verzahnung von schulischer und praktischer Bildung überaus notwendig. Ich setze mich dafür ein, daß die Ausbildung zukünftig in Fachschulen für Pflege organisiert wird.

Dies gewährleistet hohe Qualität und eine verbesserte Anerkennung der Abschlüsse. Damit ist auch die schon seit langem überfällige Einbindung in unser formales Bildungswesen erreicht, und die Wege in die Weiterbildung und in den tertiären Bildungsbereich werden eröffnet.

Die Fachschulen müssen eine generalistische und integrative Ausbildung bieten. Die Zer-splitterung der Ausbildung in die Bereiche der Krankenpflege, Kinderkrankenpflege, Geburtshilfe und Altenpflege muß unterbunden werden. Es ist notwendig, in einer Grundlagenausbildung die übergeordneten Qualifikationen zu vermitteln und erst im weiteren Verlauf der Ausbildung eine Spezialisierung anzustreben. So werden die Pflegekräfte in ihrer Einsatzfähigkeit in verschiedenen Feldern des Gesundheitswesens erweitert und eine einheitliche und vergleichbare Grundlage wird geschaffen.

BWP: *Während Ihrer Amtszeit als Bundesbildungsminister Ende der achtziger Jahre forderten Sie insbesondere Maßnahmen für Begabte und Schwache.*

Wie schätzen Sie die Situation heute ein?

Möllemann: Das Thema der Differenzierung im Bildungswesen muß das zentrale Reformthema der Bildungspolitik sein. Auch heute ist die besondere Förderung sowohl der Schwachen als auch der Begabten eine der

größten Herausforderungen an die Politik. Es muß darum gehen, die unterschiedlichen Begabungen und Talente gleichermaßen zu fördern. Jeder Mensch bringt individuelle Voraussetzungen mit. Chancengerechtigkeit kann nicht Zielgleichheit sein, sondern muß sich in den Förderungsmechanismen der Bildung ausdrücken.

Noch immer ist die Förderung von Begabten ein Tabu. Viel zu selten werden Förderkurse in den Schulen oder Hochschulen angeboten. Die Möglichkeiten, die sich für Kinder und Jugendliche mit herausragenden Fähigkeiten bieten, sind auch im internationalen Vergleich zu gering. Nicht nur führt die Vernachlässigung der Begabtenförderung zu einem Wettbewerbsverlust Deutschlands, wenn die klugen Köpfe keine Entfaltungsmöglichkeiten erhalten, sondern vor allem werden junge Menschen frustriert, wenn sie keine Möglichkeit sehen, ihre Interessen und Begabungen einzubringen und fortzuentwickeln.

Das Modell der Modularität birgt Chancen auch für besonders Begabte.

Untrennbar mit der Förderung von Begabungen ist die Förderung von Schwachen und Benachteiligten verbunden. Ein differenzierteres Bildungswesen, das die Chancen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördert will, muß sich auf die unterschiedlichen Niveaus und Fähigkeiten einstellen können. Individuelle Förderung kann durch kein pädagogisch noch so ausgefeiltes Konzept ersetzt werden. Die Differenzierung der Bildungswege darf nicht weiter durch Gesamtschulen aufgeweicht werden. Notwendig ist vielmehr, selbst innerhalb der vielfältigen Schulformen mehr als heute auf die Kinder und Jugendlichen einzugehen.

Nicht nur in den allgemeinbildenden Schulen, sondern auch in der beruflichen Bildung



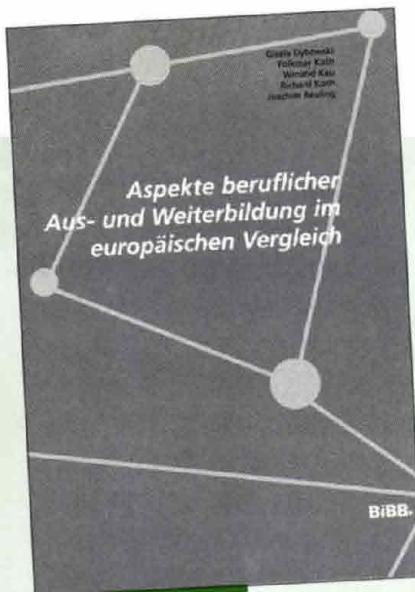
ist die Förderung gerade Benachteiligter Jugendlicher zu intensivieren. Dies kann im Rahmen der modularen Ausbildung geschehen, wo Jugendlichen auch eine Zertifizierung ihrer Leistungen unterhalb des Gesellenbriefes oder vergleichbarer Abschlüsse ermöglicht werden muß. So wird verhindert, daß Jugendliche mit Lernschwierigkeiten schließlich ohne Abschluß dastehen, was die Gefahr der Arbeitslosigkeit noch verschärft.

Mit der Zertifizierung ihrer Leistungen haben solche Jugendlichen eher die Chance, auf dem Arbeitsmarkt Lücken zu entdecken, die ihnen ein Auskommen ermöglichen und ihnen den Einstieg ins Berufsleben eröffnen. Das Modell der Modularität birgt Chancen auch für besonders Begabte. Mit dem Erwerb von Zusatzqualifikationen, die begleitend zur Ausbildung angestrebt werden können, erreicht dieser Bildungsweg ein anspruchsvoleres Niveau und wird somit auch für Ju-

gendliche attraktiv, die sonst eher an die Hochschulen ausgewichen wären.

Begabtenförderung und die Förderung Benachteiligter ist ein Thema, das sich über die gesamte Breite des Bildungssystems erstreckt. Schulen, Berufsschulen und Hochschulen müssen hier an einem Strang ziehen. Die Lehrkräfte müssen besser auf den Umgang mit Begabungen und Lernschwierigkeiten vorbereitet sein und die Fähigkeiten ihrer Schutzbefohlenen früher einschätzen können. Nur so kann ein Bildungssystem für den einzelnen zu bestmöglichen Resultaten führen und zu Erfolgserlebnissen beitragen.

BWP: Die deutsche EU-Präsidentschaft steht in Bildung und Forschung unter dem Motto „Zukunft in Europa: Gemeinsam lernen, gemeinsam forschen“. Ein wichtiges Ziel ist dabei die Ausarbeitung eines Europäischen Beschäftigungspaktes.



Gisela Dybowski, Folkmar Kath, Winand Kau,
Richard Koch, Jochen Reuling

ASPEKTE BERUFLICHER AUS- UND WEITERBILDUNG IM EUROPÄISCHEN VERGLEICH

1998, 239 Seiten,
Bestell-Nr. 110.350,
Preis DM 29.00

Viele der aktuellen oder auch grundlegenden Probleme der beruflichen Bildung in Deutschland sind ebenso in vergleichbaren Industriestaaten Europas anzutreffen. Hieraus ergeben sich vielfache Anknüpfungspunkte für einen Wissensaustausch und eine internationale Kooperation im Bereich der Berufsbildungsforschung.

Es werden vergleichende Untersuchungen zu folgenden Aspekten vorgenommen:

- institutionelle Rahmenbedingungen,
- Finanzierung,
- Kosten und Nutzen,
- Auswirkungen der neuen Technologien und Arbeitsorganisationen.

Die Ergebnisse sind Grundlage für weitere Diskussionen in Politik, Praxis und Forschung der Berufsbildung in Europa.

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

Welchen Beitrag kann Ihrer Auffassung nach die berufliche Bildung dabei leisten?

Möllemann: Innerhalb Europas ist im Bereich der beruflichen Bildung bisher noch erschreckend wenig Kompatibilität erreicht. Wie auch im Hochschulbereich darf nicht Vereinheitlichung, sondern Vergleichbarkeit die oberste Maxime sein. Nicht nur in Deutschland, sondern in der gesamten Union spielt die mittelständische Wirtschaft eine tragende Rolle. Hier müssen die fähigen Nachwuchskräfte ausgebildet werden.

Erst mit einem gemeinsamen Bildungsraum Europa kann auch die wirtschaftliche Zusammenarbeit vollständig gelingen.

Um den Wirtschaftsraum Europa auch für kleinere und mittlere Unternehmen nutzbar zu machen, müssen auch in der beruflichen Bildung die europäischen Komponenten gestärkt werden. Austauschprogramme und grenzübergreifende Zusammenarbeit sowie ein verbesserter Technologietransfer innerhalb der Ausbildung sind vordringliche Ziele einer europäischen Bildungspolitik. Schon in den allgemeinbildenden Schulen wie auch in Berufsschulen muß die Fremdsprachenausbildung intensiviert werden.

Erst mit einem gemeinsamen Bildungsraum Europa kann auch die wirtschaftliche Zusammenarbeit vollständig gelingen. Der Vorrang der Bildung gilt erst recht für das kulturelle Verständnis und somit das gesellschaftliche Zusammenwachsen Europas.

BWP: Herr Möllemann, als Bundesbildungsminister nahmen Sie mehrmals an Diskussionen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung teil. Sie

verlangten damals vom BIBB wirkungsvolle Beiträge zum Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit des dualen Systems der Berufsbildung. Was soll das Bundesinstitut Ihrer Meinung heute vorrangig leisten?

Möllemann: Die Themenschwerpunkte der bildungspolitischen Debatte liegen heute immer noch in den Bereichen der Wettbewerbsfähigkeit und der Konkurrenzfähigkeit der beruflichen Bildung. Weiterhin ist das Thema Europa prägend für die Zukunftsentwicklung Deutschlands. Nach der Wiedervereinigung stellen sich aber auch zehn Jahre später noch besondere Anforderungen an die Ausbildungssituation in den neuen Bundesländern. Diese Themen mit Ihrem Sachverstand zu bereichern, halte ich für sinnvoll.

Die berufliche Bildung darf für die Zukunft nicht weiter als Stieffkind der Politik behandelt werden. Hier Konzepte zu erarbeiten, liegt ja auch in Ihrem Hauptinteresse. Die Globalisierung und veränderte Arbeitsmärkte fordern die Berufsbildung heraus.

Ganz besonders würde ich mich natürlich freuen, wenn das BIBB das Programm der F.D.P. zur Beruflichen Bildung konstruktiv und kritisch bereichern würde.

BWP: Was würden Sie, wenn Sie freie Hand hätten, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sofort ändern?

Möllemann: Das Feld der beruflichen Bildung alleine kann immer nur ein Teil im Gesamtbild der Bildungspolitik sein. Die Vernetzung der verschiedenen Bereiche, insbesondere aber die Zusammenhänge zwischen der allgemeinbildenden und der beruflichen Bildung, darf nicht übersehen werden. Ein schlüssiges Bildungskonzept kann und darf nicht im Stile eines Flickenteppichs entstehen. Daher halte ich den Ansatz einer losgelösten Betrachtung für grundsätzlich verfehlt. Grundsätzlich würde ich ohne zu zögern an die Umsetzung einer Liberalisierung des gesamten Bildungswesens herangehen.

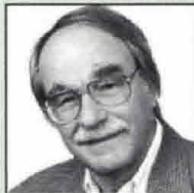
Strategien der Qualifikationsanpassung in international aktiven Unternehmen

Pamela Meil

Institut für sozialwissenschaftliche Forschung,
München

**Klaus Düll**

Dr., Institut für sozialwissenschaftliche Forschung,
München



Das Qualifikationsniveau in der deutschen Industrie genießt auch bei international aktiven Unternehmen eine hohe Wertschätzung. Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit das positive Bild des deutschen Qualifikationsraums – bewußt oder unbewußt – die ArbeitskräfteNachfrage und die Qualifizierungspolitik deutscher Unternehmen an ausländischen Standorten beeinflussen und welche spezifischen Probleme damit verbunden sind.

Qualifikationsniveau der deutschen Industrie im Lichte der Internationalisierung

Über die schnell wachsende Bedeutung von Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen in der Wirtschaft besteht Einigkeit. Es geht längst nicht mehr um die Frage, ob und wie dieser Prozeß aufgehalten werden kann oder sollte, sondern um die nachhaltigen Wirkungen, die mit ihm verbunden sind. Bereits bei der Auseinandersetzung mit diesem Aspekt endet die Übereinstimmung. Globalisierung tritt in vielfältigen Formen auf, und die Wechselwirkungen zwischen lokalen und globalen Faktoren sind alles andere als eindeutig. Dies läßt sich mit besonderer Schärfe an der Frage nach der Bedeutung von Qualifikationsstrukturen und Qualifizierung für den Globalisierungsprozeß aufzeigen.

Es soll der Frage nachgegangen werden, ob das positive Bild des Qualifikationsniveaus in der deutschen Industrie auch unter den Bedingungen fortschreitender Internationalisierung Bestand hat. Wie schätzen Vertreter deutscher Unternehmen mit internationaler Erfahrung das Qualifikationsniveau in der Produktion ein, wie beurteilen sie darüber hinaus Managementqualitäten und Qualifikationspotentiale in den FuE-Abteilungen? Wie bewährt sich die typische Konfiguration von Qualifikation und Beruflichkeit, die als ein Produkt eines spezifischen Geflechts institutioneller Strukturen in Deutschland anzusehen ist, im internationalen Kontext? Welche Qualifizierungsdefizite beim unternehmensinternen Personal oder bei den lokal rekrutierten Beschäftigten ausländischer Standorte brechen auf? Welche Lösungswege werden beschritten, um Qualifikationslücken zu schließen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen stützen wir uns auf die Ergebnisse einer Bestandsaufnahme, die sich auf 84 Unternehmen in den Bereichen des Maschinenbaus, der Elektronik, der Automobilindustrie und der Prozeßindustrie bezog. Damit sollte ein Überblick über die Formen gewonnen werden, in denen sich Unternehmen in Internationalisierung engagieren, sowie über ihre Motive und Erfahrungen. 78 von 84 Unternehmen verfolgen Strategien der Internationalisierung mit unterschiedlichen Formen der Präsenz im Ausland; 54 betrieben Produktionsstandorte im Ausland.¹ Die Perspektive ist nicht im strengen Sinne vergleichend; dennoch ist der „Blick von Außen“ systematisch einbezogen.

Qualifikation ein Standortvorteil?

Die allgemein positive Einschätzung von Qualifikationen und Fähigkeiten – insbesondere für die Produktionsebene – wird von den international aktiven Unternehmen, die von der Bestandsaufnahme erfaßt wurden, bestätigt. Unter den Faktoren, die für die Aufrechterhaltung der Produktion in Deutschland sprechen, steht das Arbeitskräfteangebot an erster Stelle.

Ganz oben bei der Einschätzung von Stärken des Standorts Deutschland stehen die Facharbeiter und Techniker. Damit ist nicht gesagt, daß die Qualität der Qualifikationsgruppen Akademiker/Manager und (angelernte) Produktionsarbeiter niedriger eingeschätzt wird oder keine Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Produktion in Deutschland besitzt. Aber in den Augen der befragten Unternehmensvertreter handelt es sich um Aspekte, die nicht im gleichen Maße als einzigartige Charakteristika des Standorts Deutschland zu werten sind und leichter kompensiert werden können, wenn die Produktion außerhalb Deutschlands verlagert werden soll.

In einer anderen Blickrichtung auf Stärken und Schwächen des Standorts Deutschland wurde gefragt, inwieweit ihre Geschäftspartner oder ihre Ansprechpartner in ausländischen Tochtergesellschaften einzelne Aspekte des Standorts als besonders problematisch oder vorteilhaft einschätzen würden.

Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse dieses Perspektivwechsels, bei dem nach der Einschätzung von Stärken und Schwächen durch Außenstehende gefragt wurde, die mit Deutschland zu tun haben.

Auch bei diesem Blick von außen nehmen Qualifikationen und Kompetenzen einen sehr hohen Rang in der Einschätzung wichtiger Standortfaktoren ein. „Personal und Qualifikationen“ sowie „Managementqualitäten“

Abbildung 1: Qualitäten des Standortes Deutschland in der Sicht ausländischer Kooperationspartner
(in % der Nennungen, gerundet)

	problematisch	weder/noch	vorteilhaft
Personal u. Qualifikation/Ausbildungssystem (n = 70)	1	1	97
Qualität erforderlicher Zulieferungen (n = 54)	2	2	97
Technische Serviceleistungen (n = 43)	7	4	89
Qualität des Managements (n = 52)	12	8	81
Zugang zu FuE-Einrichtungen (n = 48)	12	10	77
Absatzmarktbedingungen (n = 70)	28	6	67
Kulturelle Charakteristiken (n = 43)	16	21	63
Industrielle Beziehungen (n = 49)	39	6	55
Finanzierungsmöglichkeiten (n = 47)	48	7	45
Öffentliche Verwaltung (n = 48)	77	8	15
Arbeitsrechtliche Regelungen (n = 51)	87	6	7
Kostenniveau (n = 70)	99	-	1

zählen zu den fünf am häufigsten genannten Vorteilen des Standorts Deutschland, wobei in dieser positiven Einschätzung „Personal und Qualifikation“ wiederum den höchsten Rang erhält.

Zu bemerken ist, daß der an sechster Stelle genannte Vorteil – Zugang zu FuE-Einrichtungen – im engen Zusammenhang mit den in einem Land erzeugten und verteilten Qualifikationen steht und einen bestimmenden Faktor für kontinuierliche Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit eines Industrielandes darstellt.

Unternehmensvertreter, die in der Regel über einen weiten Erfahrungshorizont und über Kontakte zu ausländischen Firmen verfügen, sehen die Qualifikationsstruktur in Deutschland als eine spezifische Stärke des Industriestandorts an. Damit sind die Fragen aufgeworfen, inwieweit diese Qualifikationsstruktur und die darauf aufbauenden Produktionskonzepte in ausländische Standorte übertragen werden können und inwieweit der in Deutschland erzeugte Qualifikationstyp eine spezifische Voraussetzung für Internationalisierungsstrategien deutscher Unternehmen darstellt. Diesen Fragen wollen wir im folgenden Abschnitt nachgehen.

Qualifikationsdefizite als Probleme der Internationalisierung

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme weisen ein überraschend hohes Eingeständnis von unternehmensinternen Schwächen bei der Bereitstellung von Informationen und Qualifikationen auf, die für die Einleitung von Internationalisierungsmaßnahmen als erforderlich angesehen werden (vgl. Abb. 2). Auffallend ist, daß zwei Probleme, die eng mit Qualifikation verknüpft sind – nämlich Sprachkenntnisse und Managementkapazitäten – von den Unternehmensvertretern am häufigsten als Hindernisse der Internationalisierung genannt werden, häufiger als Probleme, die sich im Zusammenhang mit Finanzen, Risiken oder Ressourcen stellen. Denkbar ist, daß Unternehmen zur Vorbereitung von Internationalisierungsmaßnahmen zwar sehr sorgfältig den Technikeinsatz, die Finanzierung und (sofern überhaupt sinnvoll) die Produktionsorganisation planen, aber dazu neigen, die Effekte von Qualifikation und Qualifizierung für einen erfolgreichen Internationalisierungsprozeß zu unterschätzen.

Abbildung 2: Unternehmensinterne Hemmnisse für Internationalisierungsaktivitäten
(in %, n = 74 – Mehrfachnennungen möglich)

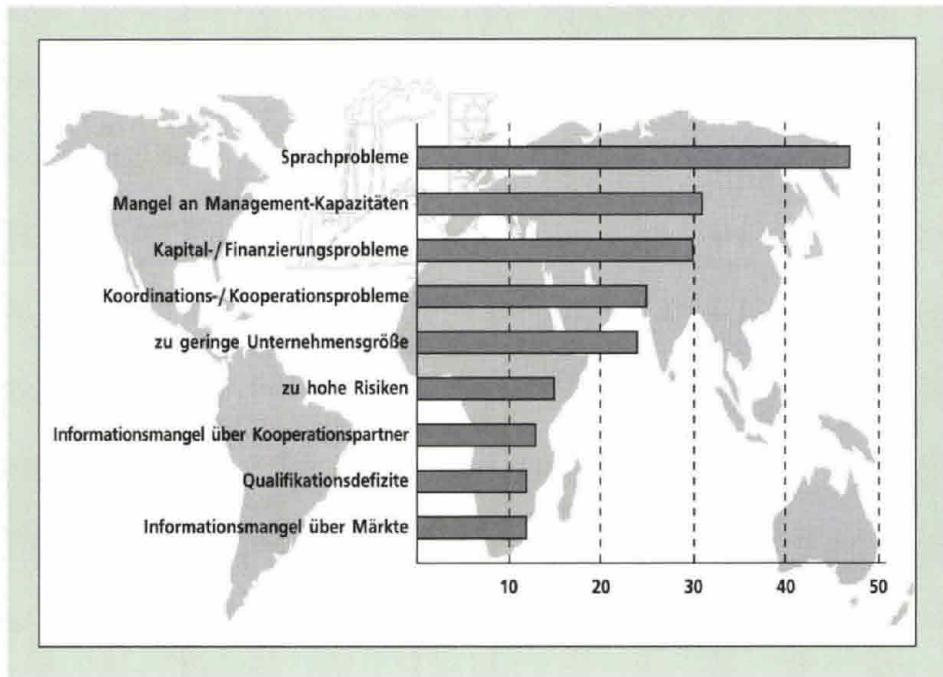
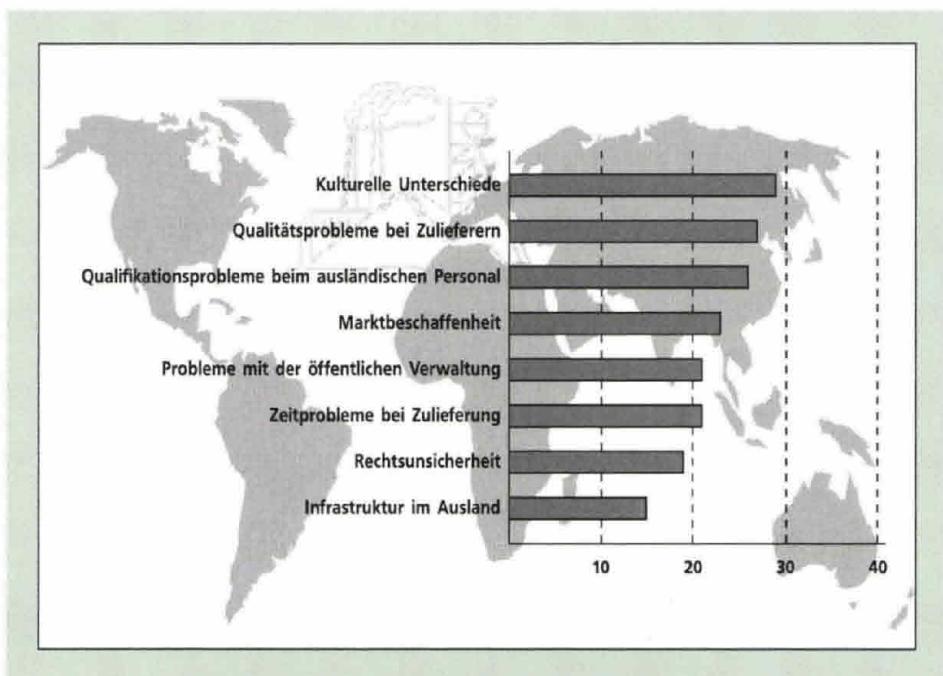


Abbildung 3: Unternehmensexterne Hemmnisse für Internationalisierungsaktivitäten
(in %, n = 74 – Mehrfachnennungen möglich)



Vor allem bei der Berührung mit asiatischen bzw. südostasiatischen und osteuropäischen Ländern sehen die meisten unserer Gesprächspartner Defizite im unternehmensin-

ternen Qualifikationsniveau. Solche Länder zählen erst seit kurzem zu den Zielregionen von Internationalisierungsstrategien, und es ist nicht verwunderlich, daß Unternehmen in

Geschäftsbeziehungen mit ihnen nur geringe Erfahrung haben. In dem Maße, in dem Unternehmen umfassende Internationalisierungsstrategien betreiben, die auch die Errichtung von Produktionsstandorten im Ausland einschließen, werden sie nicht nur mit Defiziten der eigenen Qualifikationsstruktur, sondern auch mit möglichen Problemen der Qualifikationsbeschaffung in ausländischen Standorten oder Partnerunternehmen konfrontiert. Da Qualifikationen immer nur lokal produziert werden, liegt es auf der Hand, daß die Qualifikation bzw. die Organisationsstrukturen, in denen sie erzeugt werden, regionalspezifisch differieren. Die Unternehmen müssen diesem Umstand Rechnung tragen, wenn sie versuchen, ihre Unternehmensstruktur und -policy ins Ausland zu übertragen. Sie brauchen Informationen über die Art der Ausbildung oder der Restrukturierung, die sie benötigen.

Abbildung 3 zeigt die Reaktion der Unternehmensvertreter auf die Frage von unternehmensexternen Hindernissen für den Internationalisierungsprozeß.

Die dritthäufigste Antwort betrifft unmittelbar Qualifikationsprobleme ausländischer Beschäftigter. Solche Probleme ergeben sich im allgemeinen aus einem Mißverhältnis zwischen dem Typ der anvisierten Produktionsorganisation und den verfügbaren Qualifikationen, die als notwendig erachtet werden, um das in der deutschen Industrie für unabdingbar erachtete Qualitätsniveau zu erreichen. Ein deutlicher Hinweis auf diesen Sachverhalt ergibt sich aus einem Vergleich der befragten Unternehmen nach Produktionsarten: Es sind vor allem Unternehmen mit kundenspezifischer Einzel- und Kleinserienfertigung, die über Qualifikationsprobleme an ausländischen Produktionsstandorten klagen. Für diese meist kleineren und mittleren Unternehmen – häufig aus dem Bereich des Maschinenbaus und der Elektrotechnik – stellen Facharbeiter im Inland eine Schlüsselqualifikation dar; fachlich vorqualifizierte Arbeitskräfte sind an den ausländischen Produktionsstandorten oft schwer zu beschaffen

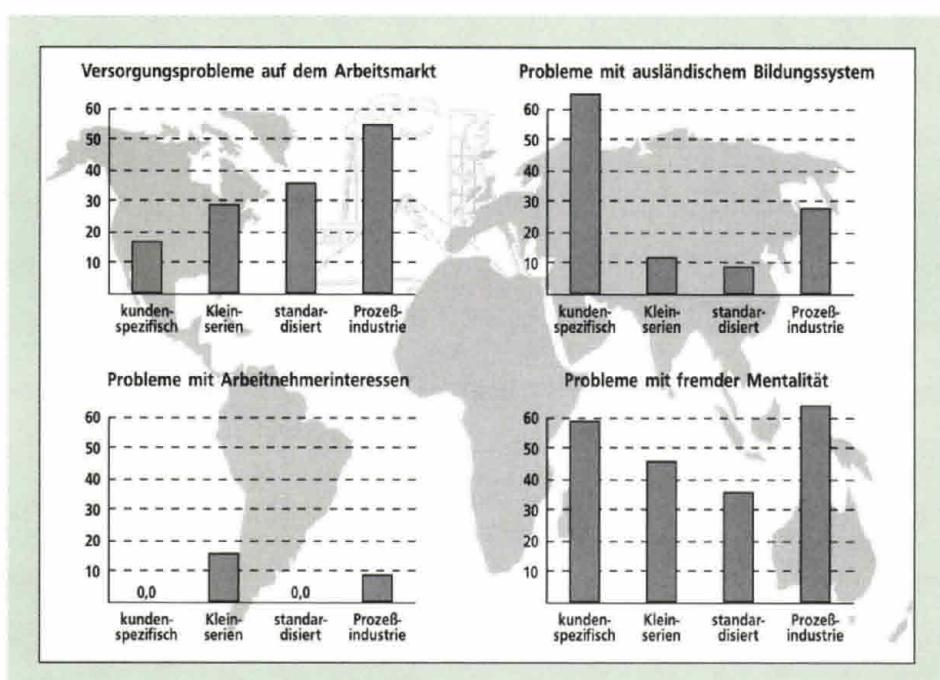
oder entsprechen nicht dem Profil des deutschen Industriefacharbeiters. Demgegenüber sehen Unternehmen mit Programmfertigung von Standardprodukten oder Unternehmen der Prozeßindustrie in deutlich geringerem Ausmaß Qualifikationsdefizite beim ausländischen Personal; bei solchen Unternehmen sind auch an den deutschen Standorten in großem Umfang Anlernqualifikationen eingesetzt – vor allem in der Prozeßindustrie hat ein über Jahre ausgebildetes Erfahrungswissen der Produktionsarbeiter vielfach Vorrang vor der beruflichen Erstausbildung.

Andere Problemberichte, die im Zusammenhang mit der Internationalisierung genannt werden, sind zumindest indirekt mit Qualifikationsdefiziten verknüpft: kulturelle Differenzen, Probleme mit der öffentlichen Verwaltung und Rechtsunsicherheiten. Obwohl die Schwierigkeiten ihre eigentliche Ursache im Unternehmensumfeld haben, können sie doch nur durch interne Qualifizierungsmaßnahmen gelöst werden.

Um ein genaues Bild der Schwierigkeiten deutscher Unternehmen zu erlangen, die sich aus dem Umgang mit den institutionellen und kulturellen Rahmenbedingungen ihres Betätigungsgebietes im Ausland ergeben, wurde die Frage gestellt, ob das lokale Arbeitskräfteangebot, das Bildungs- und Ausbildungssystem, die Interessenvertretung der Arbeitskräfte (z. B. Gewerkschaften) oder aber auch fremde Mentalität ihre Aktivitäten im Ausland besonders belasten.

Insgesamt berichteten etwa 26 Prozent der Unternehmen, die Produktionsstandorte im Ausland betreiben, über Probleme bei der Beschaffung von Arbeitskräften auf den ausländischen Arbeitsmärkten; etwa 30 Prozent hatten negative Erfahrungen mit dem ausländischen Bildungs- und Ausbildungssystem; weniger als zehn Prozent hatten Schwierigkeit mit der Interessenvertretung der Arbeitskräfte, aber über 50 Prozent sahen die fremde Mentalität an ausländischen Standorten als Problem an. Abbildung 4 zeigt, daß diese generelle Einschätzung nach den unterschiedlichen Produktionstypen variiert.

Abbildung 4: Probleme bei Internationalisierungsaktivitäten deutscher Unternehmen im Ausland nach Produktionstypen (in %, n = 74)



Etwa die Hälfte der Gesprächspartner, die Schwierigkeiten in personalpolitischen Fragen genannt hatten, bezeichnete das Arbeitskräfteangebot als einen besonderen Problemberg in asiatischen Ländern. Interessanterweise wurde das Arbeitskräfteangebot in den lateinamerikanischen Ländern nicht als problematisch eingestuft. Probleme mit dem Bildungs- und Ausbildungssystem werden insbesondere in den USA gesehen, gefolgt von den asiatischen Ländern. Die Häufigkeit von Problemmennungen, die die USA betreffen, kann durch die Erwartung erklärt werden, Arbeitskräfte müßten in einem hochindustrialisierten Land, das über einen hohen Lebensstandard verfügt, ein ähnlich hohes Qualifikationsniveau aufweisen wie in Deutschland. Vor dem Hintergrund der völlig abweichenden institutionellen Strukturen, in denen in den USA Qualifikationen erzeugt werden, erweist sich diese Einschätzung als falsch und kann zu erheblichen Schwierigkeiten führen, wenn der Versuch gemacht wird, Produkte, Prozesse und Produktionsorganisation direkt aus dem deutschen Kontext auf die USA zu übertragen. Schwierigkeiten

beim Umgang mit fremder Mentalität haben deutsche Unternehmen am häufigsten in Asien (vor allem China und Indien) gefolgt von Osteuropa und Lateinamerika.

Übertragbarkeit des „deutschen Produktionsmodells“?

Verorten wir die Ergebnisse unserer Beobachtungen in den Wechselwirkungen zwischen lokalen und globalen Faktoren, die die Dynamik des Internationalisierungsprozesses insgesamt bestimmen, so lassen sich eine Reihe von übergeordneten Problemzusammenhängen erkennen, die auf den ersten Blick teilweise paradoxe Züge aufweisen. Wir wollen nachfolgend aufzeigen, daß die vermeintlichen Paradoxien im Kern auf falschen Vorstellungen von der internationalen Übertragbarkeit eines „deutschen Produktionsmodells“ beruhen.

(1) Gerade international aktive Unternehmen in ihrer weit überwiegenden Mehrheit besitzen ein positives Bild des Qualifikations-

niveaus in der deutschen Industrie und sehen darin einen wichtigen Standortvorteil. Warum verlegen dann solche Unternehmen einen Teil ihrer Produktion ins Ausland?

Ganz offensichtlich stellen die in der Industrie vorhandenen oder mobilisierbaren Qualifikationen keinen Schutzraum dar, der die allgemeine Tendenz zur Globalisierung von Wirtschaftsräumen abblocken oder wenigstens abbremsen könnte. Internationalisierungsstrategien deutscher Unternehmen sind in der Regel keineswegs als Flucht aus dem Industriestandort Deutschland zu verstehen. Wie wir an anderer Stelle anhand der Ergebnisse unserer Bestandsaufnahme aufgezeigt haben, liegt das Hauptmotiv bei der Produktionsverlagerung ins Ausland in der Herstellung größerer Marktnähe und der Erschließung neuer Märkte.² In den Fällen, in denen Kostenüberlegungen bei der Internationalisierung der Produktion ausschlaggebend sind, ist zu berücksichtigen, daß die im Vergleich zum ausländischen Standort höheren Lohnkosten zumindest teilweise auch die in Deutschland vorhandene Qualifikationsstruktur widerspiegeln. Im Kern hält diese Feststellung aber auch ein Urteil über das vielbeschworene „deutsche Produktionsmodell“, dem neben Regelungsdichte strenge Qualitätsstandards, vor allem ein hohes Qualifikationsniveau auf Produktionsebene im Sinne beruflicher Kompetenz nachgesagt wird. Auch wenn dieses Produktionsmodell in der Vergangenheit als eine wesentliche Grundlage für die Exporterfolge der deutschen Wirtschaft gelten konnte, so wäre es doch verfehlt, darin eine ausreichende Basis für die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Industrie in den globalisierten Märkten zu sehen, die mit klassischen Exportstrategien schon seit langem nicht mehr herzustellen ist. Als historisches Konstrukt läßt sich das „deutsche Produktionsmodell“ auch im Zusammenhang mit Internationalisierungsstrategien deutscher Unternehmen nicht ins Ausland übertragen.³

Dieses Urteil über die nationale Begrenztheit des „deutschen Produktionsmodells“ schließt

keineswegs aus, daß die damit apostrophierten Qualitäten im internationalen Wettbewerb nach wie vor als Standortvorteil wirken und als Ausgangsvoraussetzung in den Internationalisierungsstrategien deutscher Unternehmen auch in spezifischer Weise genutzt werden.

Auch wenn die Qualifikationsstruktur als Standortvorteil der deutschen Industrie unbestritten bleibt, so reicht dieser Vorteil nicht aus, um andere Vorteile aufzuwiegen, die sich für Unternehmen aus dem Internationalisierungsprozeß ergeben. Paradoxerweise kann das auf dieser Qualifikationsstruktur aufbauende „deutsche Produktionsmodell“ die Internationalisierungsaktivitäten deutscher Unternehmen in der Realität mit Problemen belasten, die sich den ausländischen Mitbewerbern auf den internationalen Märkten in dieser Form nicht stellen.⁴

(2) Diese Überlegungen führen zu einem zweiten, scheinbar paradoxen Sachverhalt. Obwohl die befragten Unternehmensvertreter der Qualifikation allgemein einen hohen Rang unter den Produktionsfaktoren zugesessen, bleiben die Ausbildungsinvestitionen der betreffenden Unternehmen an ausländischen Standorten oft in einem bescheidenen Rahmen.

Im Kern handelt es sich hier nur um die Kehrseite des oben angesprochenen Problemzusammenhangs. So wenig wie das deutsche Produktionsmodell in seiner Gesamtheit läßt sich die für die deutsche Industrie typische Qualifikationsstruktur in einen fremden gesellschaftlichen Kontext übertragen. Betriebliche Ausbildungsinvestitionen erfolgen in Deutschland – zumal im Rahmen der beruflichen Grundausbildung – in einem dichten Beziehungsgeflecht, wobei die Austauschbeziehungen mit dem institutionalisierten Arbeitsmarkt eine wesentliche Rolle spielen: Bekanntlich bilden Unternehmen (vielfach ungewollt) nicht nur für den eigenen Bedarf, sondern auch für den allgemeinen Arbeitsmarkt aus, fragen dort aber auch umgekehrt die benötigten Qualifikationen

nach. Solche Beziehungsgeflechte sind in anderen Ländern – insbesondere im Bereich der beruflichen Erstausbildung – entweder nicht vorhanden (z. B. USA, Lateinamerika) oder aber anders aufgebaut und für die deutschen Unternehmen nur schwer zugänglich (z. B. Japan). Ausbildungsinvestitionen deutscher Unternehmen an ausländischen Standorten beschränken sich im wesentlichen darauf, die auf den lokalen Arbeitsmärkten beschafften Qualifikationen auf die Produktionsziele und das angestrebte Produktprofil (Spezifikationen, Qualitätsstandards etc.) zu zurichten. Solche Zurichtungen erfolgen durch klassische Vor-Ort-Anlernung oder durch gezielte Personalabstellungen an Produktionsstandorte in Deutschland, wo die vom „deutschen Produktionsmodell“ geprägten Arbeitsstrukturen gewissermaßen als Lernort genutzt werden, sowie schließlich umgekehrt durch zeitlich begrenzte Entsendungen deutscher Ingenieure, Meister oder Facharbeiter, die an ausländischen Standorten Ausbilderfunktionen übernehmen. In diesem begrenzten Umfang findet durch solche Qualifizierungspraktiken auch ein Wissens- und Know-how-Transfer statt, er bleibt jedoch personengebunden, und es ist unklar, wie weit er in den lokalen Arbeitsstrukturen ausländischer Produktionsstandorte streut. Die Intransparenz real erzeugter Qualifizierungseffekte ist eine wesentliche Schwäche solcher Ausbildungspraktiken – die Qualifizierungseffekte verschwinden in der Regel in den relativ groben Produktionsindikatoren (Produktivität, Kosten, Qualität etc.), nach denen die ausländischen Standorte unternehmensintern bewertet werden.

Umgekehrt können sich Defizite in der Qualifizierungspraxis an ausländischen Standorten durch eine zu starke Fixierung des Managements auf das „deutsche Produktionsmodell“ ergeben. Dies ist der Fall, wenn Unternehmen die Produktion an ausländischen Standorten nach technischen und organisatorischen Konzeptionen aufbauen, die sich in Deutschland bewährt haben, den Einsatz von Human Ressourcen aber als nachrangig be-

handeln. Ohne genaue Kenntnis der jeweiligen nationalen Bildungs- und Ausbildungssysteme und der lokalen Arbeitsmärkte unterstellen die Manager ein Arbeitskräfteangebot, das deutschen Mustern und Erwartungen entspricht. Im Ergebnis können Produktionsanforderungen und die auf dem lokalen Arbeitsmarkt beschaffbaren Qualifikationen so weit auseinanderklaffen, daß auch die beschriebenen Qualifizierungspraktiken nicht ausreichen, um die aufbrechenden Qualifikationslücken zu schließen – ein Fehlschlag von Produktionsverlagerung ins Ausland ist damit in der Regel vorprogrammiert.

Defizite der Qualifizierungspolitik deutscher Unternehmen im Ausland sind dann auszumachen, wenn deutsche Ingenieure oder Arbeitsvorgesetzte auf den lokalen Arbeitsmärkten die Qualifikationen ausschließlich mit einer „deutschen Brille“ beurteilen und damit falsch bewerten. Das ist z. B. der Fall, wenn das Arbeitshandeln und die Arbeitstugenden ausländischer Produktionsarbeiter nach Kriterien beurteilt werden, die dem Profil des Industriefacharbeiters entnommen sind. Eine solche Beurteilung beruht auf Fehleinschätzungen des jeweiligen nationalen oder lokalen Kontextes und führt zu falschen Schlußfolgerungen in der Qualifizierungspolitik: Anders gelagerte Arbeitstugenden und Qualifikationen ausländischer Produktionsarbeiter, wie etwa kommunikative Fähigkeiten, Flexibilität, Lernmotivation oder auch Kreativität werden vielfach nicht erkannt oder falsch bewertet und damit auch nicht ausreichend gefördert.⁵

(3) Ein letzter Problemzusammenhang ergibt sich aus einem spezifischen auf Internationalisierung ausgerichteten Qualifizierungsbedarf in den Unternehmen einerseits und weitgehender Intransparenz eines internationalen Qualifikationsraums andererseits. Eine zentrale Frage ist, wie der Qualifikationsraum zu fassen ist, auf den sich die Anforderungen an ein international tätiges Management beziehen. Folgt man der in unseren Ausgangsüberlegungen unterstellten These,

daß die in der Industrie eingesetzten Qualifikationen in einem spezifischen historisch geprägten Institutionengeflecht erzeugt werden, das lokal und national eingegrenzt ist, dann kann es internationale Qualifikationen im strengen Sinne gar nicht geben. Auch die im Zusammenhang mit Internationalisierung eingesetzten Qualifikationen sind in spezifischen nationalen oder lokalen Kontexten erworben worden, sei es im Inland oder im Ausland. Die Vorstellung eines internationalen Qualifikationsraums macht nur dann Sinn, wenn man darunter spezifische – auf die Unternehmens- bzw. Produktionsziele bezogene – Kommunikationsformen zwischen unterschiedlichen nationalen oder lokalen Qualifikationsräumen versteht. Im Kern geht es bei einem internationalen Qualifikationsraum um die Ausbildung spezifischer kommunikativer Kompetenzen, die zur Erfahrungsbildung, aber auch zum Wissen und Know-how-Transfer befähigen. Es liegt auf der Hand, daß hier Fremdsprachenkenntnisse eine Schlüsselrolle spielen, aber sie decken die erforderlichen kommunikativen Fähigkeiten bei weitem nicht ab. Abgesehen von mangelnden Fremdsprachen- oder Landeskennissen kommen Qualifikationsdefizite bei international tätigen Managern oder Ingenieuren vor allem von einer zu starken Fixierung auf den deutschen Qualifikationsraum und das darin eingebettete „deutsche Produktionsmodell“. Eine solche Fixierung verhindert oft eine ausreichende Sensibilisierung für abweichende Qualifikationsstrukturen an ausländischen Produktionsstandorten und deren kulturelles Umfeld. Die von vielen Unternehmensvertretern angeführten Probleme im Umgang mit „fremder Mentalität“ können als deutlicher Hinweis auf diesen Sachverhalt angesehen werden (vgl. Abb. 4). Ein entscheidendes Problem bei der Qualifizierung für internationale Managementaufgaben liegt in der mangelnden Organisation dieses internationalen Qualifikationsraums. Der von den meisten Unternehmen eingeschlagene pragmatische Lösungsweg eines geplanten Personalaustauschs zwischen Mut-

terunternehmen und ausländischen Produktionsstandorten erweist sich als defizitär, wenn die Organisationsstrukturen im Unternehmen den Rückfluß des im Ausland erworbenen Know-hows und darauf aufbauende interne Lernprozesse behindern.

Schlußfolgerungen

In letzter Instanz ist schwer zu entscheiden, welche Rolle Qualifikationsstruktur für den Erfolg oder Mißerfolg eines Produktionsunternehmens spielt. Die falsche Schlußfolgerung aus den Erfahrungen von international aktiven Unternehmen wäre, wenn der Industriestandort Deutschland im Inland von Strategien der Qualifizierung abrückt, die den Ruf eines hohen Qualifikationsniveaus auf Produktions- und Managementebene sowie im Engineering-Bereich begründet hatten. Eher ist zu vermuten, daß es in Zukunft nicht ausreichend sein wird, wenn deutsche Unternehmen im Ausland ihren Qualifikationsbedarf lediglich an die lokalen Arbeitsmarktbedingungen anpassen. Vielmehr geht es darum, daß deutsche Unternehmen in Zukunft Mittel und Wege finden, eine ihrer allgemein anerkannten Stärken, nämlich die Erzeugung von Qualifikationen, so weiterzuentwickeln, daß sie im internationalen Kontext genutzt werden kann.

Anmerkungen:

¹ Die Bestandsaufnahme erfolgte im Rahmen des Forschungsvorhabens „Internationalisierung der Produktion“, das im Jahre 1996 vom BMBF im Programm Produktion 2000 in Auftrag gegeben wurde. Vgl. Schultz-Wild, R. (Hrsg.): Herausforderung Internationalisierung der Produktion – Chancen für die mittelständische Industrie. Juni, 1997

² Vgl. ebenda

³ Vgl. Düll, K.: Organisationsentwicklung und die Zukunft qualifizierter Produktionsarbeit. In: Dąbrowsky, G. u. a. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung, Bremen 1995, S. 182–194

⁴ Vgl. Zühlke, D.; Romberg, M.; Meil, P.: Anforderungen außereuropäischer Märkte an die Gestaltung der Maschinenbedienung (INTOPS): Fortschrittsberichte VDI, Reihe 2, Nr. 485, Düsseldorf 1998

⁵ Vgl. ebenda

Überfachliche Qualifikationen – eine Hauptanforderung in Stellenanzeigen

Agnes Dietzen

Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Wie können neue Qualifikationsanforderungen frühzeitig wahrgenommen werden, um Qualifizierungsstrategien zukünftig stärker mit den Herausforderungen der betrieblichen Praxis abzustimmen? Mit dieser Frage beschäftigte sich eine Anzeigenanalyse, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung 1998 durchgeführt wurde. Im folgenden Beitrag werden erste Ergebnisse der Studie vorgestellt. Im Zentrum steht die überaus hohe Bedeutung überfachlicher Qualifikationsanforderungen in ihren verschiedenen Dimensionen. Auf methodische Überlegungen zum dauerhaften Einsatz von Anzeigenanalysen als Instrument der Früherkennung der Qualifikationsentwicklung wird abschließend eingegangen.

In Zeiten eines beschleunigten Strukturwandels von Beschäftigung und einer Verkürzung von Innovationszyklen verändern sich berufliche Tätigkeitsanforderungen sehr schnell, und es entstehen neue Beschäftigungsbereiche mit neuen Qualifikationsanforderungen. Diese Veränderungen werden von der Berufsbildungsforschung häufig erst mit einer Zeitverzögerung wahrgenommen. Dabei ist es jedoch immer notwendiger, diese Entwicklungen frühzeitig zu identifizieren, um schneller Qualifizierungsstrategien zu entwickeln, die den neuen Praxisanforderungen gerecht werden.

Vor diesem Hintergrund führt das Bundesinstitut für Berufsbildung zur „Früherkennung

des Qualifikationsbedarfs“ 1998/99 verschiedene Vorstudien durch, um empirische Instrumente zur frühzeitigen Identifizierung von Qualifikationsveränderungen zu testen. Die Analyse von Stellenanzeigen ist eines dieser Instrumente.¹

Obwohl Anzeigeanalysen zur Gewinnung für arbeitsmarktbezogene Informationen bereits seit längerem eingesetzt werden, sind sie für die Qualifikationsforschung bisher noch nicht systematisch erschlossen. Als Instrument zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs sollen Anzeigeanalysen detaillierte Anforderungsprofile in den verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfeldern und ihre Veränderung im Zeitablauf ermitteln.

Stellenanzeigen – so eine Ausgangsüberlegung der Vorstudie – enthalten Informationen über Qualifikationsbedarf, weil Inserenten bei diesem Weg der Mitarbeiterrekrutierung nicht, wie z. B. bei internen Ausschreibungen, von vorgegebenen Qualifikationspotentialen und Versorgungszwängen abhängig sind, sondern „frei“ die gewünschten Qualifikationen nennen können. Der Stellenausschreibung geht häufig eine mittelfristige Bedarfsplanung voraus.

Neben anderen Vorteilen, z. B. geringer Zugangsprobleme zu den Informationen, dekken Stellenanzeigen einen großen Teil des gesamtwirtschaftlichen offenen Stellenmarktes ab. Die Suche über Stelleninserate ist offenbar die wichtigste betriebliche Strategie, neue Mitarbeiter zu gewinnen. Die Repräsentativerhebungen des IAB für den Zeitraum 1994–1997 belegen, daß durchschnittlich 47 Prozent der Betriebe trotz parallel

laufender Wege bei der Personalsuche in Westdeutschland über Stelleninserate Mitarbeiter suchten. Bei 70 Prozent dieser Betriebe hatte dieser Weg zur erfolgreichen Besetzung der Stelle geführt.² Auf der Basis repräsentativer Anzeigenanalysen können vor diesem Hintergrund auch strukturelle Aussagen über Qualifikationstrends in einzelnen und übergreifenden Berufs- und Beschäftigungsbereichen getroffen werden.

Erhebungsumfang und Methode

Die Vorstudie, die zusammen mit der PSE-PHOS GmbH/Hamburg durchgeführt wurde, basiert auf einer Gesamterhebung von rund 4 000 Stellenanzeigen, einer Kombination aus Tages- und Wochenzeitungen sowie aus Online-Medien mit bundesweiter Repräsentanz und einer gezielten Aufstockung von Stellenanzeigen aus Fachzeitschriften in ausgewählten Innovationsbereichen. Die Anzeigen stammten potentiell aus allen Berufsgruppen und Beschäftigungsbereichen, sofern sie durch die Stichprobe erfaßt wurden. Nicht berücksichtigt wurden Ausbildungsangebote und akademische Berufe, falls sich die ausgeschriebene Stelle auf die eigentliche Profession bezog (Arzt, Rechtsanwalt) oder eine Stelle im Bereich „Forschung und Lehre“ angeboten wurde.³

Für die Wahl des methodischen Ansatzes war entscheidend, daß sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte von Qualifikationsveränderungen erfaßt werden können. So kann die Erwähnung bestimmter, oft nur vereinzelt genannter Kompetenzen und Fähigkeiten ein Indiz dafür sein, daß neue Qualifikationsanforderungen entstehen, die zukünftig (in einzelnen Berufs- und Tätigkeitsbereichen oder berufsübergreifend) bedeutsam werden. In diesem Fall gilt es, Tendenzen in Anzeigentexten aufzudecken, die sich erst in Umrissen abzeichnen. Während es hier eher um qualitative Aussagen zum Qualifikationswandel

geht, gibt es jedoch auch eine quantitative Dimension, die sich in der zahlenmäßigen Veränderung von Trends und in der Häufigkeit, mit der bestimmte Qualifikationen nachgefragt werden, zeigt.

Es wurde deshalb eine doppelte methodische Vorgehensweise gewählt: eine quantitative Auswertung und eine qualitativ-hermeneutische Analyse von Stellenanzeigen. Dazu wurde eine Datenbankstruktur mit strukturierten Merkmalen und Kategorien entwickelt, auf deren Basis standardisierte statistische Auswertungen durchgeführt wurden. Auch wurden alle Anzeigen textlich erfaßt und mit der Datenbank verknüpft, so daß zugleich Verfahren der Text- und Inhaltsanalyse angewandt werden konnten. Beide Verfahren wurden im Verlauf der Vorstudie getestet.⁴

Im folgenden werden einige Ergebnisse der statistischen und inhaltsanalytischen Auswertungen vorgestellt. Die Ausführungen beziehen sich dabei hauptsächlich auf die Nachfrage nach überfachlichen Qualifikationen und werden ergänzt durch Ergebnisse der Analyse von Tätigkeitsanforderungen.

Dimensionen überfachlicher Kompetenzanforderungen

Überfachliche Qualifikationsanforderungen stehen häufig im Mittelpunkt von Stellenanzeigen. Insgesamt enthalten rund 72 Prozent der Anzeigen überfachliche Anforderungen als Nachfrage nach persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften, sozialen Kompetenzen, Mitwirkungs- und Gestaltungsfähigkeiten, kognitiven Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen sowie Kunden-, Markt- und Dienstleistungsorientierungen.⁵

Persönlichkeitsbezogene Eigenschaften

In Anzeigen nehmen Eigenschaften und Fähigkeiten, die als „Selbstkompetenzen“ bezeichnet werden und das Arbeitshandeln von

einer ganz persönlichen Ebene her beeinflussen, einen breiten Raum ein. Dazu gehören Fähigkeiten, die eine Leistungsdynamik ausdrücken, wie Leistungsbereitschaft, Engagement, Eigeninitiative und Motivation. Diese werden häufig direkt mit emotionalen Komponenten verbunden, so u. a. „Freude und Spaß an“, „Interesse an“ und „Lust an“. Gewünscht werden Mitarbeiter, die ihre „ganze Person“ einsetzen.

Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit werden am häufigsten (18 %) genannt. Dies steht in Ergänzung zu ebenfalls oft genannten kooperativen Fähigkeiten. Traditionelle Arbeitstugenden, wie Pflichtbewußtsein, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit werden kaum erwähnt. Dabei bleibt offen, ob diese Fähigkeiten einfach nicht mehr nachgefragt werden oder ob sie durch neuere Begriffe wie Eigenverantwortlichkeit, Verantwortungsbewußtsein und Engagement ausgetauscht worden sind.

In allein 14 Prozent der Stellenanzeigen werden flexible Mitarbeiter gesucht, wobei Flexibilität als Charaktermerkmal sowie als zeitliche und räumliche Mobilität gemeint ist. Flexibilität wird häufig in Kombination mit den folgenden Anforderungen genannt: dynamisch, innovativ, kreativ und lernfähig. In modernen Arbeitsprozessen werden enge aufgabenbezogene Kenntnisse mehr und mehr durch ein Arbeitsprozeßwissen ersetzt. Flexibilität ist vor diesem Hintergrund eine Fähigkeit sich schnell auf veränderte Aufgaben einzustellen und Arbeitsprozesse in Gang zu halten.

Auffallend oft werden „Mitarbeiter mit Persönlichkeit“ gefordert. Persönlichkeit wird in Anzeigen mit Stärke, Dynamik, Pragmatismus, Souveränität, Selbstbewußtsein, Verantwortung, Reife und Selbstständigkeit in Zusammenhang gebracht. In einigen Anzeigen wird sehr direkt ausgedrückt, daß die ganze Person und nicht „nur“ Fachkenntnisse nachgefragt werden. Die ganze Person scheint in

umfassendem Maße für Kompetenz und Einsatz zu bürgen: „Wir brauchen Ihre Persönlichkeit – wir suchen Macher/-innen mit Biß“. Dies richtet sich nicht etwa nur an Führungskräfte, sondern auch an Fachverkäufer/-innen. So werden nicht nur „Führungs-persönlichkeiten“, sondern auch „Vertriebs-persönlichkeiten“ und „Verkäuferpersönlichkeiten“ nachgefragt. Mit Persönlichkeit scheinen stabile Charakter- und Eigen-schaftsmerkmale verbunden zu werden, die anders als fachliches Können und Wissen nicht als beliebig veränderbar und erweiterbar gesehen werden. Offenbar kommt es deshalb besonders darauf an, die „richtige Person“ zu finden, deren persönliche Eigen-schaften den betrieblichen Anforderungen nach Flexibilität, Leistungsbereitschaft und Kooperation entgegenkommt.

Soziale Kompetenzen: Team-, Kooperations- und Kommunikations-fähigkeiten

Teamfähigkeit (auch Teambereitschaft, Team-orientierung, Teamgeist) sowie daran ge-knüpfte Kooperations- und Kommunikations-kompetenzen ist die am häufigsten nach-gefragte soziale Kompetenz in den Stellen-anzeigen (41 %). Dabei bestehen gravierende Nachfrageunterschiede zwischen betriebli-chen Einsatzbereichen und zwischen Berufs-gruppen. In Einsatzbereichen wie Qualitäts-kontrolle, Controlling und EDV (IuK) sowie im Forschungs-, Entwicklungs- und Konstruktionsbereich ist die Nachfrage am höch-sten. In diesen Bereichen sind Arbeitsinhalte und Arbeitsteilung in besonderem Maße kooperativ angelegt. Auch in sozialen Beru-fen, Ingenieursberufen sowie bei Rech-nungs-, Groß- und Einzelhandelskaufleuten wird Teamfähigkeit überdurchschnittlich häufig nachgefragt. Dagegen werden Team-fähigkeiten bei Technikern, in Büroberufen (im Sekretariatsbereich, bei kaufmännischen Angestellten und Warenkaufleuten) unter-durchschnittlich häufig gewünscht.

Die Begriffe „Team“ und „Teamarbeit“ wer-den zusätzlich zur Selbstdarstellung von Un-ternehmen verwendet, um Modernität und Fortschrittlichkeit zu demonstrieren. Folgen-de Beispiele sollen dies illustrieren:

- „Wir sind durchgängig Teamworker. Hierarchische Strukturen kennen wir nicht. Statt dessen sind wir grenzenlos innovativ“
- „Ein Team mit kompetenten Kollegen und ein an-spruchsvolles Gebiet, große Freiheitsgrade und flache Hierarchien, außergewöhnlich schnelle Aufstiegschan-cen und internationale Entwicklungsmöglichkeiten“
- „Zur Unterstützung unseres jungen dynamischen Teams suchen wir...“

Die Häufigkeit, mit der „Team“ und „Team-fähigkeit“ in Anzeigen, sei es als Kompe-tenzanforderung oder als Selbstcharakterisie-rung der Unternehmen, verwendet wird, ver-mittelt den Eindruck einer gänzlich modernisierten Arbeitswelt mit innovativen, koopera-tiven und wenig hierarchischen gegliederten Strukturen. Diesem Gesamteindruck wider-sprechen die festgestellten Unterschiede zwis-schen Betriebsbereichen und zwischen den Berufen bzw. Tätigkeitsfeldern. Sie weisen darauf hin, daß Team- und Gruppenarbeits-konzepte offensichtlich eher vereinzelte Ar-bbeitsformen darstellen und nicht betriebliche Arbeitsorganisation als ganze strukturieren.

Bei der Einschätzung des Modernisierungs-grades von Unternehmen auf der Basis der Nennung von Teamarbeit ist Vorsicht gebot-en. Was in den einzelnen Unternehmen unter Teamarbeit verstanden wird, hängt ab von der Einbettung dieser Arbeitsform im gesamten Unternehmen, von Unternehmensphilo-sophien, von Hierarchien und den damit ver-bundenen Managementkonzepten. In welchem Maße deshalb Modernisierungsvor-gaben der Betriebe zu Recht bestehen, inwie-weit Team- und Gruppenarbeitskonzepte so-wie daran ge-knüpfte Gestaltungsspielräume, Verantwortlichkeiten, Autonomie und Par-tizipation für Mitarbeiter realisiert sind, ist den Anzeigentexten nicht zu entnehmen.

Mitwirkungs- und Gestaltungsfähigkeiten

Eine wichtige Rolle in Stellenanzeigen neh-men Fähigkeiten zur Koordination, Organi-sation, Überzeugung, Verhandlung, Entschei-dung, Verantwortung und Führung ein. BUNK ordnet diese Fähigkeiten einer Mitwirkungs- und Gestaltungskompetenz zu, die er als Er-weiterung der Schlüsselqualifikationen vor dem Hintergrund betrieblicher Veränderun-gen für notwendig hält. In dieser Definition besitzt derjenige Mitwirkungskompetenz, „der seinen Arbeitsplatz und darüber hinaus seine Arbeitsumgebung konstruktiv mitge-stalten kann, dispositiv zu organisieren und entscheiden vermag und zur Verantwortungs-übernahme bereit ist“.⁶

Organisations-, Koordinationsfähigkeit und Verantwortlichkeitsbewußtsein werden be-sonders häufig in Berufen und Positionen nachgefragt, bei denen organisatorische, ko-ordinierende oder führende Aufgaben im Vordergrund stehen, wie in einigen sozialen Tätigkeiten oder in Führungspositionen.

Mitwirkungs- und Gestaltungsaufforderun-gen enthalten jedoch auch Anzeigen für Posi-tionen und Berufe, zu deren herkömmlichen Tätigkeitsprofil sie bislang nicht gehörten. In modernen Arbeitsprozessen wird die Ver-antwortung des einzelnen, auch in unteren Hierarchiepositionen immer größer; Ar-bbeitsmittel werden immer teurer und Fehlbe-dienungen oder Fehlentscheidungen können kostspielig werden. Mitarbeiter sind immer weniger kontrollierbar. Das Produkt besteht nicht mehr so häufig in einer genau umrisse-nen materiellen Form, sondern in allgemei-nen, nicht so ohne weiteres von einander ab-grenzbaren Arbeitsprozeßschritten. Insgesamt scheint die Qualität der Arbeit zuneh-mend von Organisations-, Entwicklungs-, Planungs- und Koordinationsfähigkeiten be-stimmt zu werden. Auch ist der zu beobach-tende rasante Wandel in der Produktion nicht mehr vom Management eines Unternehmens allein zu bewältigen. Sowohl im Interesse des Unternehmens als auch im eigenen Inter-

esse müssen die Arbeitnehmer fähig sein, z. B. Organisationsänderungen überzeugend zu entwickeln und Entscheidungen begründet zu treffen bzw. mitzutragen.

Kognitive Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen

Kognitive Fähigkeiten und Problemlösungsfähigkeiten sind häufige Anforderungen, die als Methodenkompetenzen eingeordnet werden können. In der wissenschaftlichen Literatur wird unter Methodenkompetenzen allgemein die Kenntnis und Beherrschung von Techniken, Methoden und Vorgehensweisen zur Strukturierung von Arbeitshandeln verstanden.⁷ In Anzeigen werden besonders häufig nachgefragt:

1. Kognitive und konzeptionelle Fähigkeiten (Zusammenhänge erkennen und beurteilen, Abstraktionsfähigkeit, logisches, strukturiertes, vernetztes, ganzheitliches und systemisches Denken) und
2. Problemlösungsfähigkeiten (Fähigkeit zu situativen, langfristigen und strategischen Problemlösungen). Auch Unternehmen werben mit marktfähigen, individuellen, interdisziplinären, maßgeschneiderten Lösungen von Kundenaufträgen, an denen sich immer mehr Markt- und Konkurrenzfähigkeit entscheidet.

Die Häufigkeit der Nachfrage nach kognitiven, konzeptionellen Fähigkeiten und Problemlösungsfähigkeiten verweist allgemein auf Veränderungen von Arbeitscharakter und Arbeitsprodukten. Eine Analyse der Tätigkeitsanforderungen in den Anzeigen bestätigt dies. Produzierende Tätigkeiten treten im Vergleich zu Entwicklungs- und Planungsarbeiten immer mehr zurück. Arbeitsaufgaben werden als Projekt-, Konzept-, Strategie- und Marktentwicklung definiert und dies nicht etwa nur im Bereich herkömmlicher Forschung und Entwicklung oder im Softwarebereich, sondern auch in allen anderen Unternehmensbereichen.⁸ Insbesondere solche Tätigkeiten erfordern ein Inventar an Finde-

und Lösungsverfahren (heuristische Fähigkeiten). Dabei bedingen Fachwissen und heuristische Fähigkeiten einander und machen den Kern dessen aus, was als Methodenkompetenz bezeichnet wird: die Fähigkeit nämlich, „über unterschiedliche Verfahren zur Problemlösung auf Grundlage breiten Wissens und gut entwickelter heuristischer Struktur verfügen zu können“.⁹ Ihre hohe Bedeutung in Anzeigentexten mag als Indiz für Veränderung von Umfang, Dichte und Tiefe von Qualifikationsanforderungen genommen werden.

Kunden-, Markt- und Dienstleistungsorientierung

Kunden- und Dienstleistungsorientierungen haben in Stellenanzeigen eine wesentliche Bedeutung. Der Bezug auf Kunden kommt in nahezu 30 Prozent der Stellenanzeigen vor. Dazu gehören Fähigkeiten und Kompetenzen, aufgrund derer Kundenwünsche wahrgenommen und erfüllt werden können wie kommunikative und kooperative Fähigkeiten wie auch Koordinations-, Organisations- sowie Problemlösungsfähigkeiten. Dabei kommt es prinzipiell darauf an, Ansprüche, die mit einer Kundenorientierung verbunden sind, wie maßgeschneiderte Lösungen zu entwickeln, kurzfristig zu agieren und trotzdem langfristige Bindungen aufzubauen, mit Entwicklungsvielfalt, hoher Wertschöpfung und Ertragsorientierung zu verbinden. Auch wird in einigen Anzeigen deutlich, daß nicht nur externe Kunden angesprochen sind, sondern auch Kollegen, betriebsinterne Abteilungen und Unternehmensbereiche als „Kunden“ definiert werden. Dies wiederum kann als Indiz für einen Wandel von Unternehmensphilosophien und veränderten Vorstellungen von Unternehmenskultur und Arbeitsorganisation gedeutet werden.

In den Selbstdarstellungen der Unternehmen werden „große Kundennähe“ oder „konsequentes Dienstleistungs- und Servicebewußtsein“ oft in Verbindung mit schnellerer Inno-

vation, hoher Qualität und günstigerer Preisgestaltung als Unternehmensorientierung herausgestellt. Die gleichzeitige Umsetzung dieser Unternehmensziele kann nur durch eine veränderte betriebliche Steuerung und Arbeitsorganisation realisiert werden. Inwieweit dies bereits bei einer großen Anzahl der inserierenden Unternehmen der Fall ist und welche Unterschiede zwischen den Unternehmen bestehen, läßt sich aus Stellenanzeigen nicht weiter entnehmen.

Zum Realitätsgehalt von Anzeigen

Im Verhältnis zu fachlichen Qualifikationen werden überfachliche Anforderungen in Stellenanzeigen generell ausführlicher beschrieben. Ein Grund dafür mag darin liegen, daß fachliche Anforderungen in der Regel klarer und präziser zu benennen sind, weil sie gewisse Grundvoraussetzungen einer Beschäftigung darstellen. Dagegen sind die Erwartungen im Hinblick auf persönliche Eigenschaften und überfachliche Kompetenzen von Mitarbeitern weit komplexer und schwieriger zu beschreiben. In Ergänzung zu fachlichen Anforderungen werden meist sowohl Personal- und Sozialqualifikationen, Methodenqualifikationen und Mitwirkungsqualifikationen zugleich nachgefragt. Als solche werden „ideale“ Mitarbeiter gesucht.

Auch muß berücksichtigt werden, daß Unternehmen Anzeigen nutzen, um sich gegenüber Konkurrenten in ein positives Licht zu rücken; sie sind Teil eines betrieblichen „Impressionsmanagements“. Demzufolge präsentieren Unternehmen sich meist in besonderem Maße fortschrittlich, indem sie mit Begriffen wie Team, flexibel, kundenorientiert und innovativ werben. Sie transportieren bestimmte Vorstellungen von Modernität, denen betriebliche Wirklichkeiten wahrscheinlich nicht immer standhalten können.

Beides sind Gründe, die oben erläuterten Anforderungen als idealtypische Vorstellungen zukunftsfähiger Qualifikationen zu behan-

dein, die nur teilweise realisiert werden. Vielmehr stellen sie eine Mischung aus aktuellem, wünschenswertem und zukünftigem Qualifikationsbedarf dar. Neue Trends und Themen zum Qualifikationswandel können identifiziert und die Verbreitung und Wirkung daran geknüpfter Leitbilder und Modernisierungsvorstellungen beobachtet werden.

Schlußbemerkung und Ausblick

Am Beispiel der Analyse überfachlicher Qualifikationsanforderungen kann deutlich gemacht werden, daß durch Anzeigeanalysen sowohl qualitative als auch quantitative Aussagen über Veränderungen von Qualifikationsanforderungen getroffen werden können. Mit Hilfe des statistischen Verfahrens können quantitative Nachfragetrends bestimmter Qualifikations- und Tätigkeitsanforderungen erhoben werden. Dagegen ist die inhaltsanalytische Methode geeigneter, neue Trends zu ermitteln und latente Strukturen in Anzeigentexten aufzudecken. Zur Bearbeitung anderer z. B. berufs- und tätigkeitsbezogener Fragestellungen oder zur Ermittlung von Anforderungsprofilen in neuen Tätigkeitsbereichen werden deshalb zukünftig weiterhin sowohl statistische als auch text- und inhaltsanalytische Erhebungs- und Auswertungsmethoden notwendig sein.

Die Auswertungen zu den überfachlichen Qualifikationen zeigten jedoch auch deutlich die Begrenzungen von Anzeigeanalysen, wenn es um genauere Erkenntnisse über die Realisierung geforderter Kompetenzen im betrieblichen Kontext geht. Dies lenkt den Blick auf Konzepte der Betriebs- und Arbeitsorganisation in unterschiedlichen Branchen und Betriebstypen mit unterschiedlichen Modernisierungsstufen, von denen es letztlich abhängt, in welchem Ausmaß, mit welcher Intensität und Qualität Team-, Kommunikations-, Mitwirkungs- und Gestaltungsfähigkeiten in den Betrieben realisiert werden. In bezug auf diese zuletzt genannte Dimension des Qualifikationswandels haben

Stellenanzeigenanalysen

Anzeigeanalysen als Instrument der Qualifikationsforschung sind bisher noch nicht systematisch und zeitlich kontinuierlich eingesetzt worden. Zentraler Zweck ist die Ermittlung detaillierter Anforderungsprofile in den verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfeldern und die Ermittlung der Veränderungen dieser Profile im Zeitablauf.

Im Rahmen der Qualifikationsforschung tragen Stellenanzeigenanalysen u. a. dazu bei:

- Anforderungsprofile in Tätigkeitsfeldern zu bestimmen, die noch nicht beruflich strukturiert sind.
- Die Nachfrage bestimmter Qualifikationen/Qualifikationsbündel in den verschiedenen Berufs-/Tätigkeitsfeldern zu erheben
- Die Wirkungen zusätzlich geforderter Qualifikationen im Hinblick auf Vertiefung von Berufskompetenzen (Spezialisierung), horizontale Erweiterung (Schnittstellen zu anderen Berufen) und vertikaler Erweiterung (Aufstieg) zu beobachten.

Anzeigeanalysen erwartungsgemäß jedoch kaum eine Bedeutung. Hierfür müssen systematisch betriebliche Studien auf der Ebene von Tätigkeits-, Arbeitsplatz- und Arbeitsorganisationsanalysen durchgeführt werden. Das Bundesinstitut für Berufsbildung setzt ab 1999 das Instrument der „Stellenanzeigenanalyse“ regelmäßig zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs ein. Durch Anzeigeanalysen können neben der Beobachtung von Qualifikationstrends auch Themen und Tendenzen des Qualifikationswandels identifiziert werden, die sich erst in Umrissen abzeichnen. Auf diese Weise können zukünftig Themen für nachfolgende Betriebsbefragungen generiert, Betriebe für nachfolgende Be-

fragungen und Fallstudien akquiriert und bestimmten Fragestellungen im Zusammenhang mit veränderten Qualifikationsanforderungen gezielt nachgegangen werden. Erst durch die gezielte Verknüpfung von Anzeigeanalysen mit anderen Erhebungsinstrumenten wie Betriebs- und Expertenbefragungen können die Vorteile dieses Erhebungsinstrumentes im vollem Umfang genutzt werden, um neue Entwicklungen des Qualifikationsbedarfs zu beobachten und frühzeitig wahrzunehmen.

Anmerkungen:

¹ Zu allen Vorstudien vgl.: „Wandel beruflicher Anforderungen“. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Alex, L.; Bau, H. (Hrsg.). Bertelsmann, Bielefeld 1999.

² Vgl.: IAB Werkstattbericht Nr. 16/30.12.1998, *Entwicklungen des gesamtwirtschaftlichen Stellenangebotes in Deutschland. Umfang, Strukturen und Stellenbesetzungsorgänge: Ergebnisse repräsentativer Betriebsbefragung*. Magfus, E.; Spitznagel, E.; Vogler-Ludwig, K.: Die Daten beziehen sich auf die errechneten Durchschnittswerte der Tab. 5.1–5.4 für Westdeutschland.

³ Eine ausführliche Darstellung zu Auswahl der Medien und Anzeigen sowie zur Methode vgl.: Dietzen, A.; Kloas, P.-W.: Stellenanzeigenanalyse – eine effektive Methode zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs. In: Alex, L.; Bau, H. (Hrsg.) 1999, S. 15–32.

⁴ Eine Beschreibung des inhaltsanalytischen Vorgehens vgl.: Dietzen, A.: Zur Nachfrage nach überfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen in Stellenanzeigen. In: Alex, L.; Bau, H. (Hrsg.) 1999, S. 35–59 und Werner, R.: Untersuchung der Stellenanzeigen mit Methoden der Text- und Inhaltsanalyse. In: Alex, L.; Bau, H. (Hrsg.) 1999, S. 63–72.

⁵ Fremdsprachenkenntnisse und internationale Qualifikationen wurden in einer gesonderten Auswertung behandelt. Die folgenden Daten berücksichtigen auch die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertungen und weichen daher bei einzelnen Kompetenzanforderungen ab von Ergebnissen der standardisierten statistischen Verfahren. Zur Erweiterung der statistischen Ergebnisse durch die inhaltsanalytische Auswertungen vgl.: Dietzen, A. (1999).

⁶ Bunk, G.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Kompetenz: Begriff und Fakten Heft 1, S. 9–15, 1994

⁷ Beispielhaft verwiesen sei hier auf Reetz, L.: Persönlichkeitsentwicklung und Organisationsgestaltung. In: berufsbildung Heft 28, S. 3–7, 1994.

⁸ Vgl.: Werner, R. (1999).

⁹ Reetz, L.: Persönlichkeitsentwicklung . . . , a. a. O.

Qualifizierungspotentiale von jungen Erwerbstätigen ohne Berufsabschluß – ein Aufgabenfeld für die Personalentwicklung?

Sabine Davids

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Statistik und Strukturdaten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



In der Bundesrepublik Deutschland hat jeder fünfte Erwerbstätige im Alter zwischen 20 und 30 Jahren keinen Berufsabschluß. Obwohl berufliche Leistungsfähigkeit und Motivation zur Weiterbildung vorhanden sind, bleiben die Qualifizierungspotentiale dieses Personenkreises ungenutzt.

Im Rahmen der Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ werden neue Ansätze einer arbeitsplatznahen und abschlußorientierten Weiterbildung für Beschäftigte ohne formal anerkannte Qualifizierung erprobt. Die Ergebnisse regen die Diskussion um betriebliche Personalentwicklungskonzepte für An- und Ungelernte erneut an.

Personalentwicklung von Ungelernten im Spannungsfeld zwischen Entlassung und Fortbildung

Betriebliche Umstrukturierungs- und Rationalisierungsprozesse werden zunehmend von Personalabbau begleitet. Aufgrund fehlender formaler Qualifikation sind An- und Ungelernte besonders stark von Entlassungen betroffen, und ihre Aussichten, einen neuen Arbeitsplatz zu finden, sind deutlich geringer als die von Fachkräften. Betriebe besetzen die verbliebenen ehemals von „Hilfsarbeitern“ eingenommenen Arbeitsplätze zunehmend mit Fachkräften.¹ Da sich zudem der Anteil

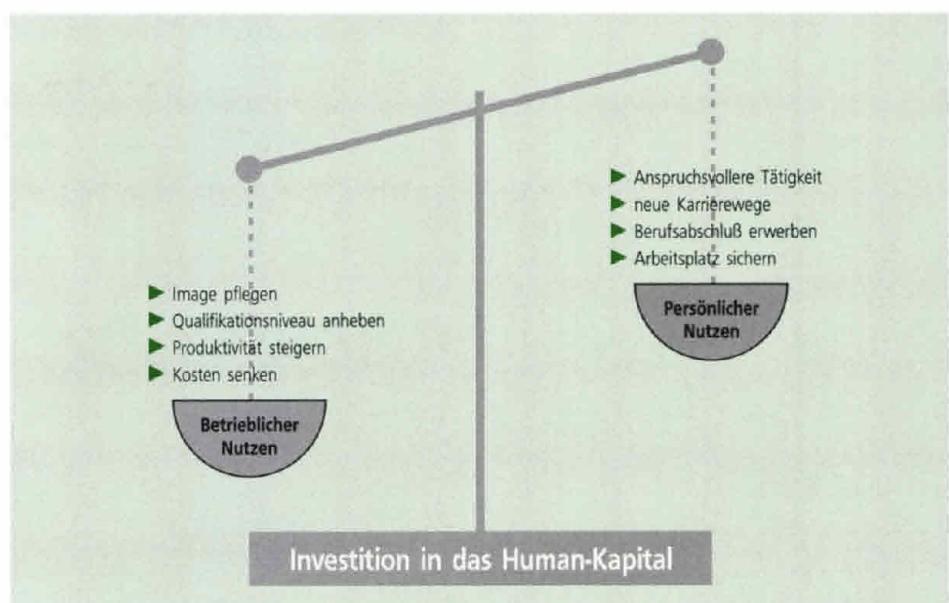
der Arbeitsplätze für Formal-nicht-Qualifizierte bis zum Jahr 2010 um die Hälfte reduziert wird, verschärft sich die Konkurrenz mit Fachkräften in Zukunft eher noch.² Eine Verbesserung der beruflichen Situation dieses Personenkreises ist eine vordringliche Aufgabe, zu der vor allem Arbeitgeber im Rahmen von Personalentwicklungskonzepten beitragen können.

Konzepte für betriebliche Personalentwicklungsstrategien werden seit etwa zwanzig Jahren verstärkt diskutiert. Dabei steht Personalentwicklung in einem expliziten Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung der Beschäftigten, jedoch ist das Fortbildungsangebot vornehmlich auf die Bedürfnisse von Fach- und Führungskräften orientiert. An- und ungelernte Beschäftigte werden in der Bundesrepublik Deutschland nur marginal in Konzepten zur Personalentwicklung berücksichtigt. Eine 1998 durchgeführte Literaturrecherche in der Datenbank Berufliche Bildung zum Thema führte zu lediglich drei Treffern unter insgesamt 553 Titeln, die unter der Begriffskombination „Personalentwicklung und An- und Ungelernte“ verschlagwortet sind.³ Dieses Ergebnis überrascht in gewisser Weise, denn die in den vergangenen Jahren zu beobachtende Restrukturierung betrieblicher Produktions- und Dienstleistungsprozesse stellen neue Anforderungen an die Qualifikationspotentiale aller Mitarbeiter. Offenbar bleiben Kenntnisse, Qualifikationen und Weiterbildungspotentiale, die auch bei Beschäftigten ohne Berufsabschluß vorhanden sind, weitgehend ungenutzt. Welche Voraussetzungen bei der Zielgruppe für eine berufliche Fortbildung und die

Ausschöpfung ihrer Qualifizierungspotentiale zu finden sind, wird im Folgenden anhand der Sonderauswertung einer repräsentativen Erhebung in der Bundesrepublik bei rund 34 000 Erwerbspersonen skizziert. Im Vergleich zu anderen empirischen Studien ist die Altersgruppe in der Gesamterhebung in einem für Strukturanalysen ausreichenden quantitativen Umfang vertreten, und sie bietet die derzeit aktuellsten und validesten Daten über die Erwerbs situation unterschiedlicher Beschäftigtengruppen.⁴ Die untersuchte Stichprobe umfaßt 6 182 Erwerbstätige unter 30 Jahren aus den alten Bundesländern.⁵ Davon können 1 240 bzw. 20 Prozent keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen. 265 Befragte sind ausländischer Herkunft gegenüber 975 Probanden mit deutscher Staatsangehörigkeit. Männer und Frauen sind gleichermaßen vertreten. Analysiert wurden neben der Zusammensetzung und dem Umfang des Personenkreises seine berufliche Situation anhand der Auswertung von Fragen zur Berufsbiographie, der Weiterbildungsbereitschaft, der beruflichen Zufriedenheit und der erreichten Statusposition.

Die Daten der BIBB/IAB-Erhebung spiegeln, daß der Erwerbsverlauf von Personen ohne formalen beruflichen Bildungsabschluß im Vergleich zu Fachkräften häufiger diskontinuierlich ist. Befristete Arbeitsverträge (20 % gegenüber sechs Prozent der Fachkräfte) und Arbeitslosigkeit (19 % gegenüber neun Prozent) kennzeichnen das Berufsleben von ungelernten Beschäftigten ebenso wie Teilzeitarbeit (23 % gegenüber elf Prozent) und deutlich niedrigere Einkommen: 55 Prozent verdienten 1991 weniger als 2 500 DM brutto im Monat, während nur 37 Prozent der Fachkräfte in dieser Einkommensgruppe liegen. 17 Prozent der Befragten ohne Berufsausbildung schätzen die Gefahr, in nächster Zeit entlassen zu werden als hoch oder sehr hoch ein (aber nur fünf Prozent der Fachkräfte). Die prekäre Beschäftigungssituation dieser Gruppe ist auch an dem relativ häufigen Wechsel von Arbeitsverhältnissen abzulesen:

Abbildung: Personalentwicklung von An- und Ungelernten



Nur 40 Prozent der Befragten im Alter von 20 bis unter 30 Jahren haben bislang nur einen Arbeitgeber gehabt (gegenüber acht Prozent bzw. 51 % der Fachkräfte).

Vor dem Hintergrund steigender Arbeitslosenzahlen und zunehmend instabiler Beschäftigungsverhältnisse ist die Förderung der beruflichen Bildung von Personen ohne Berufsabschluß ein wichtiges arbeitsmarktpolitisches und gesellschaftliches Ziel. Doch an welchen Bildungsvoraussetzungen läßt sich anknüpfen?

Qualifizierungsvoraussetzungen und Weiterbildungspotentiale von Personen ohne Berufsabschluß

Die Auswertung der BIBB/IAB-Erhebung bietet eine Reihe von Möglichkeiten, diese Fragen zu erhellen. Das Niveau des erreichten Schulabschlusses wird häufig als Kriterium für einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung angesehen. 57 Prozent der befragten Erwerbstätigen unter 30 Jahren ohne Berufsabschluß haben einen Hauptschulabschluß erreicht, 16 Prozent die mittlere Reife, weite-

re 19 Prozent eine (Fach-)Hochschulreife; der hohe Anteil junger Ungelernter mit einer Fachhochschulreife bzw. dem Abitur kann durch Studienabbrecher bzw. teilzeitberufstätige Studierende erklärt werden. Lediglich insgesamt acht Prozent verließen die allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluß, wobei jedoch jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft doppelt so häufig (15 %) der Schulabschluß fehlt. Rund 24 Prozent gaben an, eine betriebliche Berufsausbildung nicht beendet zu haben. Ein Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr oder eine einjährige Berufsfachschule wurde von insgesamt neun Prozent absolviert, ohne daß der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis erfolgreich gewesen ist. Die Bildungsvoraussetzungen von an- und ungelernten Beschäftigten sind somit sehr heterogen. Der relativ niedrige Anteil von Personen ohne Hauptschulabschluß sowie der relativ hohe Anteil von Migranten in der Gruppe der Ungelernten verbieten es, diesen Personenkreis generell als „lernbeeinträchtigt“ einzustufen.

Vielmehr wirken sich andere Faktoren wie z. B. strukturelle Engpässe am Ausbildungsmarkt negativ auf die Einmündung ins Berufsleben aus.⁶

Eine Reihe von Indizien sprechen dafür, daß Ungelernte über größere Entwicklungspotentiale verfügen als gemeinhin angenommen wird. So erreichen immerhin rund 43 Prozent der Befragten eine Statusposition, die über dem Niveau von Hilfsarbeitern liegt. Als Facharbeiter bzw. mittlere Angestellte oder Beamte sind insgesamt 34 % beschäftigt. Fünf Prozent stufen sich als leitende Angestellte oder Beamte ein, vier Prozent bezeichnen sich als Existenzgründer. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten arbeiten „statusgemäß“ als angelernte Arbeiter, Hilfsarbeiter bzw. -kräfte (56 %).

Erwerbstätige ohne Berufsabschluß sind mit ihrer beruflichen Gesamtsituation deutlich unzufriedener als Fachkräfte. Vor allem werden die geringeren Chancen für einen beruflichen Aufstieg im Vergleich zu Kollegen mit abgeschlossener Ausbildung wahrgenommen (68 % gegenüber 57 %). Ein Drittel der Befragten bekundet Unzufriedenheit über Art und Inhalt der beruflichen Tätigkeit (31 % vs. 14 % bei den Fachkräften). Insbesondere wird bemängelt, daß im derzeitigen Beschäftigungsverhältnis kaum Möglichkeiten bestehen, „ihre Fähigkeiten anzuwenden“ (45 % vs. 28 %), „sich weiterzubilden oder hinzuzulernen“ (67 % vs. 48 %).

Die Untersuchung des Weiterbildungsinteresses ergab, daß knapp jede/r dritte Erwerbstätige ohne Berufsabschluß meinte, die für die derzeitige Tätigkeit benötigten Kenntnisse ergänzen, auffrischen oder erweitern zu müssen. Bedarf wurde vor allem für die Bereiche EDV (Computertechnik und Programmieren), Rechnungswesen (Mathematik, Buchhaltung, Rechnungswesen), kaufmännische Kenntnisse (Einkauf, Beschaffung, Vertrieb, Warenkunde) signalisiert. Fortbildungsinteresse bestand aber auch für Fremdsprachen und Schreibtechnik, während es für den gewerblich-technischen Bereich (Mechanik, Hydraulik, Elektrotechnik) eher gering war. Im Hinblick auf eine Erweiterung des Allgemeinwissens wurden Arbeitsschutz, Unfallverhütung sowie Arbeitsrecht genannt. Tat-

sächlich besuchte aber nur jeder sechste Erwerbstätige ohne Berufsabschluß eine Veranstaltung zur beruflichen Fortbildung, überwiegend als Teilzeitmaßnahme. Bei gleichaltrigen Fachkräften hingegen liegt die Weiterbildungsbeteiligung mit 30 Prozent fast doppelt so hoch.

Während herkömmliche Weiterbildungsangebote von an- und ungelernten Erwerbstätigen wenig beansprucht werden, kommt dem Lernen im Arbeitsprozeß im subjektiven Verständnis der Befragten ein sehr hoher Stellenwert zu: 65 Prozent gaben an, die für die Ausübung der derzeitigen Tätigkeit notwendigen Qualifikationen durch „Einweisung, Anlernen am jetzigen Arbeitsplatz durch Kollegen und Vorgesetzte“ erworben zu haben. Zwölf Prozent der Befragten meinten, ihr Wissen überwiegend durch „Selbstlernen in der Freizeit“ angeeignet hätten (gegenüber fünf Prozent der befragten Fachkräfte). Aus der vorhandenen Datenbasis ergeben sich jedoch kaum Anhaltspunkte für eine detaillierte Analyse. Auch andere Studien zur betrieblichen Weiterbildung können derzeit auf empirischer Basis wenig dazu beitragen, sogenannte „informelle“ Lernprozesse im Rahmen von Erwerbstätigkeit zu erfassen und zu beschreiben. Damit bestehen für diesen Bereich noch Forschungsdefizite.⁷

Die Ergebnisse der BIBB/IAB-Sonderauswertung bestätigen, daß Qualifizierungspotentiale bei Ungelernten vorhanden sind, die ungenutzt bleiben. Dies ist nicht allein fehlenden Personalentwicklungskonzepten anzulasten. Vielmehr bestehen auch strukturelle Hemmnisse im Bildungs- und Beschäftigungssystem für die Weiterbildung von Erwerbstätigen ohne Berufsabschluß:

- Die Weiterbildungsbeteiligung und das Weiterbildungsangebot stehen in engem Abhängigkeitsverhältnis zum erreichten Bildungsabschluß.
- Instabile Beschäftigungsverhältnisse verhindern sowohl bei der Zielgruppe als auch bei Arbeitgebern ein Engagement für eine umfangreichere und längerfristige Qualifizierung.
- Betriebliche Fortbildungen sind auf kurzfristige Anpassungsqualifizierung reduziert, ohne längerfristige Perspektiven zu eröffnen.
- Externe Weiterbildungsangebote wie z. B. Vorbereitungslehrgänge zur Kammerprüfung nach der Externenregelung sind didaktisch und organisatorisch nicht ausreichend auf die Zielgruppe zugeschnitten.⁸
- Öffentlich geförderte Qualifizierungsangebote greifen erst bei Arbeitslosigkeit. Die Rahmenbedingungen für eine Weiterbildung von Beschäftigten ohne Berufsausbildung müssen dahingehend verändert werden, daß sich Qualifizierungsanstrengungen sowohl für Beschäftigte als auch für Arbeitgeber lohnen.

Personalentwicklungsstrategien für Beschäftigte ohne Berufsabschluß – neue Konzepte für alte Probleme?

Welcher betriebliche Nutzen von einer Qualifizierungsförderung für Beschäftigte ohne Berufsabschluß erwartet werden kann, wird anhand erster Ergebnisse aus den Modellversuchen zur „Berufsbegleitenden Nachqualifizierung“ beschrieben. In dieser seit 1995 laufenden Modellversuchsreihe werden neue Strategien für die Weiterbildung von Ungelernten entwickelt und in den Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen gestellt. Den Anstoß für die Entwicklung von neuen Konzepten zur betrieblichen Förderung und Nutzung der Qualifizierungspotentiale Ungelernter gab die bildungspolitisch schmerzhafte Erkenntnis, daß die Zahl der Personen ohne Berufsausbildung bis 25 Jahre auf einem Niveau von 14 Prozent stagniert und daß die Integration ins Beschäftigungssystem außerordentlich schwierig ist.⁹ Die fünf Modellversuche erproben neue Wege zum Berufsabschluß. Allen Modellversuchskonzepten liegen folgende Kriterien zugrunde:

- Verknüpfung der Nachqualifizierung mit einem Arbeitsverhältnis;

- Ausrichtung der Qualifizierung auf anerkannte Berufsabschlüsse;
- Modularisierung des Qualifizierungsangebotes;
- Zertifizierung von Teilqualifikationen in einem Qualifizierungspaß unter Bezug auf die Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnungen mit dem Ziel einer Anerkennung durch die Kammern;
- Inhaltliche, organisatorische und didaktische Integration des Lernens in den Arbeitsprozeß.

Zur Zeit sind in den Modellversuchen zur „Berufsbegleitenden Nachqualifizierung“ rund 200 Teilnehmer/-innen und 150 Arbeitgeber/-innen beteiligt. Die Arbeitsverhältnisse der Teilnehmer/-innen wurden sämtlich für den Modellversuch neu akquiriert, überwiegend in kleineren und mittleren Betrieben.¹⁰ Für die Finanzierung der Modellversuchsteilnehmer werden unterschiedliche Maßnahmen der Beschäftigungs-, der Wirtschafts- und der Zielgruppenförderung kombiniert. Dadurch sind die Betriebe über einen längeren Zeitraum (bis zu drei Jahren) an das Arbeitsverhältnis gebunden und verantwortlich an der Qualifizierung beteiligt. Die Zusammensetzung und Bildungsvoraussetzungen der Modellversuchspopulation entsprechen weitgehend den oben beschriebenen Strukturmerkmalen der Gruppe insgesamt. Von der „ersten Generation“ der Modellversuchsteilnehmer/-innen schaffte 1998 rund die Hälfte die Abschlußprüfung vor den Kammern erfolgreich, einige haben sich für einen späteren Prüfungstermin angemeldet. Von den Übrigen entschied sich die Mehrheit für den Wechsel in ein anderes Arbeitsverhältnis und gegen eine Fortsetzung der Qualifizierung. Aufgrund des modularen Qualifizierungsangebotes besteht jedoch die Möglichkeit, den Weg zum Berufsabschluß trotz Verzögerungen oder Unterbrechungen fortzusetzen.¹¹

Die vorliegenden Ergebnisse dieser Modellversuchsreihe zeigen, daß sich Betriebe aus

- finanziellen, qualifikatorischen und sozialpolitischen Beweggründen beteiligen. Im Vordergrund stehen häufig finanzielle Anreize wie z. B.:
- Lohnkostenzuschüsse versprechen die Nutzung einer billigen Arbeitskraft;
 - befristete Arbeitsverträge erleichtern ein Arbeitsverhältnis auf Probe;
 - eine begleitende Qualifizierung, die auf betriebliche Interessen abgestimmt wird, erspart die notwendigen Einarbeitungskosten.

Beide Beteiligten erwarten kurzfristige und sichtbare „Erfolge“. Während die Modellversuchsteilnehmer den Qualifizierungsfortschritt an der Zahl ihrer Modulzertifikate ablesen, bemessen die Betriebe vor allem den personalwirtschaftlichen Zugewinn:

- Qualifizierungsteilnehmer können in wechselnden Arbeitsbereichen eingesetzt werden;
- qualifizierte Beschäftigte können anspruchsvollere Aufgaben übernehmen;
- neues Know-how kann effizient vom Betrieb genutzt werden;
- das Fachpersonal qualifiziert sich durch Übernahme von pädagogischen Funktionen.

Die Bereitschaft zur Fortsetzung der Qualifizierungsanstrengungen steigt für beide Seiten in dem Maß, wie die erworbenen Kenntnisse im Betrieb genutzt werden können. Die ehemals „ungelernten“ Mitarbeiter erweisen sich als hochmotiviert und verfügen schnell über die für die Bedürfnisse des Einzelbetriebes wichtigen, spezifischen „Schlüsselqualifikationen“.

Wichtigster Faktor für eine Beteiligung an der Nachqualifizierung ist jedoch, daß sowohl die Teilnehmer/-innen als auch die Betriebe einer Weiterbildung grundsätzlich aufgeschlossen gegenüberstehen. Diese Bereitschaft muß häufig erst geweckt, immer aber kontinuierlich gepflegt werden, soll das Unterfangen ein Erfolg werden. Denn eine systematische Nachqualifizierung ist für die Betriebe mit einem höheren Aufwand an personellen Ressourcen, Zeit und Kosten für die

Umstellung von eingespielten Betriebsabläufen sowie für die Abstimmung mit dem Bildungsträger verbunden. Die Bildungsträger müssen sich deshalb auf eine neue Rolle einstellen: Ihre Hauptaufgabe liegt nicht mehr ausschließlich auf der Durchführung des – externen – Fortbildungsgangebotes und der Begleitung der Teilnehmer, sondern vielmehr gleichermaßen in der Beratung und Unterstützung der Betriebe bei der Umsetzung von gezielten Personalentwicklungskonzepten. Diese sind sowohl auf die Qualifizierung einer bildungsgewohnten Zielgruppe, als auch – als Bedingung und Voraussetzung – auf die Stabilisierung der Beschäftigungssituation gerichtet.

Ansätze für eine Förderung der Qualifizierung von „benachteiligten“ Personengruppen bzw. Risikogruppen des Arbeitsmarktes gab es in der Bundesrepublik bereits in den 80er Jahren. Mehrere Modellversuche erprobten damals sowohl Konzepte zur betrieblichen Weiterbildung von An- und Ungelernten als auch Qualifizierungsstrategien zur Verbesserung der Reintegration von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt.¹² Ein nachhaltiger Erfolg beim Transfer erprobter Konzepte blieb aber versagt. Bildungspolitisch konnten ebenfalls keine Verbesserungen der Rahmenbedingungen für die Weiterbildung von Ungelernten durchgesetzt werden. Vielmehr verschlechterten sich bereits während der Modellversuchslaufzeiten die Förderbedingungen.

Auch seitens der Arbeitnehmervertretungen wurde das Thema nicht genügend transportiert: Eine 1996 vorgenommene Sichtung der im Archiv des Deutschen Gewerkschaftsbundes in Düsseldorf zugänglichen Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen erbrachte, daß es für die Nachqualifizierung von Mitarbeitern ohne Berufsabschluß so gut wie keine vertraglichen Vereinbarungen gibt. Zwar greifen insbesondere kleinere und mittlere Unternehmen nach wie vor auf Arbeitskräfte ohne Berufsausbildung zurück und stehen einer Fortbildung z. T. durchaus aufgeschlos-

sen gegenüber, doch ist die Weiterbildung in der Regel nicht auf formal anerkannte Qualifizierung gerichtet. Die berufliche Situation der Zielgruppe verbessert sich jedoch erst durch das Nachholen eines *anerkannten Berufsabschlusses* entscheidend. Nach wie vor ist es deshalb dringend notwendig, das „Bildungsmarketing“ für Beschäftigte ohne Berufsabschluß zu verstärken.

Aufgrund dieser früheren Erfahrungen sind in der neuen Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ die *Arbeitsverhältnisse* der Ausgangspunkt für die Weiterbildung; denn: allein die Einbindung in ein längerfristiges Beschäftigungsverhältnis hat stabilisierende Wirkung auf die Modellversuchsteilnehmer/-innen. Von Anfang an werden die Betriebe zentral in die Entwicklung und Steuerung der Weiterbildung ihrer Beschäftigten einbezogen.¹³ Je besser die Abstimmung von Lernen und Arbeiten klappt, desto motivierter werden die Beteiligten. Dabei werden betriebliche Interessen z. B. bezüglich einer flexiblen zeitlichen Gestaltung oder der inhaltlichen Anforderungen gleichrangig zu den teilnehmerbezogenen Qualifizierungszielen berücksichtigt und in ein für den Einzelbetrieb stimmiges Konzept integriert. Die Modularisierung des Qualifizierungsangebotes, d. h. die Zerlegung der Berufsbilder in schrittweise zu absolvierende Teilqualifikationen und ihre Zertifizierung, erleichtert den Abstimmungsprozeß.

Der schnelle Transfer der Modellversuchskonzeptionen in Nachfolgeprojekte auf regionaler Ebene – inzwischen führen nach den Ergebnissen einer 1998 vorgenommenen Recherche bundesweit 30 Träger Nachqualifizierungsmaßnahmen mit rund 1 100 Teilnehmer/-innen durch – vor allem aber die Einrichtung von 25 000 Plätzen für die Nachqualifizierung in dem am 1. 1. 1999 gestarteten „Sonderprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit“ der Bundesregierung (Artikel 7) zeigen die Tragfähigkeit des neuen Ansatzes.

Fazit

Bei Personen ohne Berufsabschluß sind sowohl Qualifikationen als auch Weiterbildungsinteressen vorhanden. Die niedrige Weiterbildungsbeteiligung und der hohe Anteil der Nicht-formal-Qualifizierten an den Arbeitslosen weisen jedoch auf strukturelle Defizite im Bildungssystem hin. Es ist dringend nötig, Formen der Weiterbildung zu entwickeln, die über die herkömmliche „Anpassungsqualifizierung“ hinaus geplant werden und kurzfristige betriebliche Fortbildungsbedarfe mit einer längerfristigen Personalentwicklung verbinden. Dies gelingt um so eher, wenn deutlich ist, welche Kompetenzen bei Personen ohne formale Qualifizierung vorhanden sind und welchen Nutzen Betriebe von einer Weiterbildung haben.

Die vorliegenden Ergebnisse aus der Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ zeigen erfolgreiche Strategien, um Betriebe für eine Investition ins Humankapital aufzuschließen. Eine positive Grundeinstellung der Betriebe zu systematischen Qualifizierungsprozessen kann z. B. durch entsprechende Öffentlichkeitsarbeit geweckt und durch finanzielle Anreize und entsprechende Auflagen in Förderprogrammen deutlich gesteigert werden. Für einen breiteren Transfer von flexiblen Bildungswege müssen trägerübergreifend Standards für

- Modularisierung der Qualifizierungsangebote im Rahmen des deutschen Berufskonzeptes und
- Zertifizierung der erworbenen Kompetenz in einem Qualifizierungspfad weiterentwickelt werden.

Die Nachqualifizierung von erwerbstätigen Personen ohne Berufsausbildung, die mit einer Sicherung der bestehenden Beschäftigungsverhältnisse verbunden wird, ist ein brachliegendes, aber – wie die Modellversuchsergebnisse zeigen – fruchtbare Aufgabenfeld für die Personalentwicklung. Eine Investition lohnt sich!

Anmerkungen:

¹ Henniges, H. von: *Die berufliche, sektorale und statusmäßige Umverteilung von Facharbeitern. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 182*. Nürnberg 1994

² Tessaring, M.: *Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010*. In: MittAB 1 (1994), S. 5–19

³ Eter, Ch.: *Personalentwicklung von An- und Ungelehrten. Eine kommentierte Literaturrecherche im Rahmen des BIBB-Vorhabens 1.0005*. Arbeitspapier Nr. 4. Berlin 1998

⁴ Die Befragung wurde gemeinsam vom BIBB/IAB in den Jahren 1991/1992 durchgeführt. Zur Anlage der Gesamterhebung und den wichtigsten Ergebnissen vgl. Jansen, R.; Stoof, F. (Hrsg.): *Qualifikation und Erwerbs situation im geeinten Deutschland*. Berlin 1993. Eine Wiederholungsbefragung wird derzeit vorbereitet. Die Sonderauswertung schafft die Voraussetzung für einen Vergleich mit den Ergebnissen der Wiederholungsuntersuchung.

⁵ Bausch, Th.: *Berufliche Situation und Qualifizierungspotentiale von jungen Erwerbstätigen ohne Berufsausbildung*. Vorhaben 1.0005 „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ des BIBB. Arbeitspapier Nr. 3. Berlin 1997

⁶ Schöber, K.: *Ungelernte Jugendliche: Zur veränderten Sozialstruktur und Genese einer Problemgruppe*. In: BeitrAB 163. Nürnberg 1992

⁷ Dehnhostel P. u. a.: *Lernen im Prozeß der Arbeit. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB*. Juni 1998

⁸ Hecker, U.: *Ein nachgeholt Berufsabschluß lohnt sich allemal – Externenprüfung in der Praxis*. In: BWP 1994, Heft 6

⁹ Trolsch, K.; Alex, L.; Bardeleben, R. v.: *Jugendliche ohne Ausbildung. Neue Befunde aus der Repräsentativstudie von 1998*. (Veröffentlichung in Vorbereitung)

¹⁰ Zwei Modellversuche erproben das Konzept im Rahmen der öffentlichen Beschäftigungsförderung mit rund 50 Modellversuchsteilnehmerinnen und -teilnehmern bei drei Beschäftigungsgesellschaften. Vgl.: Davids, S.: *Personalentwicklung in Beschäftigungsgesellschaften*, in: BWP 1/1998, S. 26–32

¹¹ Davids, S. (Hrsg.): *Modul für Modul zum Berufsabschluß – die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ zwischen Flexibilisierung und Qualitätssicherung von beruflicher Bildung*. Berichte zur beruflichen Bildung Band 216. Hrsg. BIBB, Bielefeld 1998

¹² Markert, W. u. a.: *Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen im Betrieb: Ausbildungskonzeptionen und Perspektiven für die langfristige Personalentwicklung*. Weinheim 1992

¹³ Vgl. die Beiträge von: Zeller, B.: *Lernen im Arbeitsprozeß – für Betriebe ein attraktives Element von Nachqualifizierungsmaßnahmen?* sowie Steinhäuser, K.; Jäger, A.: *Der Modellversuch „Arbeit und Qualifizierung“ des Bildungswerkes der Hessischen Wirtschaft*. In: Davids, S.: *Modul für Modul a. O.*, S. 169–181 sowie S. 91–103 sowie Zwischenberichte 1–4 des Modellversuches „Differenzierte Wege zum Berufsabschluß“ von BBJ-servis GmbH, Berlin 1995–1998

Neuordnung der Ausbildungsberufe im Einzelhandel

Forschungsergebnisse und Empfehlungen

Hannelore Paulini



Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Ordnung der Ausbildung – kaufmännische und verwaltende Berufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die Neuordnung der Ausbildungsberufe im Einzelhandel, insbesondere Kaufmann/-frau im Einzelhandel (KiE) und Verkäufer/-in kommt nicht in Bewegung. Zu groß sind die unterschiedlichen Vorstellungen der Sozialparteien zur Neugestaltung. In dem vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Aspekte zur Ausbildung und Beschäftigung der Kaufleute im Einzelhandel dargestellt, um Stand und Perspektive dieses Ausbildungsberufs deutlich zu machen und darauf aufbauend eine Neukonzeption der Ausbildung im Einzelhandel zu entwickeln.¹

Der Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“ auf der Basis der gegenwärtigen Ausbildungsordnung ist über zwölf Jahre alt.² Er hat mit rund 70 000 Auszubildenden (im Jahre 1997) eine hohe quantitative Bedeutung für die Berufsbildung generell und insbesondere für die Berufsbildung und Nachwuchssicherung im Einzelhandel. Die qualitative Bedeutung dieses dreijährigen Ausbildungsberufs besteht darin, daß in ihm umfassend auf die verschiedenen Aufgaben in einem Sortimentsbereich und in den unterschiedlichen Funktionsbereichen im Einzelhandelsbetrieb vorbereitet wird: auf Beschaffung, Lagerung, Absatz/Verkauf, darüber hinaus auf Rechnungs- und Personalwesen. Im Unterschied dazu bereitet der zweijährige Ausbildungsberuf Verkäufer/-in mit rund 21 000 Auszubildenden vorwiegend auf die Aufgabengebiete Verkauf, Warenpflege und Kassenverkehr³ vor. Strittig ist, welcher Aus-

bildungsberuf mit welcher Dauer neben dem/der Kaufmann/-frau im Einzelhandel entwickelt werden soll.

Qualifikationen

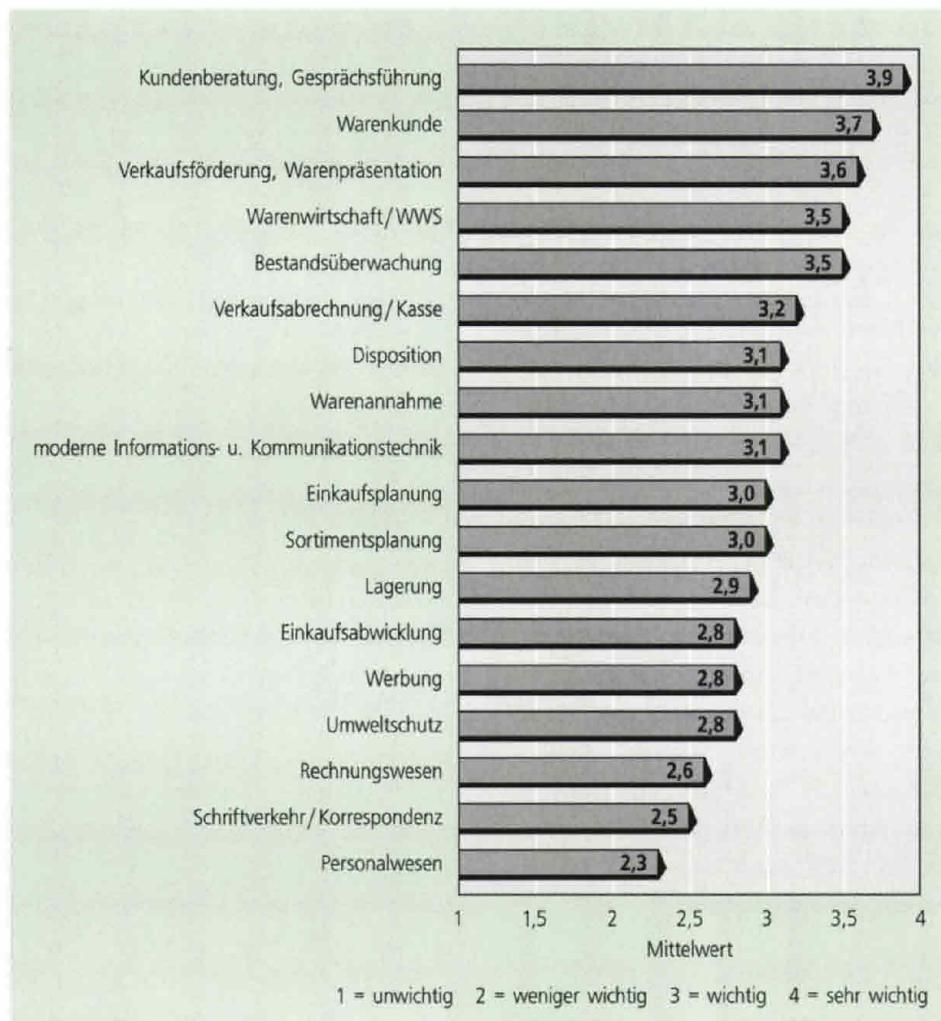
In der Ausbildung der Kaufleute im Einzelhandel werden kaufmännische, warenkundliche und fachübergreifende Qualifikationen erworben. Um festzustellen, ob das Qualifikationsprofil noch zeitgemäß ist und an welchen Punkten es ggf. verändert werden sollte, wurden die einzelnen Qualifikationsbereiche genauer untersucht.

Bei den Befragungen in Einzelhandelsunternehmen schätzten die Ausbildungs-/Personalverantwortlichen ein, welchen Stellenwert sie den einzelnen Qualifikationsbereichen für die zukünftige Berufsausbildung beimesse. Abbildung 1 zeigt, daß fast alle Qualifikationsbereiche für wichtig erachtet werden. In der Rangliste ganz oben steht Kundenberatung/ Gesprächsführung, gefolgt von Warenkunde.

Die Bewertung der Qualifikationsbereiche durch die Ausbildungs-/Personalverantwortlichen ergibt folgendes Bild:

Beratung und Verkauf mit den Komponenten Kundenberatung/Gesprächsführung und Verkaufsförderung/Warenpräsentation wird an Bedeutung gewinnen, insbesondere unter dem Aspekt der Kundenorientierung. Der Bereich beinhaltet als Kernstück die kommunikative Kompetenz, aber auch eine veränderte Einstellung zur Servicebereitschaft den Kunden gegenüber.

Abbildung 1: **Bedeutung einzelner Qualifikationsbereiche für die zukünftige Berufsausbildung**
(n = 319 Ausbildungs-/Personalverantwortliche)



Quelle: BIBB 1997

Die Warenkunde wird nach wie vor ihre Bedeutung behalten, aber in unterschiedlicher Ausprägung. Nach Breite und Tiefe ist sie für Fachgeschäfte und Fachmärkte notwendig. Breite Warenkenntnisse werden für den Verkauf problemloser Waren und in discountorientierten Betriebsformen gefordert. In Waren- und Kaufhäusern sind zwei Tendenzen erkennbar: einerseits ist ein Bedarf an spezieller Warenkunde feststellbar (z. B. Ausbildung nur in der Gardinenabteilung oder nur in Damenoberbekleidung), andererseits werden die Sortimente nach Themen- bzw. Bedarfsgruppen neu zusammengestellt (Stichworte hierzu sind das Galeria-Konzept beim Kaufhof, die Konsumfelder bei Karstadt).

Die Warenwirtschaft/Logistik in anwendungsorientierter Form – auch unter dem Einsatz computergestützter Systeme – fehlt in den bisherigen Ordnungsmitteln. Sie ist aber als Mindestanforderung unverzichtbar, da zunehmend Betriebe computergestützte Warenwirtschaftssysteme in der täglichen Verkaufsarbeit einsetzen: bei der Disposition, bei der Bestandsüberwachung, beim Abverkauf.

Bisher nutzen knapp zwei Drittel der befragten Kaufleute im Einzelhandel einen PC und vier von zehn arbeiten mit einem Warenwirtschaftssystem.

Das Rechnungswesen hat im Vergleich zu anderen Ausbildungsinhalten eine niedrigere

Relevanz bei den Befragten, erhält aber eine Bedeutung, wenn der Ausgebildete als Führungskraft oder ggf. als Selbstständiger für das betriebswirtschaftliche Ergebnis verantwortlich ist. Es ist in der gegenwärtig vermittelten Form überholt und muß zukünftig anders gewichtet werden: verstärkt müssen Kosten- und Leistungsrechnung sowie der Umgang mit Kennziffern erlernt werden, z. B. Umgang mit den Instrumenten der kurzfristigen Erfolgsrechnung und der Deckungsbeitragsrechnung. Bei der Buchführung sollte nur noch Zusammenhangswissen vermittelt werden, auf ausgedehnte Buchungslübungen in der Berufsschule kann verzichtet werden. Die Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen wird ebenfalls für die Ausbildung wichtiger. Hier sind insbesondere die Qualifikationen zu nennen, die mit Kommunikation und Kooperation, aber auch mit dem wirtschaftlichen Denken und Handeln zu tun haben. Aber es muß auch sortimentsübergreifendes Wissen erworben werden sowie die Fähigkeit, sich selbstständig aktuelle Warenkenntnisse anzueignen. Als weniger wichtig werden, ungeachtet des Trends zur Internationalisierung im Einzelhandel, von beiden Befragtengruppen Fremdsprachen eingeschätzt.

Insgesamt zeigt sich, daß sich die Ausbildungsinhalte in der Praxis bewährt haben. Sie sind aber an die zwischenzeitlichen und absehbar künftigen Entwicklungen anzupassen, um so den betrieblichen Anforderungen gerecht zu werden.

Struktur der Ausbildung

Gestaltung der Ordnungsmittel

Für den Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel wurde mit der Neuordnung im Jahre 1987 ein komplexes Strukturmodell eines Ausbildungsberufs ohne klassische Spezialisierungen gewählt und nicht eine Vielzahl sortimentsspezifischer Ausbildungsberufe. Das ermöglichte zum einen eine

einheitliche Ausbildung für den gesamten Einzelhandel, berücksichtigte aber auch die sortimentsspezifischen Besonderheiten in den Ausbildungsbetrieben. Die Konstruktion dieses Ausbildungskonzeptes ist mehrstufig gestaltet: mit Ausbildungsordnung, Ausbildungsrahmenplan als Anlage 1 der Ausbildungsordnung, grundlegende Besonderheiten der Fachbereiche (FB) als Anlage 2 der Ausbildungsordnung, ergänzt um die Empfehlungen zu den warengruppenspezifischen Besonderheiten (Abb. 2).

Um das Ausbildungskonzept in die Praxis umzusetzen, müssen die Ordnungsunterlagen für den betrieblichen Ausbildungsplan zusammengeführt werden. Das erfordert aber einen großen Planungs- und Arbeitsaufwand, der teilweise in der Praxis nicht aufgebracht wird. Zum Beispiel enthalten – nach der Fallstudien-Untersuchung – die betrieblichen Ausbildungspläne zu 59 Prozent keine warenkundlichen Inhalte (von den Unternehmen, die ihre Pläne für die Untersuchung bereitgestellt haben).

Kenntnis und Verständnis für dieses mehrstufige Modell ist überwiegend in den Unternehmenszentralen von größeren Unternehmen zu finden, die für die Filialen und die betriebliche Ausbildung vor Ort die betrieblichen Ausbildungspläne und warenkundlichen Unterlagen erstellt haben. Teilweise werden die Empfehlungen auch in Unternehmen unmittelbar als Warenkundepläne genutzt.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß sich das Ausbildungskonzept durch seine Mehrstufigkeit als zu kompliziert in der Umsetzung erwiesen hat und daher für Unternehmen schwer handhabbar ist, insbesondere wenn es sich um kleinere und mittlere Unternehmen handelt, die keine hauptamtlichen Ausbilder/-innen beschäftigen.

Fachbereichsstruktur

Die Fachbereiche⁴ legen den Umfang der Warenkunde fest, d. h. ihre Breite und Tiefe. Zu Beginn der Ausbildung wird ein Fachbereich ausgewählt, in dem die Auszubildenden

Abbildung 2: **Ausbildungskonzept und Ordnungsunterlagen**



pen, durch Ausdifferenzierungen oder Zusammenfassungen bestehender Fachbereiche.⁵

Die Ergebnisse belegen, daß die Fachbereichsstruktur beibehalten, aber um neue Sortimente erweitert und flexibler gestaltet werden sollte.

Warengruppenspezifische Besonderheiten

Die „Empfehlungen zur Ausbildung der warengruppenspezifischen Besonderheiten der in der Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel aufgeführten Fachbereiche“ sind der Teil der fachlichen Ausbildungspläne, die die Lernziele für die warenkundliche Ausbildung nach Warengruppen enthalten. Darüber hinaus enthalten die „Empfehlungen“ die Auswahlregel, die festlegt, in welchen Warengruppen mindestens und in welcher Kombination ausgebildet werden sollte.

Die schriftliche Befragung in den IHK hat gezeigt, daß die „Empfehlungen“ mehrheitlich (zu 84 %) genutzt werden. Sie werden insbesondere für die Auswahl der Warengruppen für die Abschlußprüfung (58 %), im geringeren Maße für die Formulierung von Prüfungsaufgaben (39 %) sowie für die Überprüfung der Ausbildungseignung (29 %) verwendet.

Nach Ansicht befragter Unternehmen gelten die „Empfehlungen“ als veraltet, insbesondere in den technischen und modischen Fachbereichen, wie Sportartikel, Rundfunk/Fernsehen, Computer, Textil/Bekleidung, Heimwerkerbedarf und Werkzeuge. Darüber hinaus fehlen in bestehenden Fachbereichen Warengruppen, die zur Zeit der Neuordnung noch nicht aktuell waren, z. B. bei Sportartikeln Surfboogie, Snowboards und Inline-Skater.

Es zeigt sich, daß die „Empfehlungen“ für die IHK eine nicht zu unterschätzende Hilfestellung bedeuten, die Unternehmen sie aber kaum nutzen.

Verwertung der Qualifikationen/ Beschäftigung

In der Beschäftigung zeigt sich die Bewährung des Ausbildungsberufs, wenn die erworbenen Qualifikationen genutzt und somit als Grundlage für berufliche Weiterentwicklung dienen. Daher wird im folgenden die Beschäftigung unter den Aspekten Einstellungsvoraussetzungen, Einsatzfelder und Aufstiegschancen thematisiert.

Einstellungsvoraussetzungen

Eine abgeschlossene Ausbildung als Kaufmann/-frau im Einzelhandel bietet auch in Zukunft Beschäftigungschancen. Mehr als drei Viertel der Unternehmen messen dem Abschluß KiE einen wichtigen Stellenwert bei der Einstellung von Verkaufspersonal bei. Im Vergleich dazu kommt dem Abschluß Verkäufer/-in mit 60 Prozent bei der Einstellung eine geringere Bedeutung zu, für 8,2 Prozent ist er sogar unbedeutend. Für 13,5 Prozent der Betriebe ist ein Abschluß als Verkäufer/-in für eine Einstellung „unabdingbar“ (KiE: 7,8 %), was im Sinne einer Mindestvoraussetzung zu interpretieren ist.

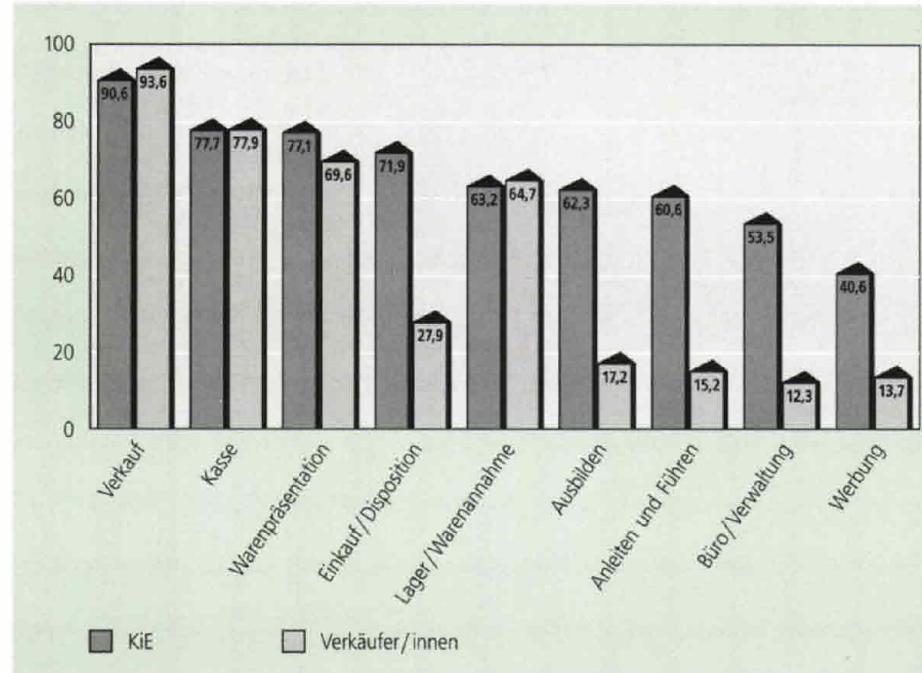
Eine „Ausbildung im vorgesehenen Sortimentsbereich“ stellt nur für etwas mehr als die Hälfte (56,9 %) der Unternehmen ein wichtiges Kriterium bei der Einstellung von Verkaufspersonal dar. Dies deutet darauf hin, daß zwar Fachwissen in einem Sortimentsbereich als Voraussetzung für die Tätigkeit im Einzelhandel gefordert wird, jedoch mit sinkender Tendenz.

Der Einzelhandel benötigt somit – gemäß der Untersuchungsergebnisse – eine branchenbezogene und verkaufsbezogene Qualifikation bei der Einstellung des Fachpersonals, wie sie in dem Ausbildungsberuf KiE erworben wird.

Einsatzfelder

Die Einsatzfelder liegen, wie die schriftliche Befragung und die Fallstudien-Untersuchung ergeben haben, überwiegend im Verkauf

Abbildung 3: Einsatzfelder von ausgebildeten KiE und Verkäufer/innen
(n = 319 Ausbildungs-/Personalverantwortliche; Mehrfachnennungen)



Quelle: BIBB 1997

(91 %). Dem Verkauf ist letztlich auch der Arbeitsbereich Kasse zuzuordnen, der mit 78 Prozent am zweithäufigsten genannt wird. Hinzu kommt, beinahe ebenso wichtig, die Warenpräsentation, die in vielen Fällen ebenfalls mit der Verkaufstätigkeit verbunden ist. In sieben von zehn Betrieben ist auch Einkauf/Disposition ein Arbeitsbereich von ausgebildeten KiE. Erwartungsgemäß kommt anderen Funktionsbereichen wie Warenannahme/Lager (63 %), Büro/Verwaltung (54 %) und Werbung (41 %) gegenüber dem Verkauf eine deutlich untergeordnete, aber immer noch wichtige Bedeutung als Einsatzfeld von KiE zu. Wenn auch Ausbildungs-, Anleitungs- und Führungsaufgaben mit jeweils gut 60 Prozent als wichtige Aufgabenbereiche von KiE ausgewiesen werden, so deutet dies bereits an, daß Kaufleute im Einzelhandel vielfach der Aufstieg in Positionen mit Führungs- bzw. Ausbildungsverantwortung offen steht (Abb. 3).

Für diejenigen KiE, deren Ausbildungsabschluß bereits länger als drei (aber höchstens sechs) Jahre zurückliegt, gehören manche

Bereiche wesentlich häufiger zum Aufgabenbereich als für Berufsanfänger in den ersten drei Berufsjahren. Es sind dies die Bereiche Einkauf/Disposition und Büro/Verwaltung sowie Anleiten, Führen und Ausbilden.

Vergleicht man die Einsatzfelder von Einzelhandelskaufleuten mit denen von Verkäufer/-innen, so ist für Verkäufer/-innen ein eingeschränkteres Aufgabenspektrum feststellbar. Sie werden in den Bereichen Einkauf/Disposition, Ausbilden, Anleiten/Führen, Büro/Verwaltung und Werbung im Vergleich zu den KiE seltener eingesetzt.

Der Ausbildungsberuf KiE hat im Vergleich zum/zur Verkäufer/-in eine höhere Bedeutung für die Nachwuchssicherung in den Betrieben.

Aufstiegschancen

Um die Aufstiegmöglichkeiten zu erfassen, wurden die Kaufleute im Einzelhandel bis zu sechs Jahren nach ihrer Ausbildung gefragt, welche Position sie bisher erreicht haben.

Mit der Zunahme der Berufsjahre nach Abschluß der Ausbildung ist für die Mehrzahl offensichtlich ein beruflicher Aufstieg verbunden. So befinden sich drei bis maximal sechs Jahre nach Ausbildungsabschluß nur noch weniger als die Hälfte in der Position Fachverkäufer/-in, während zwei von zehn die in der Regel nächsthöhere(n) Ebene(n) Erstverkäufer/-in sowie Substitut/-in erreicht haben und immerhin fast ein Drittel bereits als Abteilungs-/Markt-/Filialleiter/-in tätig ist. Der Blick auf die Situation der befragten KiE bestätigt, daß schon in den ersten Berufsjahren in der Regel gute Aufstiegmöglichkeiten⁶ bestehen, insbesondere in mittelständischen Unternehmen und Filialbetrieben.

Vorschlag zur Neuordnung der Ausbildungsberufe im Einzelhandel

Der zunehmende Wettbewerb erfordert qualifizierte Mitarbeiter/-innen, insbesondere für Unternehmen, die sich durch Beratungs- und Serviceangebote von den Mitbewerbern abheben wollen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, daß eine Modernisierung der Ausbildung im Einzelhandel notwendig ist, und zwar bei folgenden Aspekten:

Bezogen auf die Struktur der Ausbildung:

- Über eine andere Struktur der Ordnungsmittel muß nachgedacht werden: Die mehrfache Stufung der Ordnungsmittel sollte z. T. zurückgenommen werden. Die grundlegenden Besonderheiten der Fachbereiche (Anlage 2 der Ausbildungsordnung) sollten abgeschafft werden.
- Die „Empfehlungen zur Ausbildung der warengruppenspezifischen Besonderheiten der in der Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel aufgeführten Fachbereiche“ müssen stärker vereinheitlicht und gekürzt werden, auch wäre denkbar, auf die Lernzielorientierung zu verzichten und nur Checklisten anzugeben, die z. B. im Rahmen einer

Fachkommission in kurzen Abständen geändert werden können.

- Die Ausbildung in Warensortimenten sollte flexibler gestaltet werden: Neben der Aufnahme neuer Sortimentsbereiche muß es weiterhin möglich sein, Fachbereiche neu zusammenzustellen, weiter auszudifferenzieren bzw. zusammenzufassen.

Bezogen auf die Ausbildungsinhalte:

Die Ausbildungsinhalte, die vermittelt werden, entsprechen weitgehend den betrieblichen Anforderungen, es müssen aber Aktualisierungen vorgenommen werden:

- Warenwirtschaft muß computerunterstützt und anwendungsbezogen aufgenommen werden und muß seinen Platz neben Ware und Verkauf haben.
- Bei der Vermittlung von Rechnungswesen muß eine Schwerpunktverlagerung vorgenommen werden: weniger Buchungstechnik, mehr Kosten- und Leistungsrechnung sowie Statistik; die Kostenorientierung ist zu verstärken.
- Kommunikation, Kooperation und Dienstleistungsorientierung muß künftig stärker gewichtet werden.
- Warenkunde ist nach wie vor wichtig. Ihre Vermittlung nach Breite und Tiefe – wie bisher – ist nicht in allen Betriebsformen wichtig, auch ist die verstärkte Bildung von Bedarfsgruppen, Konsumfeldern und Sortimentserweiterungen zu berücksichtigen.
- Fachübergreifende Inhalte sollen verstärkt werden, z. B. ist für das Lernen lernen das selbständige Aneignen von Warenkunde in fremden Sortimentsbereichen notwendig.

Die Gespräche zwischen den Sozialparteien⁷ und der Bundesregierung über die Neuordnung der Ausbildungsberufe im Einzelhandel sind Anfang 1999 zum Stillstand gekommen, so daß die Diskussion um die Neustrukturierung der Ausbildungsberufe des Einzelhandels wieder neu beginnt. Aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse schlägt das BIBB nun folgendes Modell für die Neuordnung vor (Abb. 4):

- Es sollen zwei dreijährige Ausbildungsberufe des Einzelhandels mit einem unterschiedlichen Profil entwickelt werden, ein warenwirtschaftsorientierter, kaufmännischer sowie ein beratungs- und serviceorientierter Ausbildungsberuf. Beide Ausbildungsberufe haben gemeinsame Sockel/Basisqualifikationen, die die Hälfte der Ausbildungszeit umfassen.⁸

- In diesen Vorschlag zur Neuordnung der Ausbildungsberufe im Einzelhandel gehen die Ausbildungsberufe Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Verkäufer/-in, Tankwart/-in sowie der Entwurf Kaufmann/-frau für Warenwirtschaft ein.
- In der Verordnung wird für beide Ausbildungsberufe die Vermittlung von breiten Sortimentskenntnissen im Rahmen der gewählten Struktur festgelegt.

Innerhalb des beratungs- und serviceorientierten Ausbildungsberufs Verkaufsberater/-in oder Fachberater/-in im Einzelhandel (Arbeitstitel) gibt es beim Sortiment zwei Auswahlmöglichkeiten: die Vertiefung innerhalb des gewählten Sortiments (für Fachgeschäfte, Fachmärkte und evtl. für Warenhäuser) oder die Auswahl eines anderen Sortiments (für discountorientierte Betriebsformen, wie z. B. SB-Warenhäuser).

- Zur Einbeziehung von Sortimenten (alt: Fachbereiche): Die Aufnahme von Sortimenten in die Ausbildungsordnung muß der Entwicklung in den Unternehmen Rechnung tragen: einerseits der Entwicklung zum Generalisten, der über breite Sortimentskenntnisse, andererseits zum Spezialisten, der über breite und insbesondere tiefe Sortimentskenntnisse verfügt. Auf der Basis der alten Fachbereichsstruktur sind die Sortimentsbereiche entsprechend weiterzuentwickeln.
- Um die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe zu erhöhen, soll nur die Vermittlung der Warenkunde nach Breite für alle Betriebe verbindlich gestaltet werden. So können auch Betriebe einbezogen werden, die vorher nicht berücksichtigt werden konnten, weil sie kein Sortiment nach Breite und Tiefe im Betrieb führten. Durch diese neue Regelung könnte

Abbildung 4: Konzept der Neuordnung der Ausbildungsberufe im Einzelhandel



das Ausbildungspotential im Einzelhandel erweitert werden.

- Als Ordnungsmittel muß die Verordnung, einschließlich der sachlichen und zeitlichen Gliederung, erarbeitet werden. Die Auflistung möglicher Sortimente mit Öffnungsklausel wird in die Ausbildungsordnung aufgenommen. Dadurch fällt die zusätzliche Anlage 2 zur Ausbildungsordnung „Grundlegende Besonderheiten der Fachbereiche“ weg.
- Empfehlungen zu den warengruppenspezifischen Besonderheiten werden erarbeitet in Form einer Liste mit Warengruppen und Aufgabenbereichen. Sie werden regelmäßig (einmal im Jahr) aktualisiert.

Der Vorschlag für eine Konzeption der Ausbildung im Einzelhandel soll die Diskussion um die Neuordnung der Ausbildungsberufe fördern und einer Einigung über die Eckwerte einen Schritt näherbringen.

Anmerkungen:

¹ In dem BIBB-Forschungsprojekt „Evaluation der Ausbildungsordnung Kaufmann/-frau im Einzelhan-

del“ wurde auf der Grundlage qualitativer und quantitativer Erhebungen untersucht, ob das Qualifikationsprofil des Ausbildungsberufes den derzeitigen und künftigen Qualifikationsanforderungen in Einzelhandelsbetrieben entspricht, wie die Ausbildungsordnung umgesetzt wird, ob sie sich in der Praxis bewährt hat und wie die Qualifikationen im Beschäftigungssystem verwertet werden. Es wurden folgende Teiluntersuchungen durchgeführt:

- a) Schriftliche Befragung von ausgewählten Industrie- und Handelskammern (31 IHK, d. h. 1–3 Kammern pro Bundesland);
- b) Fallstudien: d. h. mündliche Tiefeninterviews von Beschäftigten, Ausbildern und Auszubildenden in 51 Unternehmen, die Einzelhandelskaufleute ausbilden, ergänzt um die Auswertung von Materialien zur betrieblichen Ausbildung;
- c) schriftliche Befragung in über 300 Einzelhandelsunternehmen (1 %-Stichprobe der Ausbildungsbetriebe, die Kaufleute im Einzelhandel ausbilden). Im Rahmen dieser Befragung wurden jeweils Ausbildungs-/Personalverantwortliche und ausgebildete Kaufleute im Einzelhandel in den ersten Berufsjahren einbezogen.

² Dieser Ausbildungsberuf ist am 14. Januar 1987 in Kraft getreten und besteht neben dem Ausbildungsberuf zur Verkäuferin/zum Verkäufer, der seit über 30 Jahren in Kraft getreten ist (am 27. 3. 1968).

³ Vgl. Brötz, R.: Verkäuferin – Ein sicherer Arbeitsplatz. In: Frackmann, M. (Hrsg.): Ein Schritt vorwärts. Frauen in Ausbildung und Beruf. Hamburg 1990, S. 73–92

⁴ Fachbereich ist das Synonym für Sortimentsbereich und ist die Bezeichnung in der Ausbildungsordnung.

⁵ Vgl. Paulini, H.: Kaufleute im Einzelhandel. Stand und Perspektive eines Berufs. Mit Beiträgen von Berger, K.; Zielke, D.: Materialien zur beruflichen Bildung, H. 100, BIBB (Hrsg.), Bielefeld 1998, S. 71

⁶ Wie auch andere Studien bestätigen, vgl. Mühlmeyer, P.; Malcher, W.: Welche Fähigkeiten werden in Zukunft verlangt? Führungskräfte im Handel. In: Arbeitgeber 6/49, 1997, S. 158–163

⁷ Zu den Positionen der Sozialparteien zur Neuordnung im Einzelhandel vgl. die Beiträge von Brötz, Häußler, Malcher, Vojta in: Paulini, H. (Hrsg.): Ansätze zur Neugestaltung von Ausbildungsberufen im Einzelhandel. BIBB (Hrsg.) Bielefeld 1998

⁸ In diesem Modell geht der Ausbildungsberuf Verkäufer/-in in den neuen dreijährigen verkaufs-/serviceorientierten Beruf. In diesem Zusammenhang soll daran erinnert werden, daß der Ausbildungsberuf Fachverkäufer/-in im Nahrungsmittelhandwerk auch eine Dauer von drei Jahren und eine ähnliche Zielsetzung hat sowie vergleichbare Zielgruppen als Bewerber/-innen anspricht. Dieses Modell kommt den Vorstellungen des Ministeriums für Bildung und Forschung entgegen, die das Aufbrechen der Verengung auf die Diskussion auf zweijährige Berufe fordert, mit dem Ziel, Lernchancen für die Auszubildenden zu eröffnen, anstatt sie zu beschneiden, vgl. Bulmann, E.: Neue Herausforderungen an die berufliche Bildung. Gespräch der BWP mit der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Frau Edelgard Bulmann. In: BWP 28 (1999) 1, S. 3–6

Deutsche EU-Präsidentschaft – LEONARDO 2000 – EUROPASS*

Meilensteine auf dem Wege in die europäische Berufsbildungs-Zukunft

Peter Thiele

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Wandel in Bildung und Forschung

Im Bildungsbereich wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) drei Schwerpunkte für die deutsche EU-Präsidentschaft gesetzt: die Verhandlung der neuen EU-Bildungsprogramme, die Mobilitätsförderung und Fachveranstaltungen zu europäischen Bildungsthemen und -problemen.

Bei den EU-Bildungsprogrammen haben die Ratsbeschlüsse zu den Programmen LEONARDO da Vinci II, SOKRATES II und TEMPUS III oberste Priorität. Die Vorbereitung der Programmumsetzung für einen pünktlichen Start der neuen Programme zum 1. Januar 2000 ist vorrangiges Ziel der deutschen EU-Präsidentschaft im Bildungsbereich; ein weiteres Feld ist die Umsetzung der Ratsentscheidung zum EUROPASS.

Wichtige Themen der deutschen Präsidentschaft im Bildungsbereich sind ferner der Beitrag zur Beschäftigungsförderung und die Bildungsvorschau.

Darüber hinaus wurden und werden im Rahmen der EU-Präsidentschaft eine Vielzahl von Veranstaltungen zu spezifischen Themen der europäischen Bildungszusammenarbeit durchgeführt, von denen hier nur eine Auswahl für den Bereich Berufsbildung genannt werden kann:

„Bildung und Wirtschaft – eine neue Partnerschaft“ steht im Mittelpunkt einer Konferenz der Bildungsminister der EU-Staaten und der PHARE-Länder vom 24. bis 26. Juni 1999 in Budapest. Die Veranstaltung wird vom BMBF zusammen mit der EU-Kommis-

sion und dem ungarischen Bildungsministerium vorbereitet.

„Europäischer Berufsbildungsraum – Bilanz und Perspektiven der grenzübergreifenden Berufsbildungskooperation“ ist der Schwerpunkt einer größeren europäischen Fachkonferenz vom 22. bis 23. Juni 1999 in Potsdam. Neben der Auswertung des Programms, dem Transfer von LEONARDO-Projektergebnissen, der Integration der neuen teilnahmeberechtigten Staaten insbesondere aus Mittel- und Osteuropa und dem Ausblick auf LEONARDO II widmet sich die Konferenz in drei Foren folgenden Themen:

- Mobilitätshemmnisse in der beruflichen Bildung (EU-weit und in Drittstaaten)
 - Innovationstransfer von EU-Projektergebnissen in nationale Systeme
 - Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung
 - Transparenz/Zertifizierung beruflicher Qualifikationen (neue Ansätze in Europa).
- Die Konferenz wird vom BMBF gemeinsam mit der Europäischen Kommission vorbereitet. Auf Länderseite ist das Kultusministerium Brandenburg Partner des BMBF.

Die Nutzung neuer Medien in der beruflichen Bildung steht im Vordergrund einer europäischen Multimediakonferenz, die vom 1.–2. Juni 1999 in München stattfindet. Sie beginnt im Anschluß an die Sitzung der Generaldirektoren für Berufsbildung der europäischen Mitgliedstaaten vom 30. Mai bis

Die deutsche EU-Präsidentschaft im ersten Halbjahr 1999 setzt in Bildung und Forschung Zeichen für den Aufbruch zur Wissensgesellschaft, zu lebenslangem Lernen und zur stärkeren internationalen Öffnung der Bildungs- und Forschungskooperation.

Der Amsterdamer Vertrag, der erstmals in seiner Präambel das Ziel der Wissensgesellschaft in Europa postuliert, der Start der Währungsunion, der Luxemburger Beschäftigungsgipfel und die Agenda 2000 werden auch in Bildung und Forschung eine wichtige Rolle spielen.

* Zu allen drei Themen sind Veröffentlichungen beim BMBF erhältlich.

1. Juni 1999 in München, die sich der Frage widmen wird, wie der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien die Anforderungen an Lehrende und Lernende, die Lernkultur in der beruflichen Bildung und das Bildungssystem verändert. Die Vorbereitung beider Veranstaltungen obliegt ebenfalls dem BMBF gemeinsam mit der Europäischen Kommission.

Bereits Mitte Mai gab es in Mainz eine Konferenz zum Thema „*Zukunftsähigkeit durch Weiterbildung in Europa*“. Im Zentrum stand dabei die Erarbeitung gemeinsamer Positionen zu neuen Lernarrangements, zur Sicherung der Weiterbildungsqualität und zu bildungökonomischen Fragen im Zusammenhang mit veränderten Lernformen und -orten.

Start frei für LEONARDO II

Das LEONARDO II-Programm wurde unter deutscher Präsidentschaft nach schwierigen Verhandlungen am 26. April 1999 im Rat verabschiedet.

Das neue LEONARDO-Programm greift wesentliche Anliegen des Amsterdamer Vertrags und des Luxemburger Beschäftigungsgipfels auf, die die Bedeutung der Wissensgesellschaft und des lebenslangen Lernens betonen und die Rolle beruflicher Bildung für die Beschäftigungspolitik unterstreichen. Deutlich wird dies u. a. an neuen bildungsbereichsübergreifenden gemeinsamen Aktionen mit anderen Programmen wie SOKRATES und JUGEND, an der Aufhebung von Altersgrenzen bei Mobilitätsmaßnahmen in der Berufsausbildung, am Ermöglichen der Verbindung verschiedener Aktionslinien des Programms in Projektanträgen und an der besonderen Betonung betriebsnaher Berufsbildung.

Neben den EU-Staaten steht das neue Programm den EFTA/EWR-Staaten sowie – auf der Grundlage entsprechender Vereinbarungen – mittel- und osteuropäischen Ländern, Malta und der Türkei offen. Voraussichtlich werden am neuen Programm über 25 Staaten teilnehmen.

LEONARDO II hat eine Laufzeit von sieben Jahren (2000–2006) und ein Budget von mindestens 1,15 Mrd. Euro. Das Programm ist erheblich gestrafft und nutzerfreundlicher gestaltet. Überschneidungen zu den Strukturfonds/Gemeinschaftsinitiativen sind weitgehend behoben. Die politische Programmgleitung erfolgt durch einen LEONARDO-Ausschuß auf europäischer Ebene, in dem Mitgliedstaaten, Kommission und als Beobachter die Sozialpartner und neue Teilnehmerstaaten vertreten sind. Der Ausschuß entscheidet über die Leitlinien zur Programmdurchführung, das Ausschreibungs- und Auswahlverfahren, die Budgetverteilung und die Evaluierung des Programms. Es sind im Rahmen mehrerer Ausschreibungen, die jeweils Ausschreibungsrioritäten spezifizieren werden, europaweit einheitliche jährliche Ausschreibungstermine vorgesehen. Die zahlreichen früheren Programmziele werden auf wenige Prioritäten konzentriert. Im Vordergrund stehen die Förderung der Europäischen Dimension, der Qualität und der Innovation beruflicher Bildung in den drei Kernbereichen berufliche Ausbildung, berufliche Weiterbildung und Wettbewerbsfähigkeit/Förderung des Unternehmergeistes. Als Antragsteller sind eine breite Palette von Bildungseinrichtungen von Berufsschulen bis zu Universitäten zugelassen.

Das Programm beinhaltet insgesamt sieben Fördermaßnahmen. Neben den bewährten Bereichen (Mobilität, Pilotprojekte, Fremdsprachprojekte, Erhebungen/Analysen) sind als neue Elemente thematische Netzwerke, thematische Aktionen (Veranstaltungen/Kampagnen) und gemeinsame Aktionen mit anderen Bildungsprogrammen vorgesehen. Der Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien wird dabei übergreifend besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Während im Mobilitätsbereich eine Differenzierung der Förderung nach spezifischen Zielgruppen fortbesteht (Auszubildende, junge Arbeitnehmer, Studenten in Praktika, Ausbilder, Berufsberater, Personalverantwortliche), ist die bisherige Trennung nach Bildungsbereichen in der Fördermaßnahme Pilotprojekte aufgehoben. Schwerpunkte sind hier die Erarbeitung innovativer Konzepte und Produkte in der Berufsbildung, neue Methoden in Berufsbildung und Berufsberatung zur Förderung lebenslangen Lernens und neue Berufsbildungsmaßnahmen unter Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien.

Vorgesehen ist nunmehr ausdrücklich die Möglichkeit, verschiedene Maßnahmearten miteinander zu verbinden. Im Mobilitätsbereich werden Zusatzförderungen für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) als Antragsteller und für die sprachliche/fachliche Vorbereitung von Teilnehmern eröffnet. Für den Bereich der Pilotprojekte, der Fremdsprachprojekte und der Erhebungen/Analysen werden die jährlichen Höchstfördersätze angehoben. Die neue Förderlinie Thematische Netzwerke soll die Nachhaltigkeit europäischer Kooperationen in spezifischen, grenzübergreifenden Berufsbildungsfragen erhöhen und den Erfahrungsaustausch und die Vermittlung von „best practice“ in den jeweiligen Fachkreisen verbessern.

LEONARDO II wird zudem in der Durchführung stärker dezentralisiert und das Bewilligungsverfahren beschleunigt. Die Mitgliedstaaten werden sämtliche Mobilitätsprojekte dezentral entscheiden und im Rahmen von sogenannten Globalzuschüssen bewilligen. Für die anderen Maßnahmen gilt größtenteils ebenfalls der Grundsatz der Dezentralisierung. Pilotprojekte, Fremdsprachprojekte und Thematische Netzwerke, auf die in der Gesamtschau der Großteil des Programmbudgets entfällt, werden in einem neuen zweistufigen Verfahren ausgewählt und von den Mitgliedstaaten bewilligt. Für die Bereiche Erhebungen/Analysen, Gemeinsame Aktionen, Thematische Projekte und für Projekte europäischer Verbände und Institutionen erfolgt ein zweistufiges Auswahlverfahren und die Bewilligung durch die Kommission.

Die Schwerpunkte in der Budgetverteilung liegen bei den Förderbereichen Mobilität (39 %) und Pilotprojekte (36 % der Gesamtmittel). Für Mobilitätsmaßnahmen ist gegenüber dem Vorläuferprogramm eine deutliche Erhöhung vorgesehen.

Mit dem EUROPASS fit für Europa

Die Mobilität über Ländergrenzen hinweg ist gestiegen und wird weiter steigen. Jugendliche wie erwachsene Erwerbstätige werden zukünftig die Europäische Union stärker als Bildungsraum nutzen. Sie werden lernen wollen und oftmals auch müssen, über Grenzen hinweg zu kommunizieren und zu kooperieren – in Handel, in Industrie, im Handwerk wie in weiten Bereichen der Dienstleistungen.

Dem muß das deutsche Berufsbildungssystem Rechnung tragen durch eine stärkere internationale Öffnung der nationalen Ausbildungen, durch verstärkte Einbeziehung beruflicher Austauschphasen in anderen Mitgliedstaaten der EU und durch mehr Transparenz der Ausbildungen in unseren Ländern. Die neuen EU-Bildungsprogramme legen besonderes Gewicht auf die Steigerung der Mobilitätsförderung. Auch die nationalen Austauschprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung werden ausgebaut. Daneben sind europäische politische Initiativen wie der EUROPASS zur *Bescheinigung von Auslandsqualifikationen in der beruflichen Ausbildung*, der ab dem Jahr 2000 Anwendung finden wird, von hoher Bedeutung für die Verbesserung der grenzübergreifenden Bildungszusammenarbeit.

In der über 20jährigen europäischen Kooperation im Berufsbildungsaustausch wurden die vermittelten Auslandsqualifikationen bislang nur unzureichend und in äußerst unterschiedlicher Form, Sprache und Inhalt bescheinigt. Bereits im europäischen Berufsbildungsprogramm PETRA II wurden Anfang der 90er Jahre zu diesem Problem Studien in

den Mitgliedstaaten durchgeführt mit dem Ziel der Attraktivitätserhöhung beruflicher Auslandsqualifizierung und der Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen in der Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt. Schon damals wurde über europaweit einheitliche Bescheinigungen als Informationsinstrument nachgedacht, jedoch wurde diese Idee nicht weiterverfolgt. Im Grünbuch zu Mobilitätshindernissen hat die Europäische Kommission im Jahr 1996 verschiedene Vorschläge zur Überwindung von Mobilitätshemmnissen unterbreitet, allerdings Überlegungen zu einer gemeinsamen Bescheinigung von Mobilitätsmaßnahmen in der beruflichen Bildung nur vage angedeutet. Deutschland hat der Kommission in seiner Stellungnahme zum Grünbuch daher folgenden Vorschlag unterbreitet:

„Zur Identitätsstärkung der europäischen Austauschteilnehmer, zur Verbesserung der Sichtbarkeit europäischer Austausche und zur Erhöhung der Attraktivität von Austauschmaßnahmen wird vorgeschlagen, für im Rahmen von EU-Programmen absolvierte Aus- und Weiterbildungsabschnitte im Ausland eine EU-Bescheinigung mit einheitlichem Design und Raster für Mindestinformationen ... zu erstellen“.¹

In der Folge hat die Kommission einen Entwurf für eine Ratsentscheidung zur Bescheinigung von strukturierten Auslandsqualifikationen in einem EU-einheitlichen EUROPASS vorgelegt. Der Ministerrat hat nach zügigen Verhandlungen am 21. Dezember 1998 einstimmig eine Ratsentscheidung zum EUROPASS verabschiedet. Die Ratsentscheidung regelt die Rahmenbedingungen für die Bescheinigung von „europäischen Berufsbildungsabschnitten“. Die europäischen Berufsbildungsabschnitte werden auf der Grundlage von Vereinbarungen der Ausbildungspartner aus dem Herkunfts- und Gastland durchgeführt und von einem Ausbilder begleitet. Die Ausbildungspartner legen dabei Inhalte, Ziele, Dauer und Modalitäten der Auslandsqualifizierung fest. Die Nutzung des EUROPASS ist freiwillig. Dennoch hat der EUROPASS bereits jetzt eine überwältigende Nachfrage zu verzeichnen.

Der EUROPASS gilt für alle Formen der Berufsausbildung, die einen betrieblichen Ausbildungsteil enthalten, einschließlich solcher im Hochschulbereich. Er sieht die mindestens zweisprachige Bescheinigung der Auslandsqualifizierung in den Sprachen des Herkunfts- und des Gastlandes vor. Im EUROPASS werden die Dauer und die während der Auslandsqualifizierung vermittelten Fachinhalte und, wo möglich, die Ausbildungsergebnisse bescheinigt. Zudem werden die Teilnehmer, deren Ausbilder, die Gesamtdauer der Ausbildung und die beteiligten Ausbildungseinrichtungen benannt. Die Bescheinigung wird unmittelbar durch die für die Berufsausbildung der Teilnehmer verantwortlichen Partner ausgestellt.

Die Ausgabe der EUROPASS-Formulare in Deutschland erfolgt ab Anfang 2000 durch verschiedene Austauschorganisationen, Einrichtungen des Bundes und der Länder sowie der Sozialpartner.

Der EUROPASS wird einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Attraktivität beruflicher Bildung, den Stellenwert von Auslandsqualifikationen in Bildung und Arbeit und das Aufeinanderzugehen der Berufsbildungssysteme zu verstärken.

Ziel der europäischen Bildungsarbeit ist dabei angesichts der unterschiedlichen Kulturen und Traditionen in Europa nicht die Schaffung eines einheitlichen Berufsausbildungssystems. Die Stärke liegt im Wettbewerb um die besten Lösungen. Freiwillige Annäherung und Voneinanderlernen sind aber ebenso notwendig und erwünscht wie mehr gemeinsame Orientierung an übergreifenden Zielen und die europäische Öffnung der nationalen Ausbildungen für Bildung und Arbeit in Europa.

Anmerkungen:

¹ Deutsche Stellungnahme zum Grünbuch der europäischen Kommission „Bildung, Berufsbildung, Forschung: Hindernisse der transnationalen Mobilität“. Hrsg. BMBF

Aktivitäten des BIBB in der europäischen Berufsbildungsforschung

Richard Koch

Dr. rer. pol., Leiter des Arbeitsbereichs „Europäische Union, Beratung, Vergleichende, EU-Programme“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Ute Laur-Ernst

Dr. phil., Diplompsychologin, Leiterin der Abteilung „Lehr- und Lernformen in der beruflichen Bildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die EU-Mitgliedstaaten stehen vor ähnlichen wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen, zu deren Bewältigung die berufliche Bildung beitragen kann. Für die Berufsbildungspolitik in Deutschland ist es deshalb von hohem Interesse, welche Problemlösungen andere Mitgliedstaaten entwickelt und erprobt haben. Im Wissen um die Stärken und Schwächen des eigenen Berufsbildungssystems einerseits und die Strategien und Reformansätze der wichtigen Vergleichsländer andererseits kann die eigene Berufsbildung effektiv weiterentwickelt werden.

Aufgaben und institutionelle Einbindung

Die berufliche Bildung spielt eine wesentliche Rolle im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Integrationsprozeß der Europäischen Union. Die nationalen Systeme der beruflichen Bildung der Mitgliedstaaten können nicht länger isoliert voneinander weiterentwickelt werden. Die Maßnahmen der Gemeinschaft beeinflussen die Berufsbildungspolitik und Berufsbildungspraxis der Mitgliedstaaten – ohne daß damit das Subsidiaritätsprinzip in Frage gestellt würde. Berufsbildungsforschung trägt zur Fundierung des europäischen Zusammenwirkens bei: Sie unterstützt das Finden gemeinsamer europäischer Innovationen und Antworten auf übergreifende Probleme. Sie stellt der nationalen Politik Daten, Informationen und Hilfen für die Gestaltung der eigenen Berufsbildung im Rahmen eines integrierten Europas zur Verfügung und sie überprüft die Übertragbarkeit von Konzepten, Strategien und „best practice“-Beispielen aus der europäischen Zusammenarbeit für die nationale Berufsbildung, modifiziert diese unter Berücksichtigung der eigenen Systemstrukturen und Erfordernissen und evaluiert die Wirkungen.

Stärkere Förderung der europäischen Berufsbildungsforschung

Eine auf übergreifende transnationale Fragestellungen bezogene Berufsbildungsfor-

schung findet im Berufsbildungsprogramm LEONARDO da Vinci statt. Diese hat bereits zu einer Reihe von beachtenswerten Ergebnissen geführt. Allerdings sind die finanziellen Ressourcen sowie die inhaltlichen Vorgaben für eine intensivere europäische Forschung noch zu eng ausgelegt. Innerhalb der europäischen Forschungsrahmenprogramme wurde der Berufsbildungsforschung nur ein geringer Stellenwert eingeräumt.

Angesichts vieler gemeinsamer Herausforderungen an die berufliche Bildung in den Mitgliedstaaten der EU insbesondere im Zusammenhang mit den Strukturproblemen des Arbeitsmarktes, der Internationalisierung wirtschaftlichen Handels und der Verbreitung neuer flexibler Produktionskonzepte muß die grenzüberschreitende Berufsbildungsforschung dringend verstärkt werden.

Eine wichtige Plattform für die europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung bietet das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP). Zukünftig könnte auch die Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF) der Forschung einen größeren Stellenwert einräumen und damit den Übergang der assoziierten mitteleuropäischen Staaten in die EU unterstützen.

Aufgaben und Projekte der europäischen Berufsbildungsforschung im BIBB

Im wesentlichen konzentriert sich die auf Europa bezogene Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung auf zwei

Felder, die Analyse der EU-Politik und den internationalen Vergleich.

Forschungsfeld A:

Analyse der Ziele, Konzepte und Instrumente der Europäischen Gemeinschaftsorgane in der Berufsbildung einschließlich der Positionen der anderen Mitgliedstaaten hierzu.

In diesem Forschungsfeld werden folgende Ergebnisse angestrebt:

- Analysen zur Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft und ihrer Wirkungen auf die nationale Berufsbildung;
- Auswertung von europapolitischen Initiativen anderer Mitgliedstaaten;
- Beitrag zur Entwicklung strategischer Konzepte für die deutsche Europapolitik in der beruflichen Bildung;
- Analysen zu transnationalen Prozessen des Innovationstransfers;
- Beitrag zur Evaluierung der Wirksamkeit europäischer Berufsbildungsprogramme;
- Beitrag zur Entwicklung europäischer Instrumente zur Förderung der Transparenz der nationalen Berufsbildungssysteme und Abschlüsse.

In einem bis Herbst 1999 laufenden und vom CEDEFOP geförderten Vorhaben „*Die Struktur von Ausbildungsniveaus*“ werden die Ausbildungsabschlüsse von Deutschland, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und Spanien vor dem Hintergrund folgender Fragen verglichen: Welches sind die Prinzipien der vertikalen Differenzierung von Ausbildungsabschlüssen? Welche Anforderungen sind an ein europäisches Klassifikationsschema beruflicher Qualifikationen zu stellen? Inwieweit können diese Anforderungen durch das sog. Fünf-Stufen-Schema der Ausbildungsniveaus der EG oder die neue ISCED-Klassifikation erfüllt werden? Im Rahmen des ersten europäischen Aktionsprogramms FORCE zur beruflichen Weiterbildung führte die Kommission gemeinsam mit dem statistischen Amt der europäischen Gemeinschaft (EUROSTAT) die erste *statistische Erhebung zur betrieblichen Weiter-*

bildung in Europa durch.¹ Für das Jahr 2000 ist eine Wiederholungserhebung geplant, nunmehr bezogen auf 16 bis 18 europäische Länder. In einem zweijährigen Vorlaufprojekt wird mit Instituten aus vier anderen Mitgliedstaaten der europäischen Union auf der Basis der Erfahrungen der ersten Erhebung die Methodologie für diese zweite Erhebung entwickelt und in ein Methodenhandbuch umgesetzt.

Die vergleichende Betrachtung von Modellen zur Entwicklung von *Berufsbildungsstandards* und die Umsetzung in ein Handbuch war Gegenstand eines Vorhabens der Europäischen Stiftung für Berufsbildung, das vom BIBB durchgeführt wurde.² Es soll zu einem besseren Verständnis der verschiedenen Konzepte beitragen, die in der Europäischen Union Anwendung finden und die Staaten Mittel- und Osteuropas bei der Entscheidung für ein für ihre Länder geeignetes Modell von Berufsbildungsstandards unterstützen.

Forschungsfeld B:

Internationaler Vergleich von Strukturen und Konzepten der beruflichen Bildung im Hinblick auf Fragen der Weiterentwicklung des deutschen Systems der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

In diesem Forschungsfeld werden insbesondere folgende Ergebnisse angestrebt:

- Erkenntnisse hinsichtlich der Strukturen, Inhalte und insbesondere der Reformbestrebungen in anderen Mitgliedstaaten im Zusammenhang mit gemeinsamen Problemlagen;
- Systematische Identifizierung der Stärken und Schwächen der deutschen Berufsbildung im Vergleich zur Berufsbildung anderer Staaten;
- Beitrag zur Formulierung nationaler Reformkonzepte und Erarbeitung alternativer Lösungsansätze;
- Verbesserung des Instrumentariums für eine anwendungsorientierte, problemlösungsbezogene Vergleichsforschung.

Zu diesem Forschungsfeld gehören folgende in der jüngeren Vergangenheit abgeschlossene, gegenwärtig laufende oder geplante Projekte des BIBB-Forschungsprogramms:

- „*Duale und schulische Berufsausbildung im internationalen Vergleich*“ – Reaktionsweisen und Innovationsformen des deutschen dualen und des französischen schulischen Ausbildungssystems im Wandel von Bildungsnachfrage und Qualifikationsanforderungen“ (abgeschlossen).³
- „*Modularisierung der Berufsbildung* in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich – Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven“ (abgeschlossen).⁴
- „*Zusatzzqualifikationen im europäischen Systemvergleich*“, das durch eine Zusatzfinanzierung des CEDEFOP erweitert werden konnte (laufend).

In die mittelfristige Forschungsplanung 1999 eingebbracht und vom Forschungsausschuss befürwortet wurde ein Projektvorschlag mit dem Arbeitstitel „*Leistungsmerkmale des deutschen Systems der beruflichen Bildung im internationalen/europäischen Vergleich*“.

Das BIBB hat sich in den letzten Jahren an Ausschreibungen des CEDEFOP, des Forschungsrahmenprogramms der EU und des EU-Berufsbildungsprogramms LEONARDO beteiligt und war dabei in der Mehrzahl der Fälle erfolgreich.⁵ Hierzu folgende Beispiele:

In jüngerer Zeit abgeschlossen wurde das Vorhaben der EU-Kommission „*Entwicklung und Erprobung eines europäischen Observatoriums* zur Beobachtung innovativer Bildungspraktiken“. Bei drei von vier Themen: „Zertifizierung und Anerkennung der erworbenen Kompetenzen“, „neue Berufsbildungstechnologien“ sowie „neue Arbeitsorganisationsformen und Lernen“ war das BIBB als Konsortialführer oder Partnereinrichtung beteiligt. Die Abschlußberichte wurden der Kommission vorgelegt⁶, eine mögliche Weiterführung dieser Arbeiten ist offen und liegt in der Entscheidung der Kommission.

In 1999 abgeschlossen wird auch das Vorhaben „*Dual Training Systems: Institutional Set-up and Performance*“ im Rahmen des LEONARDO-Programms mit Partnerinstituten aus den Niederlanden, Spanien, Finnland, Italien und Großbritannien.

Zwei weitere Vorhaben befassen sich mit der Chancengleichheit in Europa. Dabei handelt es sich erstens um ein „*Netzwerk Neue Berufsbilder für Frauen in Europa*“, mit Partnern in Frankreich und Österreich. Ziele dieses Projektes sind die transnationale Vernetzung von Initiativen und Institutionen, die innovative Aus- und Weiterbildungsangebote für Frauen in neuen Berufsbereichen und in neu entstehenden Tätigkeitsfeldern durchführen sowie Frauen über Bildungschancen durch eine neu geschaffene Datenbank zu informieren.⁷ Im zweiten Vorabinhalt geht es um „*Neue Berufschancen für Immigrantinnen*“, ein Projekt im Rahmen der EU-Gemeinschaftsinitiative „Beschäftigung“, Aktionsbereich Integra, mit Partnern in Frankreich und Großbritannien. Ziel des Projekts ist die Integration von Migrantinnen, Flüchtlingsfrauen, jungen Frauen ausländischer Herkunft unter Verwertung der besonderen interkulturellen Kompetenzen und der Mehrsprachigkeit als wesentliche Komponente ihrer beruflichen Qualifikation. Durch Bedarfsanalysen und die Entwicklung von Kooperationsstrategien auf lokaler Ebene sollen neue Zugänge zum Arbeitsmarkt verwirklicht werden, zudem werden neue Berufsbilder identifiziert, welche die vielfältigen Potentiale der Zielgruppe aufgreifen.

Perspektiven der europäischen Berufsbildungsforschung im BIBB

(1) Im *Forschungsfeld „EU-Politik“* wird neben der systematischen und rechtzeitigen Analyse und Aufbereitung von Programmatiken und Handlungsabsichten (Weißbücher, Programme, Maßnahmen) der Gemein-

schaftsorgane sowie ihre Bewertung durch relevante europäische Mitgliedstaaten die Auswertung und Verbreitung von Ergebnissen und „best-practice“-Beispielen der Berufsbildungs- und Beschäftigungsprogramme zur Verbesserung der eigenen Berufsbildung einen besonderen Stellenwert bekommen müssen. Der inhaltliche „return“ der von Deutschland in die europäische Berufsbildung getätigten Investitionen könnte durch intensive fachinhaltliche Bearbeitung besser als bisher ausgeschöpft werden. Pilotprojekte europäischer Programme sollten zukünftig in viel stärkerem Maße durch Forschung begleitet und ihre nationale Verwertung systematisch betrieben werden. Die Entwicklung geeigneter Implementationskonzepte sowie die Evaluation der Wirksamkeit solcher europäischer Neuerungen sind wichtige Forschungsaufgaben.

(2) Auch die Aktivitäten des BIBB in der *international vergleichenden Berufsbildungsforschung* sollten weiter ausgebaut werden. Vor allem im Hinblick auf Effektivitätsvergleiche/Benchmarking und die Analyse von ausländischen Reformansätzen bestehen hohe Erwartungen dem BIBB gegenüber. Das BIBB wird auch vielfach als Partner für die internationale Forschungszusammenarbeit angefragt. Angesichts der dynamischen Entwicklungen und sich verändernden Prioritäten in der Aus- und Weiterbildung müßte es darum gehen, das strategische Potential der vergleichenden Berufsbildungsforschung für die nationale Berufsbildungspolitik und -praxis noch stärker zu nutzen.

(3) Die *EU-Beitrittsländer aus Mittel- und Osteuropa* haben substantielle Reformen ihrer Berufsbildungssysteme vorgenommen bzw. eingeleitet. Dabei wurden sie nicht zuletzt durch das deutsche TRANSFORM-Programm unterstützt, das in wichtigen Teilen im BIBB umgesetzt wurde. Die systematische Untersuchung und der Vergleich dieser Prozesse ist eine vordringliche Forschungsaufgabe, deren Ergebnisse die weitere Integration dieser Länder in die EU unterstützen können.

Diese Prioritäten für die internationale Berufsbildungsforschung im BIBB setzen eine Intensivierung und Bündelung der europabegrenzten Forschungsaktivitäten in Kooperation mit nationalen und internationalen Partnern voraus. Die bestehenden nationalen und europäischen Netzwerke von Forschungseinrichtungen gilt es hierbei zu erhalten und schrittweise auszubauen.

Anmerkungen:

¹ Grunewald, U.; Moraal, D.: *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Gesamtbericht – Ergebnisse aus drei Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogrammes FORCE*, Bielefeld 1996, sowie Grunewald, U.; Moraal, D.: *Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland, Ergebnisse und kritische Anmerkungen*, Berlin 1995

² Kunzmann, M.; Laur-Ernst, U.; Hoene, B.: *Entwicklung beruflicher Standards Aufbereitung der Ergebnisse der ETW-Arbeitsgruppe „Qualifikationsstandards“ zu einem Handbuch*. Europäische Stiftung für Berufsbildung (Hrsg.) Turin 1998

³ Koch, R.: *Duale und schulische Ausbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf. Ein deutsch-französischer Vergleich*. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 217, Bielefeld 1998

⁴ Reulig, J.: *Modularisierung in der englischen Berufsbildung*. In: BWP 25 (1996) 2, S. 48–54. Ders.: *Zum Flexibilitätspotential modularer Systeme – Englische Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen*. In: BWP 27 (1998) 2, S. 16–21. Ders.: *Modularisierung im englischen NVQ-System – Ein Instrument zur Nachqualifizierung?* In: Davids, S. (Hrsg.): *Modul für Modul zum Berufsabschluß – Die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ im europäischen Spannungsfeld*. Berichte zur beruflichen Bildung, Berlin 1998, S. 265–277

⁵ Die vom BIBB durchgeführten Pilotprojekte im Rahmen des LEONARDO-Programms werden hier nicht betrachtet, da dort der Entwicklungsaspekt im Vordergrund steht.

⁶ a) *Acquired Knowledge, Recognition/Validation/Certification*. Marseille 1998. b) *Experimental Activity in the Field of New Training Technologies*, Berlin 1998. c) *Work Organization and the Development of Skills. Portugal*.

⁷ *Chancengleichheit in der beruflichen Bildung von Frauen – Innovative Ansätze und Praxisbeispiele aus Qualifizierungsprojekten für Frauen*. BIBB (Hrsg.) Berlin 1998

Das EU-Berufsbildungsprogramm LEONARDO da Vinci in Deutschland

Bent Paulsen

Leiter der Nationalen
Koordinierungsstelle

LEONARDO da Vinci im
Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Bedeutung des LEONARDO- Programms für die deutsche Berufsbildung

Seit dem Beginn Europäischer Berufsbildungsprogramme Mitte der achtziger Jahre haben zahllose EU-geförderte Projekte Lösungen für Probleme in der Berufsbildung entwickelt. Im Rückblick ist festzustellen, daß die Ergebnisse dieser Projekte noch nicht im wünschenswerten Ausmaß ihren Niederschlag in der breiten Berufsbildungspraxis gefunden haben. Ebenso hat auch die Berufsbildungspolitik das Anregungspotential der dort entwickelten Lösungen noch nicht voll ausgeschöpft. Die beträchtlichen Finanzmittel für EU-Berufsbildungsprogramme legitimieren sich auf Dauer aber nur dann, wenn ihre Ergebnisse – nach kritischer Prüfung – Eingang finden in die breite Berufsbildungspolitik und -praxis auf nationaler Ebene.

Vor diesem Hintergrund sieht sich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als nationales und internationales Kompetenzzentrum für Berufsbildung mehr als bisher herausgefordert, die in den EU-geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten erarbeiteten Ergebnisse aufzugreifen und zu verstärken. Dazu wird es nötig sein, nicht nur – wie bisher – den Fach- und Sachverständ des BIBB bei der Begutachtung von Projektanträgen aktiv einzubringen, sondern auch die Begleitung und Auswertung der aus deutscher Sicht relevanten Projekte zu intensivieren.

Trotz der eindeutigen Verantwortung jedes EU-Mitgliedstaats für Inhalt und Gestaltung der Berufsbildungspolitik im Sinne des Subsidiaritätsprinzips kann nicht übersehen werden, daß die Inhalte und die Gestaltung beruflicher Aus- und Weiterbildung nicht mehr an den nationalen Grenzen Halt machen. Beispielhaft läßt sich dies darstellen an den Entwicklungen zum Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in der beruflichen Bildung; hier haben die Ergebnisse transnationaler Projekte einen wesentlichen Beitrag zur Erprobung neuer Lehr- und Lernmethoden geleistet. Ebenso beispielhaft kann auf die Entwicklung europäischer Dimensionen in unterschiedlichsten beruflichen Anforderungsprofilen verwiesen werden, die mit Hilfe transnationaler Projekte entwickelt und praktisch erprobt werden.

Allgemeine Entwicklung der Ausschreibungen 1995 bis 1998

Die Beteiligung von Antragstellern hat sich im Laufe der bisher vier Ausschreibungsrunden sowohl in Deutschland als auch europaweit diskontinuierlich entwickelt: Nach einer außerordentlich hohen Zahl eingereichter Anträge im ersten Jahr (457) ging es in den beiden Folgejahren jeweils beträchtlich zurück (1996: 305; 1997: 206), stieg jedoch in der Ausschreibung 1998 wieder an auf 358 Anträge.

Seit Beginn des Programms sind europaweit nahezu 3 000 Projekte bewilligt worden. Für

Eine Bilanz der Arbeiten im Programm LEONARDO da Vinci in den Jahren 1995–1998 zeigt sehr deutlich, daß dieses Programm eine wesentliche Bedeutung für Berufsbildungspolitik und -praxis gewonnen hat: In der Vielfalt und Vielzahl der geförderten Projekte spiegeln sich die aktuellen Fragen und Probleme, mit denen sich Praktiker der Berufsbildung konfrontiert sehen und an deren Lösung sie gemeinsam mit europäischen Partnern arbeiten. Diese Arbeiten und ihre Ergebnisse sind daher auch von Interesse für die nationale Berufsbildungspolitik.

Im folgenden wird aus dieser Sicht eine Bewertung der Ausschreibung zu Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie der geförderten Projekte unter deutscher Leitung im Zeitraum 1995–1998 vorgenommen.

die über 300 Projekte unter deutscher Leitung stand insgesamt ein Fördervolumen von rund 180 Mio. DM an europäischen Zuschüssen bereit. Durch die erforderlichen Eigenleistungen der Projektpartnerschaften belaufen sich die Aufwendungen dieser Projekte damit auf über 220 Mio. DM.

Fachliche Beratung und Information von Antragstellern durch die Koordinierungsstelle BIBB

Seit 1995 ist die Quantität und die Qualität der eingereichten Anträge kontinuierlich angestiegen. Die Zahl der weitgehend durchgearbeiteten Antragsentwürfe hat seit 1995 sehr stark zugenommen. In die Beratung und Bewertung der Anträge wurden häufig die Fachabteilungen des BIBB einbezogen mit dem Ziel, damit die berufsbildungspolitische und -praktische Relevanz der Projekte zu erhöhen.

Die Koordinierungsstelle BIBB hat seit Programmbeginn 920 der insgesamt über 1 300 eingereichten Anträge fachlich begutachtet. Die Ergebnisse der fachlichen Begutachtungen wurden dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie dem nationalen Begleitausschuß zur Abstimmung vorgelegt und anschließend an die Europäische Kommission weitergeleitet.

Das Entscheidungsverfahren über die eingereichten Anträge hat sich bisher in jedem Jahr über einen Zeitraum von mindestens einem halben Jahr hingezogen. Der mehrstufige Entscheidungsprozeß auf nationaler und europäischer Ebene war jedoch für die Antragsteller mit einem hohen Maß an Intransparenz verbunden. Schriftliche Bewilligungen ebenso wie Ablehnungen von Anträgen erfolgen ausschließlich seitens der Europäischen Kommission ohne Mitteilung von Gründen. Seit dem zweiten Programmjahr wurden von der nationalen Koordinierungsstelle auf Anfrage fachliche Auskünfte zu

den Ablehnungsgründen gegeben. Dies hat erkennbar zur Qualitätsverbesserung von wiedereingereichten Anträgen geführt.

Von den über 300 geförderten LEONARDO-Projekten unter deutscher Leitung wurden seit Programmbeginn 205 Projekte von der Koordinierungsstelle BIBB fachlich betreut, darunter 16 Forschungsprojekte; die übrigen verteilten sich auf die Bundesanstalt für Arbeit, den Deutschen Akademischen Austauschdienst, die Arbeitsgemeinschaft industrieller Forschungsvereinigungen und die nationale Agentur für den Fremdsprachenbereich.

Teilnehmende Staaten, Beteiligung von MOE-Staaten

Der Kreis der teilnehmenden Staaten hat sich seit 1995 erhöht: Konnten im ersten Jahr gleichberechtigte Projektpartnerschaften ausschließlich zwischen berufsbildenden Einrichtungen der 15 EU-Mitgliedstaaten sowie der drei EWR-Staaten Island, Fürstentum Liechtenstein und Norwegen gebildet werden, so sind bis einschließlich Anfang November 1998 folgende EU-Vor-Beitrittsstaaten hinzugekommen: Estland, Lettland, Litauen (seit November 1998), seit Ende 1997 Polen, Rumänien, Slowakei, Tschechien, Ungarn und Zypern. Seit Frühjahr 1999 sind auch Slowenien und Bulgarien beteiligt. Die Beteiligung von berufsbildenden Einrichtungen der Schweiz ist unter der Bedingung möglich, daß hierfür keine EU-Gemeinschaftszuschüsse verwendet werden; hierfür werden vom zuständigen Bundesamt für Bildung und Wissenschaft nationale Zuschüsse bereitgestellt.

Mit der Öffnung des Programms nach Mittel- und Osteuropa (MOE) ist, wie die Ergebnisse der Ausschreibung 1998 zeigen, die Häufigkeit und Anzahl von Partnerschaften zwischen deutschen Berufsbildungseinrichtungen und denen in den MOE-Staaten sprung-

haft gestiegen: In der von der Europäischen Kommission erarbeiteten vorläufigen internen Auswertung der zu bewilligenden Projekte des Jahres 1998 hat Deutschland in bezug auf Partnerschaften mit diesen Ländern die Spitzenposition inne. Im übrigen erstrecken sich die Partnerschaften deutscher Berufsbildungsinstitutionen gleichmäßig über alle teilnehmenden Staaten.

Schwerpunkte der Projektarbeit

a) Verbesserung der betrieblichen Berufsbildungspraxis

Seit Beginn des Programms war es erklärt Ziel, innovative Konzepte zur Lösung von Problemen in der betrieblichen Berufsbildungspraxis zu fördern, insbesondere unter Beteiligung von kleinen und mittleren Unternehmen. Die Antragstellung durch solche Unternehmen ist jedoch europaweit eher der Ausnahmefall geblieben, wogegen die Anzahl der Projekte, an denen kleine und mittlere Unternehmen (KMU) beteiligt sind, kontinuierlich gesteigert werden konnte.

Thematisch spielt Berufsbildung in KMU seit Programmbeginn eine stetig wachsende Rolle: Sowohl in den Projekten im Bereich der Ausbildung (hier vor allem die Anpassung der betrieblichen Ausbildungsmethoden an neue Ausbildungsmedien und neue fachliche Schwerpunkte), ganz besonders jedoch im Weiterbildungsbereich stehen Themen von KMU im Mittelpunkt sehr vieler Projekte: War zunächst die Entwicklung von betrieblichen Qualifizierungskonzepten zur Bewältigung des technologischen Wandels noch ein eher allgemeines Thema, so konzentrierten sich seither die Projektthemen zunehmend zum einen auf die Umsetzung umwelttechnologischer Entwicklungen in der Berufsbildung handwerklicher Betriebe, auf die Qualitätsverbesserung außerbetrieblicher Weiterbildungsangebote, auf die Qualifizierung der Führungskräfte in KMU, auf den

gemeinsamen europäischen Markt (neue Marketingstrategien etc.) sowie in der neuesten Ausschreibung auf die Frage, wie unternehmerisches Denken in der Berufsbildung gefördert werden kann. Eines der zentralen Themen ist für den Bereich des Handwerks darüber hinaus die Weiterbildung für Restaurierungstechniken in allen Gewerken.

Die rasante technologische Entwicklung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ist nicht zuletzt auch das Thema einer wachsenden Anzahl von Projekten, die sich vor allem mit der Entwicklung der Medientechnologie und ihrer konkreten berufsfachlichen Auswirkungen befassen.

b) Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme

Ein weiteres Programmziel war es, mit Hilfe der Ergebnisse transnationaler Projektkooperation Lösungen für Probleme in den Berufsbildungssystemen zu entwickeln. Jenseits der ordnungspolitischen Aspekte konzentrierten sich die Projektanträge seit Beginn dabei zum einen auf Ansätze zur Überwindung sozialer Ausgrenzung (zum Beispiel durch Entwicklung neuer methodisch-didaktischer Konzepte), zum zweiten auf Ansätze zur Verbesserung der Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung und zum dritten auf Versuche, europaweite Maßstäbe für Berufe zu setzen, die aufgrund der technologischen Entwicklung sowohl neue nationale als auch europaweite Beschäftigungsfelder versprechen (zum Beispiel Euromechaniker). Bei diesen Themen sind Ausbilder, Berufsschullehrer und auch die Auszubildenden selbst unmittelbare Zielgruppen der Projekte. In enger Verbindung mit der Ausweitung der Mobilitätsförderung für Auszubildende und Ausbilder stehen in diesem Zusammenhang solche Pilotprojekte, die für einzelne Berufsfelder grenzüberschreitende gemeinsame Ausbildungsabschnitte entwickeln und hierdurch dazu beitragen wollen, daß grenzüberschreitende Ausbildung ohne Qualitätsein-

bußen für Auszubildende wie Betriebe realisiert werden kann.

c) Transnational kooperative Berufsbildungsforschung

Mit dem Programm LEONARDO da Vinci ist auch die Förderung von europäischer angewandter Berufsbildungsforschung unter dem Kennzeichen „Erhebungen/Analysen“ auf eine neue Grundlage gestellt worden. Projektpartnerschaften unter deutscher Leitung haben – einschließlich verschiedener Fachabteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildung – mit ihren qualitativ hochwertigen Anträgen eine überdurchschnittlich hohe Erfolgsquote erreichen können. Im Zentrum der Projektthemen standen vergleichende Studien über die Auswirkungen veränderter Qualifikationsanforderungen auf die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse. Unter diesem Generalthema wird eine große Bandbreite von Einzelthemen bearbeitet, die von der engeren berufsfachlichen Vergleichsuntersuchung in der Metallverarbeitung und Lebensmittelindustrie bis hin zur Entwicklung integrierter Qualifizierungsmodelle auf regionaler Ebene reicht.

Mit der Arbeit der Projekte an ihren jeweiligen Themen wurde sehr früh der Aufbau eines europäischen Netzwerks angewandter Berufsbildungsforschung verbunden, an dem die Koordinierungsstelle BIBB maßgeblichen Anteil hat. Ziel ist, zum einen die methodischen Standards vergleichender Berufsbildungsforschung europaweit zu verbessern, zum anderen, den Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis weiter vorzubringen.

kumulativ erhöht. Daher sind bislang auch nur vereinzelte Projektergebnisse der Europäischen Kommission übergeben worden. Ende 1998/Anfang 1999 werden die ersten rund einhundert Projekte unter deutscher Leitung ihre Ergebnisse vorlegen. Die Europäische Kommission hat es den Projekten nicht von vornherein zur Pflicht gemacht, ihre Ergebnisse den nationalen Koordinierungsstellen zur Auswertung einzureichen. Dies verursacht bei der Nationalen Koordinierungsstelle einen enormen Informationsbeschaffungsaufwand. Unter Berücksichtigung des Auftrags, das Programm insgesamt und insbesondere die Projektergebnisse einer berufsbildungspolitischen und -praktischen Bewertung zugänglich zu machen, muß dieser Aufwand allerdings in Kauf genommen werden: Die Bewertungsarbeiten müssen sich ganz besonders darauf konzentrieren, die Transferierbarkeit der Ergebnisse sowie ihre Nachhaltigkeit in bezug auf Berufsbildungspolitik und -praxis zu ermitteln und dieses Ergebnis den an der Berufsbildung in Deutschland Beteiligten zugänglich zu machen.

Auswertung und Verbreitung der Ergebnisse

Da die Mehrzahl aller bewilligten Projekte über eine dreijährige Laufzeit gefördert wird, hat sich – wie erwartet – die Zahl der zeitgleich laufenden Projekte von Jahr zu Jahr

Europäische Gemeinschaftsstudie zu Doppelqualifikationen

Erste Ergebnisse der LEONARDO-Forschungsprojekte INEQUAL und DUOQUAL¹

Sabine Manning

Dr. Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e. V.
Berlin

In dem LEONARDO-Forschungsprojekt INEQUAL (1995–1997) wurden ausgewählte Modelle von Doppelqualifikationen in sieben europäischen Ländern vergleichend analysiert. Das Multiplikatoren-Projekt DUOQUAL (1997–2000) knüpft unmittelbar daran an, indem das Design der vorgelegten Untersuchung auf sieben weitere Länder angewandt und eine übergreifende Vergleichsstudie erarbeitet wird.

Die vergleichende Untersuchung berücksichtigt Doppelqualifikationen unterschiedlicher Dimension innerhalb des Bildungssystems. Dabei lassen sich drei Gruppen unterscheiden:

- Doppelqualifikationen, die sich auf einen großen Bildungsbereich erstrecken, wie z. B. die berufsbildende Oberstufe in der Tschechischen Republik, die Kurse der Berufsbildung in Portugal und die Berufsbildungsprogramme bzw. -zweige innerhalb des Gesamtschulsystems in Norwegen und Schweden;
- Doppelqualifikationen, die sich auf einzelne Kurse oder Befähigungsnachweise beziehen, z. B. das berufliche Bakkalaureat (Bac Pro) in Frankreich, die fortgeschrittene Stufe der allgemeinen beruflichen Qualifikation (GNVQ) in England, das (vormalige) Integrierte Multivalente Lyceum in Griechenland, die höhere berufliche Sekundarausbildung (MBO/BOL4) in den Niederlanden und die WIFI-Fachakademiekurse in Österreich;
- Doppelqualifikationen, die Pilotprojekte innerhalb der nationalen Berufsbildungssysteme darstellen, wie die Experimentelle Reform mit individuellen Programmen in Finn-

land und die Modellversuche in Bayern (duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife²) und in Brandenburg (Schwarze Pumpe).

Im ersten Teil des DUOQUAL-Projekts werden nationale Fallstudien zu Doppelqualifikationen neu erstellt bzw. aktualisiert und nach gemeinsamem Muster vergleichend analysiert (vgl. Kasten).

Aspekte des Vergleichs der nationalen Modelle

- (1) nationaler Rahmen der wirtschaftlichen, sozialen und bildungspolitischen Veränderungen;
- (2) hauptsächliche Merkmale der Modelle;
- (3) Bildungskonzeptionen, die den Modellen zugrunde liegen;
- (4) organisatorische Anforderungen der Modelle;
- (5) Wirkung der Modelle.

Wie kann die Attraktivität der beruflichen Bildung erhöht und ihre Gleichwertigkeit mit der allgemeinen Bildung erreicht werden? Welche Veränderungen in den Bildungssystemen, in Inhalt und Struktur der Ausbildung sind hierzu erforderlich? Ein Ansatz, der in mehreren Ländern entwickelt wurde, ist das Angebot von Doppelqualifikationen, die alternative Wege zum Beruf und zum Studium eröffnen.

Die vergleichende Untersuchung geht insbesondere der Frage nach, in welchem Maße berufliche und allgemeine Bildung auf curricularer Ebene integriert und welche Schlüsselqualifikationen dabei erworben werden.

Aus der INEQUAL-Studie liegen erste Erkenntnisse und Annahmen vor:

- Vorherrschend ist die additive Kombination beruflicher und allgemeiner Bildung, wobei vor allem allgemeinbildende Fächer

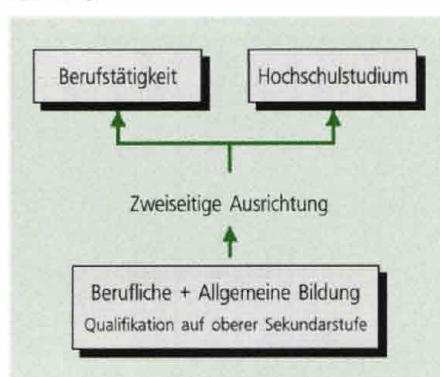
individuell verstärkt werden. Drei der Modelle sind voll darauf ausgerichtet (Schweden, die Niederlande und Norwegen). Auch bei den meisten anderen Doppelqualifikationen ist diese Kombination ein wichtiger Bestandteil.

- Ansätze der Integration zeigen sich in der berufsbezogenen Anwendung allgemeinbildender Fächer, sowohl als Schwerpunkt (England und Bayern) als auch untergeordnet (Frankreich und Österreich).
- Weiterreichende Formen der Integration – Vermittlung übertragbarer Qualifikationen und handlungsorientierte Bildung – sind ebenfalls verbreitet, jedoch besonders charakteristisch für zwei Modelle (Österreich und Brandenburg). An diesen Modellen zeigt sich das Potential, das einer praxisorientierten Bildung innewohnt, um Schlüsselqualifikationen einschließlich der Befähigung zum Studium zu entwickeln.

Insgesamt wird deutlich, daß die Herausbildung von Doppelqualifikationen mit innovativen Kursstrukturen, Lehrplänen und didaktischen Ansätzen einhergeht, die von weitreichender Bedeutung für qualitative Fortschritte in der berufslichen Bildung sind. Diese vorläufigen Erkenntnisse aus dem INTEQUAL-Projekt werden im erweiterten Kreis der nationalen Modelle überprüft und bereichert.

An die vergleichende Analyse schließt sich in DUOQUAL, wie bereits in INTEQUAL, eine tiefergehende Untersuchung von ausgewählten Themen an. Diese werden von kleinen Partnerteams aus zwei bis drei Ländern bearbeitet und sind eng mit nationalen Begleitforschungen, Modellversuchen und Reformvorhaben verbunden. Die bereits vorliegenden Studien zum Charakter des Lernprozesses, zur Bewertung von übergreifenden Fähigkeiten, zur Struktur individueller Bildungswege und zum Hochschulzugang werden weitergeführt. Aus der Sicht der neu hinzukommenden Modelle entstehen zusätzliche Studien, u. a. zu Schlüsselqualifikationen

Abbildung



in der berufslichen Weiterbildung, zu Reformkonzepten für Doppelqualifikationen und zum Eintritt doppeltqualifizierter Jugendlicher in das Erwerbsleben.

Die gemeinsame Arbeit an ausgewählten Themen in der Partnerschaft wird von einem dokumentierten Prozeß des gegenseitigen Lernens begleitet. Zum Abschluß werden aus den thematischen Analysen weiterführende Fragen und Schlußfolgerungen abgeleitet, die das Bestreben zur Erhöhung der Qualität der Berufsbildung und ihrer Gleichwertigkeit zur Allgemeinbildung in den europäischen Ländern befördern sollen. Workshops, die von Partnerteams und der gesamten Partnerschaft organisiert werden, ermöglichen die Teilnahme von Politikern, Vertretern der Sozialpartner sowie Mitgliedern von berufslichen und akademischen Gremien an der Diskussion. Daruber hinaus hat sich eine enge Zusammenarbeit mit der LEONARDO-Forschungspartnerschaft POST-16 STRATEGIES/SPES-NET³ entwickelt, die Strategien zur Erhöhung des Ansehens der berufslichen Bildung in Europa untersucht und dazu nationale Netze aufbaut.

Die Forschungsergebnisse des Projekts DUOQUAL werden über die WIFO-Homepage verbreitet. Anstelle einer gedruckten Studie ist die vergleichende Analyse von Doppelqualifikationen als Online-Publikation zugänglich.⁴ Ihr modularer Aufbau (Hypertextstruktur) ermöglicht es, daß die

Studiegemeinsam von den Partnern im Prozeß des Projekts erweitert und aktualisiert werden kann und zugleich allen Interessenten von außerhalb zugänglich ist.

Anmerkungen:

¹ Projekte:

- INTEQUAL: *The acquisition of integrated qualifications for professional work and study – an assessment of innovative approaches in seven European countries. A LEONARDO DA VINCI Survey and Analysis Project (1995–1997).*

- DUOQUAL: *Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education – applying a pattern of comparative investigation across European countries. A LEONARDO DA VINCI Multiplier-Effect Project (1997–2000).*

Koordinator (INTEQUAL/ DUOQUAL): Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e. V. (WIFO), Sabine Manning

Partnerschaft (DUOQUAL): BIAT/Universität Flensburg, Cooperativa Marcella Lurago Marinone (Italien), HIAK Oslo, ibw Vienna, IER/University of Jyvaskyl, IER/Warwick University, INRP Paris, ISB München, ITB/Universität Bremen, Institute of Education Stockholm, P. I. Athens, Roskilde Universittscenter, SCO-KI/Universiteit Amsterdam, Universidade Nova de Lisboa, Universität Bern, VUOS Prague, WIFO Berlin.

Publikationen (INTEQUAL):

- Manning, S. (Ed.): *Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education: a comparative investigation of innovative schemes in seven European countries. INTEQUAL Report I.* Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e. V. (WIFO). November 1996.

- Manning, S. (Ed.): *Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education: a collaborative investigation of selected issues in seven European countries. INTEQUAL Report II.* Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e. V. (WIFO). November 1997.

- Brown, A.; Manning, S. (Eds.): *Qualifications for employment and higher education: a collaborative investigation across Europe.* Hameenlinna: University of Tampere 1998 (Ammattikasvatussarja; 18).

² siehe Beitrag von Kusch, W. im gleichen Heft

³ Koordination: Institute of Educational Research, University of Jyvaskyl, Finland, Dr. Lasonen, J.; Dr. Stenström, M.-L.: Projektinformation: <<http://www.jyu.fi/stenstro/spesnet/>>.

⁴ Manning, S. (Ed.): *Survey on dual qualifications: results of the LEONARDO projects INTEQUAL and DUOQUAL.* Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e. V. (WIFO)/Homepage <<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual=/survey.htm>> (first set up: 23 August 1998)

Binationale Ausbildungmaßnahmen für Jugendliche ausländischer Herkunft

Werner Lenske

Diplompädagoge, Leiter des Referats „Qualifikationsforschung“ im Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Durch die Berücksichtigung und Förderung des bilingualen Potentials der Jugendlichen in der Berufsausbildung können zwei wichtige Ziele erreicht werden: Einerseits läßt sich die Ausbildungsmotivation und -beteiligung der Jugendlichen steigern, und andererseits haben so geförderte junge Ausländer damit einen entscheidenden Qualifikationsvorteil, der ihre Chancen am Arbeitsmarkt positiv beeinflussen kann.

Mit einem entsprechend ausgeprägten Qualifikationsprofil treten Jugendliche ausländischer Herkunft damit in einen Nachfragebereich des Arbeitsmarktes ein, der mit großer Wahrscheinlichkeit ein besonderes Wachstumspotential aufweist: Fachkräfte, die über „interkulturelle Qualifikationen“ verfügen, das heißt, die nicht nur Fremdsprachen beherrschen, sondern sich in zwei Kultur- und Mentalitätskreisen auskennen und bewegen können („interkulturelles Handlungsrepertoire“). Darüber hinaus könnte dieses Qualifikationsprofil dazu beitragen, regionale (national/international), berufliche (intrasektoral/intersektoral) und soziale Mobilität (Statusveränderung/Aufstieg) zu fördern.

Binationale Ausbildungsprojekte

Vor diesem Hintergrund hat das Institut der deutschen Wirtschaft Köln vor nunmehr zehn Jahren damit begonnen, im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung binationale Ausbildungmaßnahmen für griechische, spanische, portugiesische, italienische und türkische Jugendliche durch-

zuführen (die Koordination der Projekte für griechische Jugendliche liegt nach Abschluß des Pilotprojektes inzwischen beim Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft, Frankfurt).

Die Ziele dieser Ausbildungsprojekte sind:

- Förderung der Ausbildungsmotivation Jugendlicher ausländischer Herkunft
- Förderung der spezifischen Kompetenzen Jugendlicher ausländischer Herkunft:
 - Bilingualität
 - interkulturelles Wissen (Mentalitäten, soziale Normen, Werte etc.)
- Verbesserung der Beschäftigungschancen am deutschen und europäischen Arbeitsmarkt
- binationale Anerkennung der Ausbildungsschlüsse
- Förderung der individuellen beruflichen Mobilität.

Grundlage der Ausbildungmaßnahmen ist eine duale Berufsausbildung in kaufmännischen, elektro- oder metalltechnischen Berufen in Deutschland. Ausschlaggebend für die Auswahl der „Projektberufe“ war und ist, welche Zukunftschancen diese Berufe sowohl in Deutschland als auch in den beteiligten Ländern bieten und inwiefern ähnliche/vergleichbare Qualifikationsprofile in den entsprechenden Berufen/Tätigkeitsbereichen transnational bestehen.

Zusätzlich erhalten die Jugendlichen einen berufsbezogenen Fachunterricht in ihrer Muttersprache. Er umfaßt drei Stunden pro Woche und läuft über die gesamte Ausbildungszeit, also bis zu drei Jahre lang. Etwa zur Hälfte der Ausbildung absolvieren alle ein fünfwochiges Betriebspraktikum in ihrem Herkunftsland.

Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland verfügen in der Regel über Kompetenzen, die in der Berufspraxis von zunehmender Bedeutung sind: Zweisprachigkeit und „Bikulturalität“. Ihre Sozialisation und Enkulturation verläuft zumeist in zwei Sprachen und stellt darüber hinaus die Verbindung her zwischen zwei „Mentalitäten“ oder „Kulturen“, der deutschen und der des Herkunftslandes ihrer Eltern (oder, soweit es die dritte Generation betrifft, die überlieferten Mentalitäten/kulturellen Werte etc. der Großeltern).

Seit 1988 haben sich bundesweit rund 2 500 ausländische Jugendliche für eine Teilnahme an diesen Ausbildungsmaßnahmen entschieden, gut ein Drittel hat die Ausbildungen erfolgreich abgeschlossen, 15 Prozent haben ihre Projektteilnahme abgebrochen.

Strukturdaten der Teilnehmenden

Rund 45 Prozent der aktuellen Teilnehmer/-innen an den binationalen Ausbildungsmaßnahmen sind Mädchen. Interessant ist, daß der prozentuale Anteil der jungen Frauen an den Projektzubis in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen ist: Zu Beginn der Maßnahmen (Modellprojekt „Griechenland“ 1988) lag der Mädchenanteil bei lediglich 35 Prozent. Zwischen den „Projektnationen“ zeigen sich jedoch beim Anteil der weiblichen Azubis Unterschiede: Überdurchschnittlich hoch ist der aktuelle Frauenanteil in den „Italienprojekten“ (61%) und „Spanienprojekten“ (60%), unter den portugiesischen Auszubildenden liegt er bei 46 Prozent. Demgegenüber halten die Frauen in den „Türkeiprojekten“ lediglich einen Anteil von 38 Prozent, während hier jedoch die Zuwachsrate besonders hoch ist: Zu Beginn der Maßnahmen waren sie nur zu 13 Prozent unter den Azubis repräsentiert.

Die Auszubildenden der binationalen Projekte verfügen über ein vergleichsweise hohes schulisches Abschlußniveau (vgl. Abb. 1). Die höchsten Abiturienten/-innenquoten (Fachabitur/Abitur) weisen die spanischen Auszubildenden auf, gefolgt von den Portugiesen/-innen.

Unter den italienischen Auszubildenden haben 34 Prozent das Fachabitur/Abitur (Frauen: 45%; Männer: 21%), bei den Teilnehmern/-innen mit türkischer Staatsangehörigkeit sind es lediglich 16 Prozent (Frauen: 28%; Männer: 12%).

Bei den Teilnehmer/-innen stehen die kaufmännischen Ausbildungsberufe an erster Stelle gefolgt von den Metall- und elektro-

technischen Berufen. Sonstige gewerblich-technische Berufe wie Bauzeichner/-in, Technische/r Zeichner/-in, Schuhfertiger/-in, Drucker/-in, Maler- und Lackierer/-in bilden den Schluß (vgl. Tabelle)

Die Hitliste der Ausbildungsberufe wird angeführt von dem/der Industriekaufmann/-frau (16%), Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel (15%), Speditionskaufmann/-frau (9%) sowie Bürokaufmann/-frau (8%).

Fast die Hälfte aller Teilnehmer/-innen wird allein in diesen vier Berufen ausgebildet.

Unter den elektrotechnischen Berufen wurde besonders häufig die Ausbildung zum/zur Elektroinstallateur/-in gewählt (39% aller Ausbildungen in diesem Bereich) sowie Energieelektroniker/-in (22%) und Kommunikationselektroniker/-in (21%).

Von den Jugendlichen im metalltechnischen Bereich sind die meisten in der Ausbildung zum/zur Industriemechaniker/-in (41%), Kraftfahrzeugmechaniker/-in (27%) und Gas- und Wasserinstallateur/-in (10%).

Bei den insgesamt nur schwach vertretenen „sonstigen Berufen“ liegt der Schwerpunkt auf der/dem Bauzeichner/-in (46%) und Technischer/n Zeichner/-in (18%).

Die Jugendlichen spanischer, italienischer und portugiesischer Herkunft sind jeweils zu rund 75 Prozent in kaufmännischen Ausbildungsberufen. Demgegenüber befinden sich 43 Prozent der Projektteilnehmer/-innen türkischer Herkunft in kaufmännischer Ausbildung, ein Drittel wird in metalltechnischen und ein Viertel in elektrotechnischen Berufen ausgebildet.

Bei den Frauen stehen die kaufmännischen Berufe an erster Stelle (vgl. Tabelle), gut ein Prozent sind in sonstigen Berufen vorzufinden (Bauzeichnerin) und ebenso etwas über ein Prozent – im übrigen alles Frauen mit türkischer Staatsangehörigkeit – wählten einen elektrotechnischen Beruf (eine Elektroinstallateurin, eine Energieelektronikerin, zwei Kommunikationselektronikerinnen).

Unter den männlichen Auszubildenden verteilen sich die Ausbildungentscheidungen stärker auf die einzelnen Berufsbereiche: Knapp die Hälfte wählten einen kaufmännischen Beruf, ein Fünftel ist in elektrotechnischer Ausbildung, 31 Prozent werden in Metallberufen und gut ein Prozent in sonstigen Berufen ausgebildet.

Abbildung 1: Teilnehmer der binationalen Projekte nach Schulabschluß und Geschlecht (in Prozent)

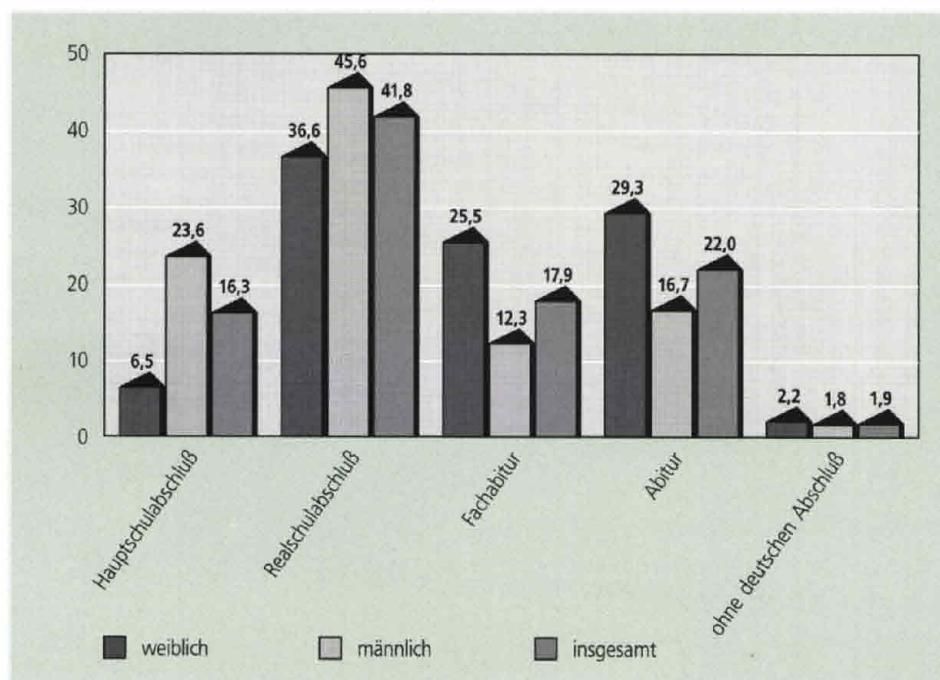


Tabelle: Teilnehmer an binationalen Projekten nach Berufsbereichen

	Teilnehmer in Prozent		
	weiblich	männlich	insgesamt
Kaufmännisch	97,3	48,8	69,1
Elektro	1,3	19,0	11,6
Metall	0,0	31,0	18,0
Sonstige gewerblich-technisch	1,3	1,2	1,2

Die Repräsentanz der Ausbildungsberufe hat sich seit Beginn der binationalen Ausbildungsmaßnahmen im Jahre 1988 deutlich verändert. Zu Beginn der Ausbildungsprojekte mündeten jeweils die Hälften der Jugendlichen mit kaufmännischen und gewerblichen/technischen Berufen in die Maßnahmen ein. Seither ist in allen binationalen Projekten die Tendenz zu beobachten, daß der Anteil an Teilnehmern/-innen mit kaufmännischen Ausbildungsberufen steigt.

Teilnahmemotive und Erfahrungen der Auszubildenden

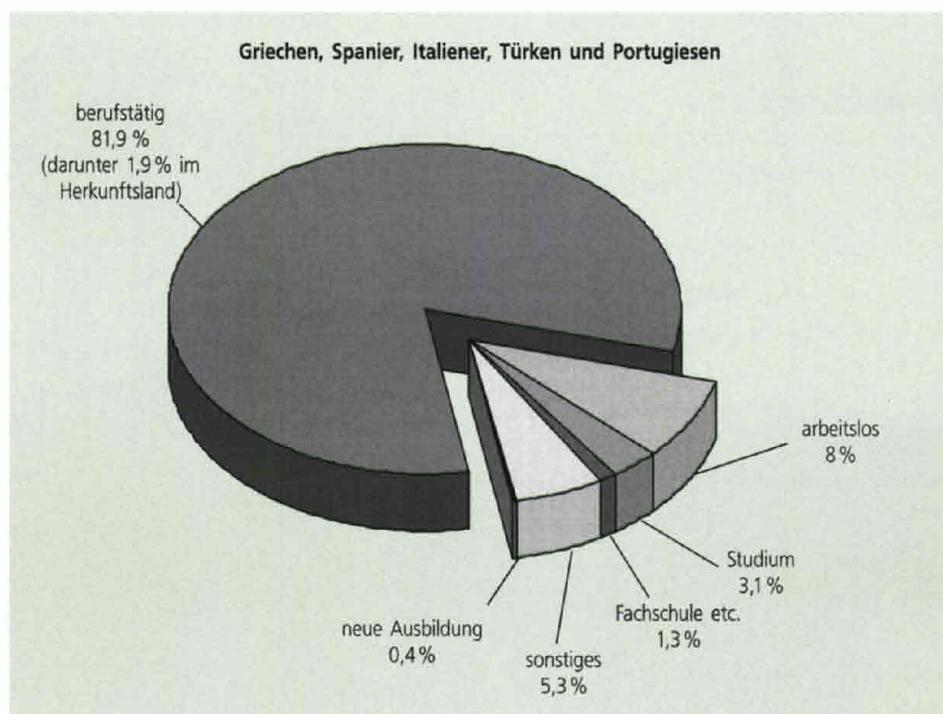
Der überwiegende Teil der Jugendlichen (93 %) hat sich für eine Teilnahme an den projektspezifischen Ausbildungsangeboten entschieden, weil sie darin eine gute Grundlage für die Arbeit in ihrem Herkunftsland sehen. In diesen Zusammenhang stellen 75 Prozent aller Auszubildenden das Angebot des muttersprachlichen Fachunterrichtes als entscheidenden Grund für ihre Teilnahme an den Ausbildungsprojekten. Für fast ebenso viele (72 %) stehen die projektspezifischen Zusatzangebote im Einklang mit ihren eigenen langfristigen beruflichen Planungen. Immerhin 12 Prozent aller Jugendlichen beteiligen sich an diesen Programmen auf ausdrücklichen Wunsch ihres deutschen Ausbildungsbetriebes. Von den Absolventen sind inzwischen 29 Prozent in solchen Bereichen berufstätig, in denen die erworbenen Zusatzkenntnisse notwendig sind.

Den berufsbezogenen Zusatzzunterricht in der Muttersprache beurteilen 90 Prozent aller Jugendlichen als sinnvolle Ergänzung der deutschen Ausbildung. Gut jede/r zweite Auszubildende (57 %) sagt, daß dieser Unterricht die Ausbildung unterstützt und fördert, und für 40 Prozent trägt der muttersprachliche Fachunterricht dazu bei, Kenntnisdefizite im Rahmen der deutschen Ausbildung abzubauen. Nach erfolgreichem Abschluß der Ausbildung wechselten die meisten Absolventen in ein Beschäftigungsverhältnis in Deutschland (vgl. Abb. 2).

Rund zwei Prozent der ehemaligen Teilnehmer sind inzwischen – teils aufgrund eines Angebotes des deutschen Ausbildungsbetriebes – in den Partnerländern berufstätig.

Die Vorstellung, später einmal im sogenannten Herkunftsland berufstätig zu werden (bei den Auszubildenden ein zentrales Teilnahmemotiv, s. o.), verändert sich jedoch über die Zeit stark. Während die Jugendlichen in Ausbildung zu 50 Prozent angeben, grundsätzlich mit diesem Gedanken zu spielen, sagen dies nur noch 44 Prozent der inzwischen berufstätigen Absolventen (– 6,0 Prozentpunkte). Auch die konkrete Absicht, später einmal im Herkunftsland einen Job aufzunehmen geht im gleichen Umfang zurück (– 6,0 Prozentpunkte), während der Anteil der Unentschiedenen (+ 11,0 Prozentpunkte) und derjenigen, die sich das keinesfalls vorstellen können (+ 0,3 Prozentpunkte) steigt. Alles in allem verändert sich bei gut jedem zweiten Jugendlichen (56 %) diese grundlegende Orientierung, bei der Minderheit (44 %) bleibt sie in der Zeit zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit stabil.

Abbildung 2: Binationale Ausbildungsmaßnahmen: Verbleib der Absolventen ca. ½ Jahr nach Ausbildungsende (n = 547)



Innovative Bildungsgänge im beruflichen Schulwesen mit Pfiff

Angelika Busse

Staatsinstitut für Schul-pädagogik und Bildungs-forschung, München



Werner Kusch

Dr. Staatsinstitut für Schul-pädagogik und Bildungs-forschung, München



Im Sommer 1998 hat der zweite Versuchsjahrgang des bayerischen Modellversuchs „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife“ (DBFH) sowohl die Facharbeiterprüfung als auch die Prüfung zur Fachhochschulreife mit Bravour bestanden. Und dies, obwohl die zur Verfügung stehende Ausbildungszeit im dualen System der Berufsbildung gegenüber dem traditionellen Ausbildungsgang von insgesamt 4½ Jahren auf 3 Jahre verkürzt wurde. Dieser Modellversuch ist für alle Beteiligten ein langanhaltender Gewinn.

Diese nicht nur für die Modellversuchsteilnehmer sehr erfreulichen Prüfungsergebnisse konnten erreicht werden, weil sowohl der Modellversuchsansatz als auch die Konzeption eine Vielzahl von zeitgemäßen, innovativen Elementen bündelt und konkret umsetzt. Da wären zu nennen:

- die enge Kooperation von Ausbildungsbetrieben; Staatsministerium; Kammern, Eltern/ Schülern und beruflichen Schulen
- der curriculare Ansatz
- die spezifische Förderung leistungsfähiger und leistungswilliger Schüler.

Kooperation

Durch die – bis heute praktizierte – Zusammenarbeit aller am Modellversuch beteiligten Stellen (d. h. dem Verband der bayerischen Metall- und Elektroindustrie; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, AUDI AG, BMW AG, IHK – München und Oberbayern

sowie Niederbayern) war es 1994 möglich, ein Konzept zu erarbeiten, wonach besonders leistungsfähige Schüler mit mittlerem Schulabschluß in einem insgesamt nur dreijährigen Bildungsgang sowohl den Abschluß einer beruflichen Erstausbildung (Industriemechaniker, Energieelektroniker; nach zweieinhalb Jahren) als auch die Fachhochschulreife (nach einem weiteren halben Jahr) erreichen können. Kooperiert wurde von Anfang an bei der Lehrplanentwicklung, bei der Erstellung der Stundentafeln, der Anzahl und Organisation der Schultage, bei der Auswahl und Durchführung gemeinsamer Projektarbeiten usw.

Innovativer curricularer Ansatz

Dieser curriculare Ansatz eines beruflichen Leitfaches im Modellversuch berücksichtigt die bisherigen Erfahrungen des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München und die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Lernpsychologie, die verlangen, daß Schülerinnen und Schüler einen Lerngegenstand in seinem „natürlichen Gesamtzusammenhang“ zu erfahren haben (Ganzheitlichkeit des Lernens). Des Weiteren soll das Prinzip eines beruflichen Leitfaches dem Schüler helfen, allgemeinbildende Lernziele besser und schneller zu erschließen (Steigerung der Anschaulichkeit von Lerngegenständen). Durch die verstärkte Verzahnung soll so das große Potential des betrieblichen Erfahrungslebens besser genutzt werden, was vom Ansatz her dem Profil des beruflichen Bildungswesens eher entspricht.

Für die gewerblich-technischen Ausbildungsberufe wurde deshalb im Modellversuch das Leitfach Technologie/Technische Mathematik geschaffen, was hieß, daß Lerngebiete aus den naturwissenschaftlich-technischen und den allgemeinbildenden Fächern in das Leitfach verlagert wurden, wenn auf technologischer Seite ein inhaltlicher Zusammenhang gegeben war und ist. Anhand der im technologischen Unterricht zu bearbeitenden Lerngegenstände sollen den Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der Physik, Chemie, Mathematik, Arbeitsplanung, der Praktischen Fachkunde sowie des Deutsch-, Religions- und Englischunterrichts anschaulich und anwendungsbezogen dargeboten werden. Die guten Prüfungsleistungen zeigen überzeugend den Vorteil dieses curricularen Ansatzes gegenüber dem sonst gängigen fachsystematischen Ansatz.

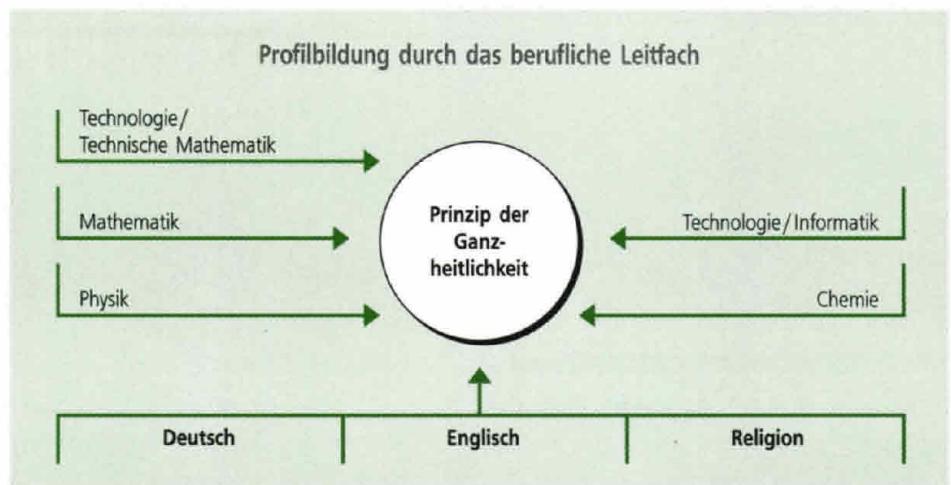
Förderung von Leistungsfähigen und Leistungswilligen

Der Modellversuch reiht sich thematisch in laufende Vorhaben bzw. Initiativen von Seiten des Bundes ein, so z. B. in das Programm des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie „Begabtenförderung in der beruflichen Bildung“ und in die von der Kommission für Bildungsplanung erarbeiteten Bund-Länder-Konzepte zur „Differenzierung in der Berufsausbildung“ (Bericht 37).

Gerade im Hinblick auf eine schnelle Zielerreichung und in Verantwortung für die jungen Teilnehmer war und ist es notwendig, möglichst homogene Klassen, d. h. Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit vergleichbarem Leistungsvermögen und Vorbildungsniveau, bilden zu können.

Die Modellversuchsteilnehmer müssen deshalb im mittleren Schulabschluß in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch mindestens die Note 3 erreicht haben und über einen (modellversuchsbezogenen) Ausbildungsvertrag verfügen.

Abbildung 1: Curricularer Ansatz im Modellversuch DBFH



Ergebnisse der Schülerbefragung

Die Leistungsstärke der Schüler zeigt sich neben den guten Prüfungsergebnissen auch darin, daß sich kaum einer der Schüler von dem Anforderungsniveau der Schule und des Betriebes überfordert fühlt; dieses entspricht voll und ganz ihren Erwartungen. Die berufliche Ausbildung macht den Schülern viel Freude. Am schwierigsten werden von den Schülern die Fächer Physik und Englisch erlebt. Um so erfreulicher sind die hervorragenden Abschlußergebnisse in diesen Fächern. Trotz der insgesamt befriedigenden Aussagen über das Zureckkommen der Schüler mit dem Anforderungsniveau, wünschen sich knapp zwei Drittel der Schüler mehr Unterstützung und Hilfestellungen von Seiten der Schule. Unzufriedenheit und Wünsche nach Hilfestellungen beziehen sich zum einen auf fehlende Möglichkeiten zur Übung und Wiederholung der Lerninhalte, zum anderen auf mangelnde Erklärungen und Lernkontrollen von Seiten der Lehrer.

Die meisten Jugendlichen entscheiden sich für den Modellversuch aus Gründen der Zeitersparnis und aufgrund der Aussicht auf bessere Berufs- und Zukunftschancen. Das Erreichen eines höheren Bildungsniveaus und finanzielle Aspekte spielen bei der Wahl des

Bildungsgangs ebenfalls eine entscheidende Rolle. Auch diese Ergebnisse belegen, daß die Jugendlichen leistungsbereit und -willig sind.

Die kleine Klassengröße und die Homogenität der Klassengemeinschaft wird von den Schülern als sehr angenehm und positiv bewertet. Außerdem empfinden die Schüler das gemeinsame Ziel verbindend: „Wir sitzen alle im gleichen Boot.“ Nur wenige Schüler empfinden die Freizeiteinschränkung und die Belastung im Alltag durch den Modellversuch als zu groß. Zwei Drittel der Schüler beschreiben positive Auswirkungen durch den Modellversuch: „Ich habe dadurch gelernt, meine Zeit besser einzuteilen“ und „Mein persönlicher Einsatz steht im richtigen Verhältnis zu dem Gewinn, den ich aus dem Modellversuch ziehe“.

Die Zufriedenheit der Schüler mit dem Modellversuch steigt im zeitlichen Verlauf der Ausbildung an; d. h. die Schüler benötigen eine gewisse Anlaufphase, um sich im neuen Ausbildungsgang zurechtzufinden.

Einschätzung zur „Halbzeit“ des Modellversuchs – Fazit

Die Frage nach der Bewährung des Modellversuchs ist nach Ende der beiden ersten

Versuchsjahrgänge eindeutig positiv zu beantworten.

- Schule und Betrieb ist es gelungen, trotz der Verkürzung der Ausbildungszeit und trotz – oder vielleicht auch gerade wegen – des Zusammenlegens von Berufsschul- und Fachoberschulhalten, gut auf die Abschlußprüfungen vorzubereiten.
- Die im Modellversuch erzielten Erfolgsquoten (90,9% im ersten und 100% im zweiten Jahrgang) machen deutlich, daß es sich um leistungsstarke und motivierte Schüler handelt.
- Aufgrund der Ergebnisse läßt sich die Aussage, daß dieser Modellversuch für besonders leistungsfähige Schüler gedacht sei, differenzieren: Realschulabgänger, die im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ihre Stärke haben, scheinen gut geeignet zu sein, diesen doppelqualifizierenden Ausbildungsgang erfolgreich zu durchlaufen.
- Der anspruchsvolle Charakter der Ausbildung trägt dazu bei, daß Schüler, die den Anforderungen der Fachhochschulreife höchstwahrscheinlich nicht gewachsen sind, frühzeitig den Ausbildungsgang abbrechen.
- Die Zufriedenheit mit dem Modellversuch und seine Akzeptanz ist bei allen Beteiligten innerhalb der bisherigen Versuchsdauer konstant gestiegen.

Stellungnahmen der am Modellversuch Beteiligten

vbw Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., München

Ein zentrales Anliegen, das die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft zur Initiierung des Modellversuchs veranlaßte, bestand darin, den wiederholt und bis heute vorgetragenen Forderungen der Unternehmen nach einer Verkürzung nicht nur der Schul- und Studienzeiten, sondern auch der Dauer der beruflichen Ausbildung Rechnung zu tragen. Die bisherigen positiven Erfahrungen mit dem Modellversuch machen es wünschenswert, daß die dadurch eröffnete Möglichkeit einer Rekrutierung besonders qualifizierter

Fachkräfte Eingang in eine mittel- und langfristige Personalplanung auch von weiteren Firmen findet, die bisher nicht am Modellversuch beteiligt sind.

Ausbbildungsbetriebe (AUDI AG, Ingolstadt, und BMW AG, Standort Dingolfing)

Der Modellversuch stellt eine Bereicherung unseres Ausbildungspotenzials dar und ist in jedem Fall eine Aufwertung und Steigerung der Attraktivität einer Berufsausbildung in den gewerblich-technischen Berufen für besonders motivierte und begabte Realschulabsolventen. Ein weiteres Ziel war es, durch die Verkürzung der Ausbildungszeit möglichst schnell Studienabgänger zur Verfügung zu haben, die in besonderem Maße Theorie und Praxis verbinden können.

Bisher sind alle Teilnehmer motiviert und ziehen voll mit. Dies gilt auch für unsere Berufsausbilder, die die Aufgabe – Vermittlung von Ausbildungsinhalten in relativ kurzer Zeit – bisher gut bewältigt haben. Die Absolventen werden durch die im Modellversuch enthaltene Doppelqualifizierung ein Gewinn für die Wirtschaft und unser Unternehmen sein.

Schulen (Staatliche Berufsschulen, Dingolfing und Ingolstadt)

Die Schulen haben sich zur Teilnahme an dem Modellversuch entschlossen, um neben der legitimen Förderung von schwächeren Schülern (Förderunterricht) auch eine besondere, anspruchsvolle Form der Ausbildung für leistungsstarke und entsprechend motivierte Schülerinnen und Schüler anzubieten. Der Modellversuch hat sich für die Schülerinnen und Schüler gelohnt: Fast alle eingetretenen Auszubildenden haben durchgehalten.

Zu den positivsten Erfahrungen zählen wir die sehr gute Möglichkeit, fächerübergreifend zu unterrichten. Die Freiheit, den Stoff der einzelnen Gebiete selbstständig so einzuteilen zu können, daß zügig und effizient – bei gleichzeitig vermehrter Schülerselbsttätigkeit – der Stoff vermittelt werden kann, wird von den Lehrkräften als beispielgebend auch für andere Fächer angesehen.

Daten zum Modellversuch

◆ Bezeichnung:

Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife (DBFH)

◆ Land:

Bayern

◆ BLK-Nr./BMBW-FKZ:

B J 94.10.Drs.Nr. 3/K 0679.00

Der Modellversuch wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst gefördert.

◆ Laufzeit:

1. 1. 95 bis 31. 12. 99

(daran als bayerischer Schulversuch verlängert bis 31. 8. 2001)

◆ Projektträger:

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung,
Abteilung Berufliche Schulen
Arabellastraße 1, 81925 München
Tel. 0 89/92 14-21 83;
Fax. 0 89/92 14-36 02
<http://www.isb.bayern.de>

◆ Projektleiter:

OStD Dr. Leo Heimerer

◆ Projektmitarbeiter:

OStR Marie-Luise Kraus
StD Dr. Werner Kusch

◆ Wissenschaftliche Begleitung:

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung,
Abteilung Bildungsforschung
dto.
IR Dr. Otmar Schießl,
Tel. 0 89/92 14-21 06

RD Georg Scheibengruber,
Tel. 0 89/92 14-21 04
Wiss. Ang. Angelika Busse,
Tel. 0 89/92 14-35 31

Neuer Ausbildungsberuf, neue Chancen: Automobilkaufmann/-frau

Dietrich Krischok

Am 1. August 1998 trat der neue Ausbildungsberuf Automobilkaufmann/-frau in Kraft. Nach dem Antragsgespräch am 21. Februar 1997 im Bundesministerium für Wirtschaft erarbeiteten Sachverständige der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite unter der Federführung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) den Entwurf der Ausbildungsordnung. Ebenfalls beteiligt waren Vertreter/-innen der Bundesministerien für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Einvernehmensminister) sowie Wirtschaft (Verordnungsgeber) und der Vorsitzende des parallel arbeitenden Rahmenlehrplan-ausschusses der Kultusministerkonferenz (KMK).

Im Bereich der Industrie- und Handelskammern konnten im Jahre 1998 bereits 1 640 Ausbildungsverträge registriert werden. Im Bereich der Handwerkskammern wurden 572 Ausbildungsverträge abgeschlossen, so daß insgesamt 2 212 junge Menschen den neuen Ausbildungsberuf erlernen. Selbst wenn diese Zahlen noch mit Unsicherheiten behaftet sein können und zu Beginn der Einführung dieses neuen Ausbildungsberufes in

erheblicher Zahl die bisher genutzten Ausbildungsgänge Bürokaufmann/-frau, Kaufmann/-frau im Einzelhandel Fachbereich 8 (Kraftfahrzeuge, Teile und Zubehör) sowie Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel durch den neuen substituiert werden, rechnen Optimisten mit 1 500 bis 2 500 zusätzlichen Ausbildungsplätzen pro Jahr. Insbesondere der Zentralverband des Deutschen Kraftfahrzeuggewerbes (ZDK), die Innungen und die zuständigen Stellen unterstützen die Implementierung des von den Arbeitnehmerorganisationen nicht einhellig begrüßten Ausbildungsberufes. Dort und teilweise von Berufsschullehrerseite wird eine zu starke Spezialisierung durch die Einführung eines neuen kaufmännischen Branchenberufes befürchtet¹, die Praxis wird die Tragfähigkeit des Konzeptes belegen. Es kann nach meiner Einschätzung davon ausgegangen werden, daß die Absolventinnen und Absolventen des neuen Ausbildungsberufes schon aufgrund der vielfältig nutzbaren Qualifikationen auch in anderen Bereichen, wie beispielsweise dem Großhandel, gute Einsatzmöglichkeiten finden werden.

Es handelt sich beim Automobilkaufmann/der Automobilkauffrau um einen Ausbildungsberuf, der dazu beitragen soll, eine Klammer zwischen den kaufmännischen und technischen Bereichen der Kraftfahrzeugbetriebe zu bilden und den wirtschaftlichen Erfolg der Unternehmen auch unter erheblichem Wettbewerbsdruck zu sichern. Trotz einer derzeit guten Automobilkonjunktur strafen die Automobilhersteller ihre Vertriebs- und Vertragshändlerstrukturen. Geringere Margen beim Neuwagengeschäft müssen beispielsweise durch den Verkauf von Teilen und Zubehör oder die Vermittlung von Leistungen wie Versicherungen oder Finanzierungen aufgefangen werden.

Die Tätigkeitsfelder des Ausbildungsberufes liegen im Vertrieb und Service von Kraftfahrzeugen. Der Beruf zeichnet sich durch eine starke Kunden- und Marktorientierung aus. Neben der Mitwirkung beim Verkauf von

neuen und gebrauchten Fahrzeugen (Personenkraftwagen, Nutzfahrzeuge, Motorräder) werden die Automobilkaufleute die Ersatzteilversorgung bearbeiten und sich dem wachsenden Markt von Sonder- und Zusatzausrüstungen widmen. Zusatzdienstleistungen in Form von Finanzdienstleistungen rund um das Kraftfahrzeug, wie Versicherung, Finanzierung, Leasing sowie das Bewerten von Gebrauchtwagen, Kundendienst und das Bearbeiten von Gewährleistungsansprüchen erlangen zunehmend an Bedeutung. Automobilkaufleute müssen u. a. mit den für die Automobilbranche typischen integrativen Informations- und Kommunikationssystemen effizient arbeiten können. Die Vermittlung solider Produktkenntnisse ist Bestandteil der Ausbildung. Technische Kenntnisse über Fahrzeugkomponenten sowie Wartungs- und Reparaturvorgänge und Betriebsabläufe werden u. a. während einer Phase der Mitarbeit in der Werkstatt von ca. einem Vierteljahr Dauer vermittelt.

Die Ausbildungsdauer beträgt drei Jahre, der Ausbildungsberuf ist keinem Berufsfeld zugeordnet.

Zum *Arbeitsgebiet* heißt es im Ausbildungsprofil:

Automobilkaufleute sind in Autohäusern, bei Automobilherstellern und Importeuren von Automobilen tätig. Typische Arbeitsgebiete sind: Disposition, Beschaffung, Vertrieb und Kundendienst.

Sie arbeiten kundenorientiert und tragen dazu bei, einen wirtschaftlichen Betriebsablauf zu sichern. Einsatzgebiete im Rahmen betriebsspezifischer Dienstleistungen sind z. B. Flottenmanagement, Kommunikationseinrichtungen, Fahrzeugvermietung.

Die beruflichen Fähigkeiten werden wie folgt beschrieben:

Automobilkaufleute

wenden ihre in der technischen Praxis erworbenen Produktkenntnisse kundenorientiert an, beurteilen die Absatzchancen und beobachten das Verhalten von Kunden und Wettbewerbern am Markt,

bereiten die gewonnenen Informationen für Marketingentscheidungen auf,
planen Marketingmaßnahmen und führen sie durch,
nutzen Informations- und Kommunikationssysteme der Automobilwirtschaft,
holen Angebote ein, vergleichen die Konditionen und kaufen Waren,
kontrollieren den Wareneingang und prüfen Rechnungen und Lieferpapiere,
bevorraten Fahrzeuge, Teile und Zubehör,
wenden Lagerwirtschaftskonzepte an,
kalkulieren Verkaufs- und Werkstattpreise,
wirken beim Verkauf von Fahrzeugen mit,
bieten alle Dienstleistungen rund um das Kraftfahrzeug an,
bereiten Finanzierungs-, Leasing-, Flottenmanagement-, Versicherungs- und Garantieverträge vor und vermitteln sie,
verkaufen Teile und Zubehör,
planen und führen Einkaufs-, Beratungs- und Verkaufsgespräche,
bearbeiten Verkaufs- sowie Werkstattaufträge und erstellen Rechnungen,
begründen den Kunden abgerechnete Leistungen,
wickeln Garantie- und Kulanzaufträge ab,
bearbeiten Reklamationen,
bearbeiten Kostenrechnungs- und Zahlungsvorgänge,
rechnen Löhne, Prämien und Provisionen ab,
wenden Vorschriften und Richtlinien des Umweltschutzes an.

Die Verordnung über die Berufsausbildung zum Automobilkaufmann/zur Automobilkauffrau wurde im Bundesgesetzblatt Teil I S. 1145 am 29. Mai 1998 veröffentlicht, am 27. Oktober 1998 wurden im Bundesanzeiger Nr. 207a neben der Ausbildungsordnung der KMK-Rahmenlehrplan und das Ausbildungprofil in deutscher, englischer und französischer Sprache bekanntgegeben.

Das Ausbildungsberufsbild ist in folgende Hauptpunkte gegliedert:

1. der Ausbildungsbetrieb,
2. Arbeitsorganisation, Information und Kommunikation,
3. Kaufmännische Steuerung und Kontrolle,

4. Markt und Vertrieb,
5. Finanzdienstleistungen,
6. Serviceleistungen,
7. betriebsspezifische Dienstleistungen.

Bei der Vermittlung der Fertigkeiten und Kenntnisse zu 1 Nr. 7 (betriebsspezifische Dienstleistungen) ist eines der folgenden Einsatzgebiete zugrunde zu legen:

1. Flottenmanagement,
2. Kommunikationseinrichtungen,
3. Fahrzeugvermietung.

Das Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb festgelegt. Es kann auch ein anderes Einsatzgebiet zugrunde gelegt werden, wenn es bezogen auf Breite und Tiefe die Vermittlung der Fertigkeiten und Kenntnisse zu 1 Nr. 7 erlaubt.

Die im Ausbildungsberufsbild genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen nach den Anleitungen zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung, dem Ausbildungsräumenplan vermittelt werden. Als ein Beispiel aus dem Ausbildungsräumenplan seien hier die für die Ausbildungsberufsbildposition Nr. 4.5 *Marketing* zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse angeführt (s. Kasten).

Das Marketing ist einer von sechs Punkten der Ausbildungsberufsbildposition Markt und Vertrieb. Zahl, Umfang und Tiefe der aufgeführten Qualifikationen sind ein Beispiel für die starke Markt- und Kundenorientierung des/der Automobilkaufmann/-frau. Die *Abschlußprüfung* ist schriftlich in den Prüfungsbereichen Vertriebs- und Serviceleistungen, Finanzdienstleistungen sowie Wirtschafts- und Sozialkunde und mündlich im Prüfungsbereich Praktische Übungen durchzuführen.

Für den Prüfungsbereich Vertriebs- und Serviceleistungen wurden folgende Anforderungen festgelegt:

In höchstens 180 Minuten soll der Prüfling zwei komplexe praxisbezogene Aufgaben bearbeiten und dabei zeigen, daß er fachliche Zusammenhänge versteht sowie Arbeitsabläufe markt- und zielorientiert unter Beachtung technischer, organisatorischer und zeit-

- a regionale Wettbewerber beobachten und Stellung des Ausbildungsbetriebes am Markt ableiten
- b Zulassungsdaten und Betriebsvergleiche, insbesondere Marktdaten und Kundenzufriedenheitsstudien, entscheidungsorientiert auswerten
- c Zielgruppen des Ausbildungsbetriebes unterscheiden; Adressen beschaffen, auswerten und verwalten
- d Quellen zur Marktbeobachtung nutzen
- e Kundenkontaktprogramme einsetzen
- f Werbemittel gestalten; Werbemittel und -träger einsetzen
- g wettbewerbsrechtliche Vorschriften anwenden
- h betriebs- und markentypische Sortimentspolitik und den Stellenwert von Sortimentsteilen oder -gruppen im Gesamtportfolio begründen
- i bei der Entwicklung und Umsetzung betrieblicher Marketingkonzepte mitwirken
- k die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen den Geschäftsfeldern Neuwagen, Gebrauchtwagen, Ersatzteile, Kundendienst als Voraussetzung für erfolgreiches Marketing begründen
- l das Verhältnis von Preis zu Wert als Argument nutzen
- m an Verkaufsförderungsmaßnahmen mitwirken, insbesondere Sonderaktionen planen, durchführen sowie bei der Erfolgskontrolle mitwirken.

licher Vorgaben selbstständig planen, koordinieren und durchführen kann. Dabei soll er dispositivo und wirtschaftliche Anforderungen berücksichtigen. Hierfür kommen insbesondere folgende Gebiete in Betracht:
Markt und Vertrieb,
Serviceleistungen,
kaufmännische Steuerung und Kontrolle.
Durch diese Formulierung sollen Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung der Prüfung sichergestellt werden. Der ZDK hat darauf hingewiesen, daß ein gemeinsamer Prüfungsausschuß für die Prüfungen zuständig sein soll, auch wenn in einer Region die Ausbildungsverhältnisse bei der Industrie- und

Handelskammer bzw. der Handwerkskammer eingetragen sind.²

Der KMK-Rahmenlehrplan ist in zwölf Lernfelder gegliedert.

Da das Ausbildungsberufsbild eine eigene Position „Anwenden von Fremdsprachen bei Fachaufgaben“ ausweist, ist die Vermittlung von fremdsprachlichen Qualifikationen zur Entwicklung entsprechender Kommunikationsfähigkeit mit 40 Stunden im Rahmen des berufsbezogenen Unterrichts in die Lernfelder integriert.

Darüber hinaus können 80 Stunden berufsspezifische Fremdsprachenvermittlung als freiwillige Ergänzung der Länder angeboten werden (Berufsbezogene Vorbemerkungen zum KMK-Rahmenlehrplan).

Die Bildung von Fachklassen für Automobilkaufleute soll eine bessere Ausrichtung des Unterrichts auf die Bedürfnisse der Branche ermöglichen, z. B. durch das Arbeiten mit branchentypischer Software, branchenbezogenen Betriebsvergleichen und Kontenplänen. Das Kraftfahrzeuggewerbe bietet eine umfangreiche Unterstützung und Fortbildung für die Berufsschulseite an.

Zu gewissen Mißverständnissen kann gelegentlich der Umstand führen, daß Automobilkaufleute nicht unmittelbar Neu- und Gebrauchtwagen verkaufen. Das Argument, ein Automobilverkäufer müsse über ein größeres Maß an Berufs- und Lebenserfahrung als der Absolvent einer Erstausbildung verfügen, ist nicht von der Hand zu weisen. Zwar werden Automobilkaufleute im Zuge ihrer Ausbildung auch mit allen Aspekten des Verkaufs von Neu- und Gebrauchtwagen vertraut gemacht, insbesondere mit allen vor- und nachbereitenden Maßnahmen, für das Feld des unmittelbaren Verkaufs wurde eine Fortbildungsmaßnahme eingeführt, die mit der Prüfung zum „Geprüften Automobilverkäufer“/zur „Geprüften Automobilverkäuferin“ abschließt. Der Abschluß der Ausbildung zum Automobilkaufmann/zur Automobilkauffrau und der Erwerb von Berufserfahrung bieten einen Zugang zu dieser Fortbildung.

Im Internet stellt der ZDK unter der Adresse <http://www.autoberufe.de> Informationen zum Thema Berufe rund um das Auto zur Verfügung. Die Industriegewerkschaft Metall und der ZDK unterstützen die Implementation des neuen Ausbildungsberufes auch durch schriftliche Materialien und Informationsveranstaltungen.

Derzeit werden unter der Federführung des BIBB als Herausgeber Erläuterungen und Praxishilfen zur Ausbildungsordnung von Sachverständigen des Bundes und der Länder erarbeitet, die in der Neuordnungsarbeit engagiert waren. Die Erläuterungen sollen die Ausbildungspraxis unterstützen und werden noch vor der Sommerpause erscheinen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Hahn, : *Elchtest für die Ausbildung?* In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, Heft 3/1998, S. 77

² Vgl. Meyer, I.: *Streitfall. Der Kommentar*, in: *Autohaus*, Nr. 10/1998, S. 69

Neugeordnet! Die Berufsausbildung zum/zur Verwaltungs- fachangestellten

Andreas Stöhr

Am 1. August 1999 tritt die neugeordnete Ausbildungsordnung zum/zur Verwaltungsfachangestellten in Kraft und löst die bisherige Verordnung von 1979¹ ab. Im August 1997 einigten sich die Spartenorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften in einem Antragsgespräch beim Bundesminister des Innern (BMI) auf die Eckwerte der zukünftigen Berufsausbildung zum/zur Verwaltungsfachangestellten. Die neue Ausbildungsordnung wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Zusammenarbeit mit Sachverständigen des Bundes erarbeitet, die von Arbeitgeberseite (Vereinigung der

kommunalen Arbeitgeberverbände, Tarifgemeinschaft deutscher Länder, Deutscher Industrie- und Handelstag, Bundesministerium des Innern und Evangelische Kirche in Deutschland) und Arbeitnehmerseite (Deutscher Gewerkschaftsbund, Deutsche Angestellten-Gewerkschaft und Deutscher Beamtenbund) benannt wurden.

Federführend bei der Erarbeitung und Abstimmung des Rahmenlehrplanes war das Land Nordrhein-Westfalen.

Die Neuordnung des Ausbildungsberufes fand vor dem Hintergrund der geplanten Verwaltungsreform statt. Sinkende Haushalteinnahmen zwingen öffentliche Arbeitgeber zum Sparen und zur Suche nach neuen Verwaltungsmodellen. Wie in der privaten Wirtschaft soll in reformierten Verwaltungen betriebswirtschaftliches Denken und Handeln die Arbeit der Verwaltungsmitarbeiter leiten. Die Verwaltungsmitarbeiter sollen die Ergebnisse ihrer Arbeit als *Produkte der Verwaltung* verstehen. Die erwartete Reduzierung der Verwaltungskosten soll langfristig helfen, Steuern zu senken und Verwaltungsgebühren zu verringern.

Zur Umsetzung der Reformen brauchen die Verwaltungen Mitarbeiter, die über umfangreiche Fachkenntnisse, praktische berufliche Erfahrungen und viel Kreativität verfügen. In dem Maße, in dem sich die Anforderungen an die Verwaltungen verändern, müssen sich auch die Ausbildungsinhalte für die künftigen Fachkräfte ändern. Dies galt und gilt insbesondere für den ausbildungsstärksten Beruf im Bereich des öffentlichen Dienstes.

Schon seit längerem wurde von unterschiedlicher Seite eine Weiterentwicklung der Verwaltungsaus- und -fortbildung gefordert. Die Liste änderungsbedürftiger Ausbildungsinhalte insbesondere für die Berufsausbildung von Verwaltungsfachangestellten war lang. Folgende Ausbildungsziele sollten im Rahmen der Neuordnung berücksichtigt werden:

- Befähigung zur komplexen und ganzheitlichen Aufgabenwahrnehmung,

Tabelle 1: Auszubildende Verwaltungsfachangestellte von 1993 bis 1997

Jahr	►	1993	1994	1995	1996	1997
Auszubildende	►	15 235	14 063	13 899	14 085	15 406

Quelle: Statistisches Bundesamt

- Qualifizierung für Mischarbeitsplätze,
- Einbeziehung von Inhalten des betriebswirtschaftlichen Denkens,
- kostenbewußtes Denken und Handeln,
- kaufmännisches Grundwissen (Marketing, kaufmännisches Rechnen, doppelte Buchführung, Controlling),
- verstärkte Berücksichtigung von Bedürfnissen und Anforderungen der Bürger (Kundenorientierung, Qualität der Dienstleistungen),
- Entwicklung sozialer und methodischer Kompetenzen,
- verstärkte Vermittlung moderner Informationstechnik,
- Förderung ökologisch bewußten Handelns,
- mehr berufliche Mobilität durch die neue Berufsausbildung.

Der umfangreiche Forderungskatalog fand Eingang in das Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren und wurde von den an der Neuordnung Beteiligten in der neuen Ausbildungsordnung berücksichtigt und in entsprechende Lernziele umgesetzt.

Die neue Berufsausbildung zum/zur Verwaltungsfachangestellten

A: Berufsbezeichnung:

Verwaltungsfachangestellte/r

B: Ausbildungsbereich:

Öffentlicher Dienst

C: Ausbildungsdauer:

3 Jahre

D: Berufsfeldzuordnung:

Berufsfeld I – Wirtschaft und Verwaltung
Schwerpunkt C – Recht und öffentliche Verwaltung

E: Struktur und Aufbau der Ausbildung:

Ausbildungsberuf mit Spezialisierung in Form der Fachrichtungen

- Bundesverwaltung,
- Landesverwaltung,
- Kommunalverwaltung,
- Handwerksorganisation und Industrie- und Handelskammern,
- Kirchenverwaltung in den Gliedkirchen der Evangelischen Kirche in Deutschland mit einem gemeinsamen Teil der Ausbildung von $\frac{2}{3}$ der Ausbildungszeit und einem fachrichtungsbezogenen Teil der Ausbildung von $\frac{1}{3}$ der Ausbildungszeit.

F: Katalog der Fertigkeiten und Kenntnisse:
Gemeinsame Ausbildungsinhalte

1. Der Ausbildungsbetrieb:
 - 1.1 Struktur, Stellung und Aufgaben des Ausbildungsbetriebes,
 - 1.2 Berufsbildung,
 - 1.3 Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit,
 - 1.4 Umweltschutz;
2. Arbeitsorganisation und bürowirtschaftliche Abläufe;
3. Informations- und Kommunikationssysteme;
4. Kommunikation und Kooperation;
5. Verwaltungsbetriebswirtschaft:
 - 5.1 Betriebliche Organisation,
 - 5.2 Haushaltswesen,
 - 5.3 Rechnungswesen,
 - 5.4 Beschaffung;
 6. Personalwesen;
 7. Allgemeines Verwaltungsrecht und Verwaltungsverfahren.

Ausbildungsinhalte der Fachrichtungen

1. in der Fachrichtung Bundesverwaltung:
 - 1.1 Fallbezogene Rechtsanwendung,
 - 1.2 Verwaltungshandeln in Arbeitsgebieten des Ausbildungsbetriebes,
 - 1.3 Personalwirtschaft;

2. in der Fachrichtung Landesverwaltung:
 - 2.1 Fallbezogene Rechtsanwendung,
 - 2.2 Handeln in Gebieten des besonderen Verwaltungsrechts;
3. in der Fachrichtung Kommunalverwaltung:
 - 3.1 Fallbezogene Rechtsanwendung,
 - 3.2 Handeln in Gebieten des besonderen Verwaltungsrechts,
 - 3.3 Kommunalrecht;
4. in der Fachrichtung Handwerksorganisation und Industrie- und Handelskammern:
 - 4.1 Fallbezogene Rechtsanwendung,
 - 4.2 Selbstverwaltungsrecht,
 - 4.3 Wirtschaftsrecht und Wirtschaftsverwaltung,
 - 4.4 Berufsbildungsrecht;
5. in der Fachrichtung Kirchenverwaltung in den Gliedkirchen der Evangelischen Kirche in Deutschland:
 - 5.1 Fallbezogene Rechtsanwendung,
 - 5.2 Kirchliches Verfassungs- und Verwaltungsrecht,
 - 5.3 Verwaltungshandeln in Arbeitsgebieten des Ausbildungsbetriebes.

Die neuen Prüfungsanforderungen

Für die Zwischenprüfung wurden in der neuen Verordnung Prüfungsgebiete festgelegt. Die Zwischenprüfung ist schriftlich in höchstens 180 Minuten in folgenden Prüfungsgebieten durchzuführen:

- a) Ausbildungsbetrieb, Arbeitsorganisation und bürowirtschaftliche Abläufe,
- b) Haushaltswesen und Beschaffung,
- c) Wirtschafts- und Soziakunde.

Die Abschlußprüfung wurde um den neuen Prüfungsbereich „Verwaltungsbetriebswirtschaft“ erweitert. Der Zeitanteil von 135 Minuten an der Gesamtdauer der Abschlußprüfung (510 Minuten) soll die Wichtigkeit dieses neuen Prüfungsbereiches und der neuen Ausbildungsinhalte unterstreichen.

Die in der alten Verordnung festgelegte mündliche Prüfung von höchstens 30 Minuten Dauer wurde durch eine praktische Prü-

fung von höchsten 45 Minuten Dauer ersetzt. Die Prüflinge sollen künftig eine praktische Aufgabe bearbeiten, die Ausgangspunkt für ein darauffolgendes Prüfungsgespräch sein soll. Der Zeitanteil für die Bearbeitung der praktischen Aufgabe soll 25 Minuten, der Zeitanteil für das Prüfungsgespräch 20 Minuten betragen.

Der zeitliche Gesamtumfang der Abschlußprüfung beträgt, wie in der bisherigen Verordnung, höchstens 510 Minuten. Die Abschlußprüfung ist schriftlich in den Prüfungsbereichen
Verwaltungsbetriebswirtschaft (135 Minuten),
Personalwesen (120 Minuten),

Verwaltungsrecht und Verwaltungsverfahren (120 Minuten),
Wirtschafts- und Sozialkunde (90 Minuten) und praktisch im Prüfungsbereich
Fallbezogene Rechtsanwendung (45 Minuten) durchzuführen.

Die neue Regelung zur dienstbegleitenden Unterweisung

Die bisherige Verordnung (von 1979) regelte im § 5 den Umfang der dienstbegleitenden Unterweisung mit mindestens 420 Stunden zu je 45 Minuten Unterricht. Nach der neuen Verordnung sind die Inhalte der dienstbegleitenden Unterweisung in einem Umfang von

in der Regel 420 Stunden zu vermitteln. Die dienstbegleitende Unterweisung ist *inhaltlich und zeitlich* mit dem Berufsschulunterricht abzustimmen.

Die neuen Lernfelder für die Ausbildung in den Berufsschulen

Im Rahmen des Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahrens wurde, parallel zum Entwurf des Ausbildungrahmenplans, von den Sachverständigen der Länder ein Rahmenlehrplan für die berufsschulischen Lerninhalte erarbeitet. Diese Ausbildungsinhalte werden künftig als Lernfelder vermittelt (s. vorstehende Tabelle).

Die neue Ausbildungsordnung ist so angelegt, daß sie den Auszubildenden umfangreiche berufliche Handlungskompetenz vermittelt. Sie befähigt die künftigen Verwaltungsfachangestellten zu selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren qualifizierter beruflicher Tätigkeiten und vermittelt damit Lerninhalte, die den Anforderungen, die in einer reformierten Verwaltung an die Fachkräfte gestellt werden, entsprechen.

Tabelle 2: **Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Verwaltungsfachangestelle/r**
(Stand 9. 12. 1998)

Nr.	Lernfelder	Zeitrichtwerte		
		gesamt	1. Jahr	2. Jahr
1.	Die eigene Berufsausbildung mitgestalten	20	20	
2.	Die Verwaltung in das staatliche Gesamtgefüge einordnen	80	80	
3.	Güterbeschaffung rechnergestützt vorbereiten	80	80	
4.	Verträge zur Güterbeschaffung schließen und erfüllen	60	60	
5.	Personalvorgänge zielorientiert mitgestalten	80	80	
6.	Rechtsgrundlagen zur Ermittlung von Einkommen im öffentlichen Dienst anwenden und Arbeitsentgelte berechnen	40		40
7.	Bestände und Wertströme im System der doppelten Buchführung erfassen und dokumentieren	40		40
8.	Verwaltungsleistungen wirtschaftlich erstellen und kundenorientiert anbieten	60		60
9.	Verwaltungsverfahren bürgerfreundlich durchführen	80		80
10.	Rechtseingriffe verwaltungsmäßig vorbereiten, durchführen und überprüfen	100	60	40
11.	Aufgaben der gewährenden Verwaltung bearbeiten	60		60
12.	Öffentliche Leistungen in alternativen rechtlichen Formen erbringen	20		20
13.	Öffentliche Leistungen finanzwirtschaftlich kontrollieren und steuern	100		100
14.	Staatliches Handeln in nationale und internationale wirtschaftliche Zusammenhänge einordnen	60		60
Stunden gesamt		880	320	280

Die bisherige Ausbildungsordnung von 1979 wird mit dem Inkrafttreten der neuen Ausbildungsordnung am 1. August 1999 aufgehoben.

Anmerkungen:

¹ Verordnung über die Berufsausbildung zum Verwaltungsfachangestellten/zur Verwaltungsfachangestellten vom 2. Juli 1979 (BGBl. I S. 886), geändert durch Verordnung vom 2. April 1981 (BGBl. I S. 349) sowie landesrechtliche Vorschriften gemäß § 4 Satz 2 der Verordnung vom 2. Juli 1979



Veränderung der Ausbildungschancen an der ersten Schwelle für Jugendliche seit Ende der achtziger Jahre

Klaus Troitsch, László Alex

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Forschung Mitte vergangenen Jahres eine repräsentative Befragung von 15 000 Jugendlichen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren in den alten und neuen Bundesländern durchgeführt.¹ Zielgruppe der Untersuchung waren *Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung*. Von den befragten jungen Erwachsenen waren zum Zeitpunkt der Befragung 1 712 oder 11,6 Prozent ohne Berufsabschluß. Getrennt betrachtet ergibt sich für den Westen eine Quote von 12,2 Prozent, für den Osten von acht Prozent, was vor allem mit dem unterschiedlichen Ausländeranteil (s. u.) zusammenhängt. Der Anteil in der Altersgruppe der 20- bis 24jährigen beträgt im Westen 14,6 Prozent, in der Altersgruppe zwischen 25 und 29 Jahren 10,6 Prozent. Im Osten liegen die Quoten bei 10,6 Prozent für die jüngeren und bei 5,9 Prozent für die älteren Jugendlichen. Damit sind 1998 in der Bundesrepublik etwa 1,33 Millionen Jugendliche im Alter zwischen 20 und 29 Jahren ohne abgeschlossene Berufsausbildung.²

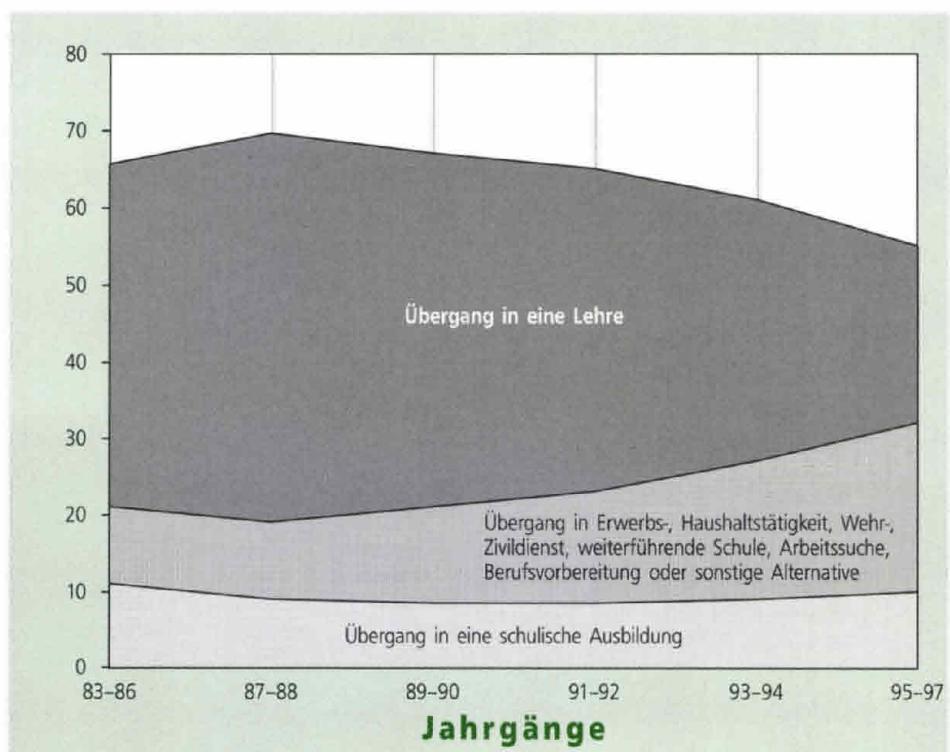
Die Ergebnisse³ zeigen die unverändert hohe Bedeutung der *schulischen Vorbildung* für die berufliche Eingliederung der Jugendlichen: Im Durchschnitt erreichen Jugendliche mit mittlerer Reife den niedrigsten Ungelerntenanteil, da nur 6,1 Prozent ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben. Mit Abstand folgen die ungelernten Jugendlichen mit Hauptschulabschluß (16,9%), mit Fachhochschulreife (11,4%) und die Abiturienten (9,8%). Hohe Ungelerntenanteile weisen Jugendliche ohne Schulabschluß oder mit Abgangszeugnissen bzw. mit einem Sonder-schulabschluß (57,7%), mit einem im Ausland erworbenen Schulabschluß oder mit einem anderen, nicht genauer spezifizierten Schulabschluß (47,8%) auf.

Junge Erwachsene ohne Berufsabschluß rekrutieren sich überproportional aus der Gruppe Jugendlicher mit ausländischer *Staatsangehörigkeit*. Wegen der vernachlässigbar geringen Zahl im Osten sind hier nur die Ergebnisse für Westdeutschland relevant: Zum Zeitpunkt der Befragung sind 8,1 Prozent der

deutschen Jugendlichen und 32,7 Prozent der Jugendlichen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit ohne Berufsabschluß.⁴ Besonders hoch mit 39,7 Prozent ist der Anteil unter den türkischen Jugendlichen.

Die Untersuchung der befragten Jugendlichen nach *Altersjahrgängen* zeigt, daß der hohe Ungelerntenanteil von 23,4 Prozent unter den 20jährigen bis etwa zum 23. Lebensjahr auf zehn Prozent abnimmt und ab dieser Altersstufe auf diesem Niveau bleibt. Das Sinken dieses Anteils mit zunehmendem Alter ist ein durchgängiges Muster für alle Jugendlichen. Anders dagegen die Höhe des Ungelerntenanteils an der ersten Schwelle. Wie im folgenden gezeigt wird, betrifft der schwieriger gewordene Lehrstellenmarkt nicht nur Jugendliche ohne Berufsabschluß, sondern in zunehmendem Maße Jugendliche insgesamt. Die folgende Analyse beschränkt sich dabei auf *Jugendliche mit einem Haupt- oder Realschulabschluß*, da diese Gruppe das Hauptklientel der dualen Ausbildung bil-

Abbildung 1: Übergänge der Jugendlichen mit Haupt- oder Realschulabschluß direkt nach Schulabgang nach Schulentlaßjahrgängen zwischen 1983 und 1997 (in Prozent)



det und zum überwiegenden Teil die Erstausbildung bis zum 24. Lebensjahr beendet.

Gemessen am prozentualen Anteil der Jugendlichen mit Haupt- und Realschulabschluß⁵, die unmittelbar nach der Schule eine Lehre aufnehmen konnten, haben sich die Verhältnisse seit Ende der achtziger Jahre deutlich verschlechtert (vgl. Abb. 1).

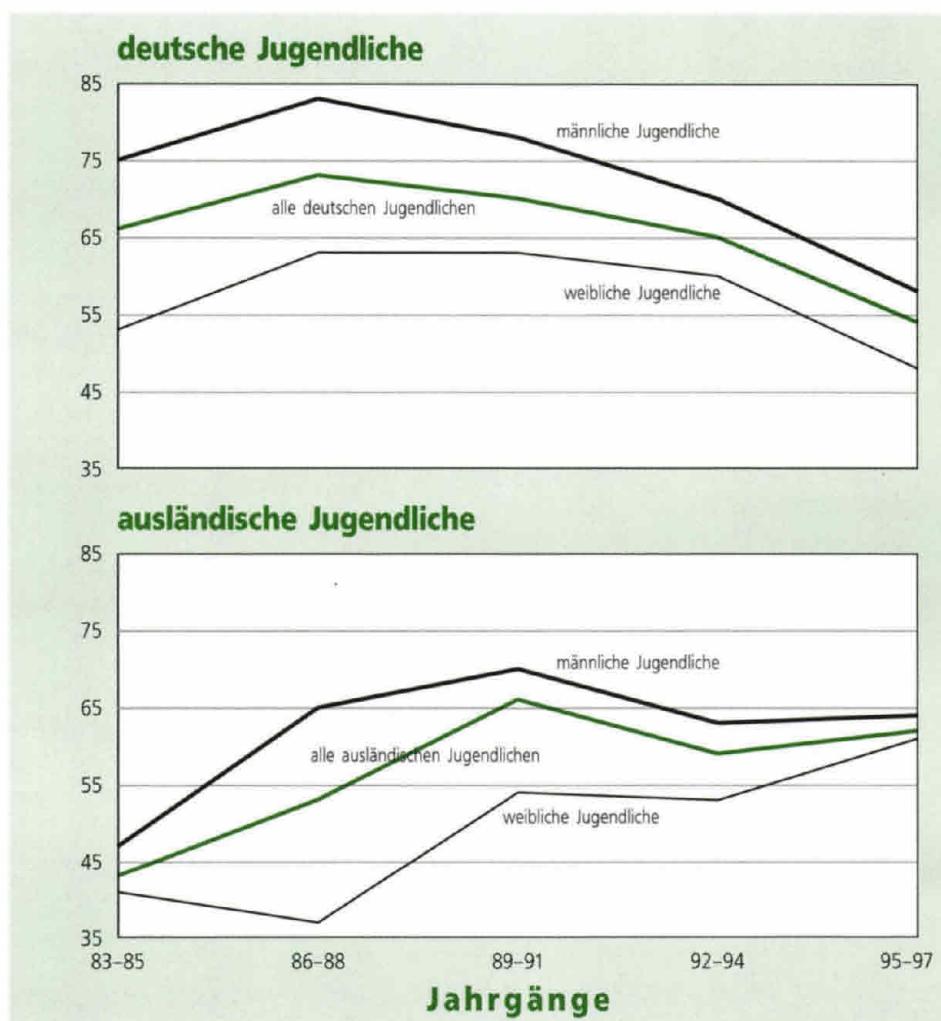
Dabei ist der Anteil der erfolgreichen *Einmündungen in eine Lehre* seit 1983/86 von 67,5 Prozent um insgesamt 10,7 Prozentpunkte auf 56,8 Prozent in den Jahren 1995/97 zurückgegangen. Gleichzeitig stieg in diesem Zeitraum der Prozentsatz Jugendlicher, die ein alternatives Beschäftigungsfeld oder Bildungsangebot gewählt haben (vgl. Abb. 1), von 21,3 Prozent auf 32,6 Prozent kontinuierlich an. Schulische Ausbildungsangebote wie Berufsfachschulen oder Schulen des Gesundheitswesens werden von den Jugendlichen über den gesamten Untersuchungszeitraum mit etwa neun Prozent bis zehn Prozent relativ konstant wahrgenommen.

Anhand der Übergangsquoten in eine *Lehre im zweiten Anlauf* lässt sich für die Jugendlichen, die im ersten Versuch keine Ausbildung begonnen haben, belegen, daß die verschlechterten Ausgangsbedingungen an der ersten Schwelle auch nicht im zweiten Anlauf ausgeglichen werden⁶: Nach einem starken Rückgang von 59,2 Prozent (Schulabgang vor 1986) auf 49,5 Prozent (Schulabgang 1986/88) liegen seitdem die Übergangsquoten junger Haupt- und Realschüler in eine betriebliche Ausbildung konstant bei etwa 50 Prozent.

Von diesem deutlichen Rückgang in den Ausbildungschancen an der ersten Schwelle sind unter den Haupt- und Realschülern Jugendliche unterschiedlich betroffen (vgl. Abb. 2).

Eine erste wichtige Unterscheidung betrifft die Entwicklung der Übergangsquoten nach *Staatsangehörigkeit*. Hier sind durchschnittliche Rückgänge unter den deutschen Ju-

Abbildung 2: **Übergang in Lehre nach Schulabgang von Jugendlichen mit Haupt- oder Realschulabschluß, differenziert nach Entlaßjahrgängen, Staatsangehörigkeit und Geschlecht im Zeitraum zwischen 1983 und 1997 (in Prozent)**



gendlichen zwischen den älteren und jüngeren Entlaßjahrgängen von 66,1 Prozent auf 54,3 Prozent zu verzeichnen. Ein zahlenmäßiger Ausgleich dieses negativen Trends in den Ausbildungschancen für Jugendliche mit Haupt- und Realschulabschluß findet sich in der Entwicklung unter den ausländischen Jugendlichen, deren Übergangsquoten sind in diesem Zeitraum kontinuierlich von 43,2 Prozent auf 62,5 Prozent gestiegen. Diese unterschiedliche Entwicklung zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen zeigt, daß bis Beginn der 90er Jahre der rückläufige Übergang in eine Lehre von deutschen Jugendlichen nicht mit einer Verschlechterung der Ausbildungstellensituati-

tion einhergeht; die geänderte Ausbildungslage (Angebots-Nachfrage-Relation wesentlich über 100) ermöglichte im Gegenteil vielen ausländischen Jugendlichen den Beginn einer Ausbildung. Die Lage änderte sich nach 1991: Der trendmäßige Rückgang in eine Lehre von deutschen Jugendlichen hat sich verstärkt, und der Zuwachs von ausländischen Jugendlichen ist beinahe zum Stillstand gekommen.

Noch deutlicher treten diese Effekte bei einer zusätzlichen Differenzierung nach *Geschlecht* hervor. Hierbei zeigt sich, daß die negativen Entwicklungen in den Ausbildungschancen mit einem Rückgang von ins-

gesamt 22,3 Prozentpunkten vor allem männliche Jugendliche mit deutscher Staatsangehörigkeit betreffen (vgl. Abb. 2), während weibliche Jugendliche über einen langen Zeitraum konstante Übergangsquoten erreichen konnten und erst seit 1994 vom negativen Trend erfaßt werden.

Die Ergebnisse unterstreichen insgesamt die Bedeutung von Sofortmaßnahmen an der ersten Schwelle und zur Verbesserung des Angebots an Ausbildungsstellen.

Anmerkungen:

¹ Mit der Durchführung der telefonischen Interviews war das EMNID-Institut (Bielefeld) beauftragt.

² Grundgesamtheit entsprechend Angaben des Statistischen Bundesamtes zum 31. 12. 1995 (vgl. *Grund- und Strukturdaten 1997/98*, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, S. 344 f.)

³ Eine ausführliche Untersuchung zur Struktur Jugendlicher ohne Berufsabschluß wird in Kürze veröffentlicht.

⁴ Erfäßt wurden hier italienische, griechische, jugoslawische, mazedonische, slowenische, kroatische, bosnische sowie portugiesische Jugendliche.

⁵ Ohne ostdeutsche Jugendliche und junge Erwachsene, die nach dem 10. Lebensjahr in die Bundesrepublik eingereist sind.

⁶ Aufgrund niedrigerer Fallzahlen wurden die Schulabgangsklassen zu größeren Teilgruppen zusammengefaßt.

Methoden der Berufsbildung

Franz Bernard

Methoden der Berufsbildung, ein Lehrbuch. Aus der Reihe: Weiter lernen.

Bernhard Bonz

Hirzel Verlag Stuttgart 1999, 246 Seiten, 58,- DM, ISBN 3-7776-0866-1

Professionelles methodisches Handeln der Lehrenden in der Berufsbildung bedarf eines theoretischen Fundaments. Individuelle Erfahrungen und traditionelle Gewohnheiten reichen für die Herausbildung von Methodenkompetenz der Lehrenden in der Berufsbildung nicht aus. Unter diesem Aspekt erlangt das von B. BONZ verfaßte Lehrbuch „Methoden der Berufsbildung“ besondere Bedeutung. Dieses Lehrbuch zeichnet sich durch eine relativ geschlossene Darstellung der Methodik der Berufsbildung aus und soll „vor allem zur rationellen Begründung methodischen Handelns und zum Aufbau eines Methodenrepertoires beitragen.“ Damit wird eine Lücke in der berufspädagogischen Literatur geschlossen. Das theoretische Fundament für eine Methodik der Berufsbildung wird in diesem Buch in systematischer Weise und in einer übersichtlichen und didaktischen begründeten Form entwickelt. Bewußt wird auf eine argumentierende Auseinander-

setzung mit den sich in der historischen Entwicklung herausgebildeten differenzierten Auffassungen verzichtet. Aber sie werden genannt und die ausführlichen Literaturhinweise regen zu einer vertiefenden Betrachtung an.

Der Inhalt des Buches ist in sieben Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel hat einführenden Charakter. Es dient der Klärung der Zusammenhänge und der Abgrenzung von Didaktik und Methodik „Methoden sind Muster für das Arrangement von Lernsituationen.“ Durch das Arrangement von Lernsituationen sind Lernprozesse anzuregen und zu fördern. Hierbei darf das Dilemma der Methoden nicht übersehen werden, daß einerseits die Anregung zum Lernen eine fremdbestimmte Einflußnahme ist, andererseits soll aber das Lernen zur Selbständigkeit führen. „Methoden müssen deshalb behutsam Einfluß nehmen, damit sie selbständiges Lernen nicht behindern.“ Nach einer Kennzeichnung des didaktischen Feldes für methodische Entscheidungen wird eine erste Übersicht über die Methoden der Berufsbildung in Schule und im Betrieb gegeben.

Im zweiten Kapitel „Systematik der Methodik“ wird der systematische Aufbau der Methodik durch eine Struktur von sechs Entscheidungsebenen entwickelt, die einen orientierenden Rahmen für die Planung von Lehr-Lern-Prozessen vorgibt. Die methodischen Entscheidungen fallen auf den Ebenen:

1. Gesamtkonzeption,
2. Aktionsform,
3. Sozialform,
4. Artikulation,
5. Lehrgriffe und
6. Medien.

Die *Gesamtkonzeption* mit der Bestimmung eines *linear-zielgerichteten* oder *offenen* Lernweges, eines *induktiven* oder *deduktiven* oder eines *elementhaft-synthetischen* oder

ganzheitlich-analytischen Vorgehens legt die grundsätzliche methodische Entscheidung für Lehr-Lern-Prozesse fest, nach der sich die anderen methodischen Entscheidungen auf den nachfolgenden Ebenen richten müssen. Eine wesentliche orientierende Funktion zur Bestimmung der Gesamtkonzeption besitzen allgemeine Zielvorgaben oder methodische Leitlinien, wie zum Beispiel die Unterrichtsprinzipien der Handlungsorientierung und der Ganzheitlichkeit. Auf der zweiten Entscheidungsebene werden die Aktionsformen festgelegt: die direkte Aktionsform, bei der der Lehrende unmittelbar auf den Lernenden einwirkt, oder die indirekte Aktionsform, bei der Lernprozesse nur mittelbar von der lehrenden Position aus angeregt werden. Auf der dritten Ebene geht es um Entscheidungen zur *Sozialform*, zur äußeren sozialen Organisation von Lehr-Lern-Prozessen mit den damit verbundenen Interaktionsmöglichkeiten (Klassenunterricht, Gruppenunterricht, Alleinarbeit). Die weiteren Entscheidungen beziehen sich auf die Artikulation bzw. Gliederung von Lehr-Lern-Prozessen in Schritte, Phasen, Stufen oder Abschnitte. Hierzu werden Artikulationsschemata unter lerntheoretischen (Formalstufen) und pragmatischem Aspekt analysiert. Lehrgriffe als pädagogische Grundakte wie zum Beispiel Frage, Impuls, Arbeitsanweisungen geben, dienen zur weiteren Realisierung von Lehr-Lern-Prozessen und schließen den Einsatz von Medien als Kommunikationsmittel, zur Unterstützung und Verbesserung von Unterricht und Unterweisung ein. Wenn auch die Abfolge von Entscheidungen bei der Planung von Lehr-Lern-Prozessen nicht zwingend eingehalten werden muß, so sind doch die Interdependenzen der Entscheidungen stets zu beachten, um die geplanten Unterrichtsziele zu erreichen.

Im *dritten Kapitel „Traditionelle Unterrichtsformen“* werden die vier traditionellen Unterrichtsformen (*Frontalunterricht, Unterrichtsgespräch, Gruppenunterricht und Alleinarbeit*) beschrieben und der methodi-

sche Entscheidungsgang für die Auswahl traditioneller Unterrichtsformen nach der Festlegung der Gesamtkonzeption entwickelt.

Die genaue Kennzeichnung über die sechs methodischen Entscheidungsebenen erweitern und vertiefen bereits bekannte Kenntnisse zu den traditionellen Unterrichtsformen, und ihrer Planung. Aber nicht alles ist vorhersehbar und planbar. „Impulsives und spontanes Verhalten ist nicht nur zu erwarten, sondern sollte auch gefördert werden.“

Das *vierte Kapitel „Handlungsorientierung als methodischer Aspekt“* beschäftigt sich mit handlungsorientierten Methoden, die seit den 80er Jahren gefordert werden, um den vorherrschenden Frontalunterricht abzulösen beziehungsweise zu ergänzen. „Die handlungsorientierten Methoden orientieren sich am Lern-Handeln, das mit Überlegungen zur Problemlösung beginnt und Planung, Ausführung, Kontrolle sowie Bewertung des Handlungsprodukts und der Handlungsweise einschließt.“

Nach einer Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit sowie der spezifischen Zielsetzung der Handlungsorientierung in der Berufsausbildung wird das handlungsorientierte Lernen charakterisiert und die zentralen Aufgaben der Lehrenden hergeleitet. Bei der gewählten Reihenfolge der ausführlich beschriebenen handlungsorientierten Methoden stehen die *Projekte* an erster Stelle, weil bei dieser Methode das Handeln in umfassendem Sinne zu erwerben ist. Bei den anderen Methoden (*Simulation, Planspiele, Rollenspiele, Fallstudien und Leittextmethode*) ist das Lernhandeln stärker durch das methodische Arrangement eingeengt. Die einzelnen Methoden werden hinsichtlich ihres Wesens, ihres Ablaufs und ihrer didaktischen Position charakterisiert.

Der jeweilige Ablauf der einzelnen Methoden wird durch zweckmäßige Übersichten skizziert. Weitere Varianten der Handlungs-

orientierung, die sich bereits in der Berufsbildung bewährt haben, werden aufgelistet, von denen die *Szenariomethode* und die *Zukunftswerkstatt* näher betrachtet werden. Nicht zuletzt wird darauf aufmerksam gemacht, daß eine methodisch variable Gestaltung des handlungsorientierten Unterrichts auch die Kombination von traditionellen Unterrichtsformen einschließt.

Im *fünften Kapitel „Medien und Computer-einsatz“* werden aus didaktischer Sicht wichtige Aspekte von traditionellen Medien in der Berufsausbildung herausgestellt und neue Entwicklungen aufgezeigt. Nachdem ein Überblick über Medien gegeben und deren Funktion in Abhängigkeit von didaktischen Entscheidungen und von deren Einbettung in das didaktische Feld bestimmt worden ist, konzentriert sich der Autor auf Lehr- und Lernmittel, indem er die Position der Lernmittel in den einzelnen Aktionsformen anschaulich skizziert und die spezifischen Anforderungen an die Gestaltung von Lehr- und Lernmitteln herausarbeitet. Zum Abschluß wird der Computer als spezielles Medium in der Berufsbildung untersucht, die Spezifik des Computers als Medium gekennzeichnet, und es werden die Einsatzmöglichkeiten aufgezeigt.

Das *sechste Kapitel „Methoden betrieblicher Berufsbildung“* entwickelt diese Methoden aus der Lernsituation am Arbeitsplatz, gibt eine Übersicht über diese Methoden und geht schwerpunktmäßig auf die Unterweisungsmethoden, den betrieblichen Unterricht und das Lehrgespräch sowie auf besondere betriebliche Methoden (computergestütztes Lernen im Betrieb, Projektmethode und Leittextmethode) ein.

Im *siebten Kapitel „Besondere methodische Aspekte und Lern-Arrangements“* werden Probleme der Entfaltung von Methoden in der Berufsbildung angesprochen, die durch das Aufdecken der inneren Beziehungen und das Bestimmen der Funktionen, Eigenschaf-

ten und Formen der Methoden bei der Gestaltung von Lern-Arrangements expliziert werden können. Zum besseren Verständnis dieser Zusammenhänge bietet es sich an, von der orientierenden und überführenden Funktion von Methoden auszugehen.¹ Methoden mit orientierender Funktion (Prinzipien und Regeln) leiten regulierend das Handeln des Lehrenden bei der Entwicklung von Lern-Arrangements. Lern-Arrangements zeichnen sich durch eine Auswahl und Anordnung von überführenden Methoden (Verfahren und Techniken) aus, die das Lern-Handeln im Sinne der durch Prinzipien bestimmten Zielorientierungen regulieren. Für die Planung des Unterrichts beziehungsweise der Unterweisung werden sowohl die traditionellen als auch die neuen Prinzipien herausgearbeitet, die sich in der Berufsbildung bewährt haben, wie zum Beispiel das Produktionsschulprinzip. Ausführungen zu speziellen Lern-Arrangements in Betrieben (Lernstatt, Qualitätszirkel) und in Schulen (Erkundung, Praktikum) sowie zu speziellen Verfahren und Techniken schließen das Kapitel ab.

Insgesamt ist ein Lehrbuch vorgelegt worden, das sowohl Studierenden und Lehrenden in der Berufsbildung das notwendige Rüstzeug für eine methodenkompetente Arbeit vermittelt und zugleich zum kreativen und konstruktiven Weiterdenken anregt. Nicht zuletzt überzeugt das Lehrbuch durch seine Gestaltung mit den passenden Hervorhebungen, den sauberen Übersichten, den erforderlichen Verweisen und dem ausführlichen Literaturverzeichnis.

Anmerkungen:

¹ vgl. Bernard, F.: *Entfaltung von Methoden der Technikdidaktik*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95. Band, Heft 1 (1999), S. 1–21

Kooperatives Lernen

Bernhard Bonz

Kooperatives Lernen in der Berufsschule.

Bernard, Franz; Bauer, Hans (Hrsg.): Frankfurt (Main): Lang, 1997, 304 Seiten

Welche Praktiker der schulischen oder betrieblichen Berufsbildung kämen auf die Idee, in Forschungsberichten nach Anregungen und Hilfen für ihre Arbeit mit Auszubildenden zu suchen? Doch im vorliegenden Abschlußbericht eines Modellversuchs würden sie bezüglich des kooperativen Lernens fündig, denn er enthält Anleitungen und Hilfen in Form jener Beispiele, Handreichungen, Regeln und Merksätze, die entwickelt worden waren für die an der Untersuchung beteiligten Lehrerinnen und Lehrer.

Solche „Handreichungen zur schrittweisen Einführung des kooperativen Lernens in der schulischen Berufsausbildung unter fachdidaktischem Aspekt“ von BERNARD und WENGEMUTH umfassen nicht nur die schrittweise Einführung in Methoden des kooperativen Lernens und eine ausführliche Beschreibung der Methoden, die für kooperatives Handeln relevant sind, sondern vermitteln auch konkrete „Regeln“ und Merksätze zu den methodischen Möglichkeiten¹ anhand bestimmter Inhalte und geben den Lehrenden Vorschläge und Hilfestellungen zum Vollzug kooperativer Lehr-Lern-Prozesse z. B. zu „Grundaufbau von (Werkzeug-, Bau-)Maschinen“, „Behandlung von Batterien als Sondermüll“ oder zur „Herleitung des Ohmschen Gesetzes. Dabei werden besonders handlungsorientierte Methoden einbezogen, um dort Möglichkeiten kooperativer Realisierung einzelner Phasen herauszustellen. Darüber hinaus werden die „Probleme bei der Auswahl von Themen für kooperative Lernprozesse im Fachunterricht“ (BERNARD) erörtert, und „Handreichungen für Lehrende

an Berufsschulen zur Gestaltung von Unterrichtsprozessen unter dem Aspekt Technik-Umwelt-Problematik“, die auch ein Unterrichtsbeispiel für das Fach Warenverkaufskunde enthalten (WENDT), schließen sich an.

Selbstverständlich ist dies nur ein Teil des vorliegenden umfangreichen Abschlußberichts zum BLK-Modellversuch „Kooperatives Lernen im Berufschulunterricht bei Berücksichtigung der Technik-Umwelt-Problematik in den Berufsfeldern Wirtschaft und Verwaltung, Metalltechnik, Elektrotechnik und Bautechnik“, in dem die Herausgeber Fragestellung, Forschungsdesign, Verlauf der Untersuchung, Auswertung und Ergebnisse darlegen.

Dementsprechend ist das Buch in folgende Hauptkapitel gegliedert, die erlauben, den Modellversuch gleichsam nachzuvollziehen:

1. Konzeption des Modellversuchs und Ausgangslage
2. Umsetzung des Modellversuchs
3. Ergebnisse des Modellversuchs
4. Gesamtbewertung.

Der Anhang enthält die Fragebögen und eine Aufstellung von Inhalten mit Technik-Umwelt-Bezügen.

Der von BAUER und BERNARD herausgegebene Abschlußbericht enthält Beiträge, Berichte und Materialien der Herausgeber und anderer Beteiligter. Bei Abschnitten ohne Verfasserangabe sind die Herausgeber als Autoren zu vermuten.

Im Mittelpunkt steht als „Ziel des Modellversuchs ... die Erprobung geeigneter Maßnahmen zur Gestaltung von kooperativen Unterrichtsprozessen unter Einbeziehung der Technik-Umwelt-Problematik.“ Folgende „Fragestellungen waren für die Entwicklung von geeigneten Maßnahmen im Sinne von Inputs bestimmt:

1. Welche Analyse der Lehrpläne und des sozialen Beziehungsgefüges sind im Rahmen der Planung kooperativen Unterrichts notwendig?

2. Welche Lerninhalte und Lernhandlungen besitzen besondere Potenzen für das kooperative Lernen?

3. Welche Formen methodischer Unterrichtskonzeptionen unterstützen eine variantenreiche Gestaltung kooperativen Lernens?

4. Wie können Potenzen beruflicher Lerninhalte für das Umweltlernen erschlossen und umgesetzt werden?"

Die Hypothesen werden in 41 Sätzen dargelegt und in einer Variablen- und Hypothesenmatrix zusammengestellt.

Die „Ergebnisse des Modellversuchs“ (Teil 3) sind unterteilt in die Auswertung der Lehrlingsbefragung (DIETRICH) und der Lehrerbefragung (VOGT), die Outputevaluation (JAHRENS) und den Vergleich der Input- und Outputevaluation. Die Gesamtbewertung als letzter Teil des Berichts gliedert sich nach „Bewertung des Modellversuches aus der Sicht der beteiligten Lehrenden“ (BAUER), „Auswertung nach den Hauptfragen“ (BERNARD), „Mögliche Konsequenzen aus dem Modellversuch“ (BERNARD) und „Schlußfolgerungen für eine universitäre Lehrerausbildung“ (WENGEMUTH).

Es ließen sich viele bemerkenswerte Ergebnisse und wichtige Konsequenzen herausstellen. Unter dem Aspekt der Methodik wurde z. B. deutlich, daß aus der Sicht der Lehrenden – erwartungsgemäß – kooperatives Lernen insgesamt sehr positiv eingeschätzt wird, daß aber auch „räumliche Möglichkeiten an erster Stelle“ neben zu großen Klassenfrequenzen die Einplanung von kooperativem Lernen hemmt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß es offenbar in erster Linie auf die positive Einstellung der Lehrenden ankommt: „In Hospitationen konnte festge-

stellt werden, daß die Lehrenden, die für das kooperative Lernen im Unterrichtsprozeß aufgeschlossen waren, immer eine Möglichkeit einer zweckmäßigen Organisation fanden. Andere Lehrende sahen in den unzureichenden Bedingungen einen Grund für eine Ablehnung der Beteiligung an den Maßnahmen des Modellversuches.“

Der Bericht ist verständlich formuliert und leicht zu lesen. Die Verständigung über „kooperatives Lernen“ bereitet keine Schwierigkeiten, denn man weiß sogleich, was gemeint ist. Doch dies läßt sich nicht verallgemeinern. Zu Recht fügt FRENZ „begriffliche Klärungen als Voraussetzung fächerübergreifenden Unterrichtens“ in seinen Beitrag über „globales und ganzheitliches Denken als immanenter Bestandteil beruflicher Umweltbildung – Konsequenzen für die didaktisch-methodische Gestaltung von Umweltbildung an berufsbildenden Schulen im gewerblichen Bereich“ ein, denn im Bereich der Methodik findet man leider in Deutschland oft „individuelle“ und keineswegs allgemein akzeptierte Begriffsbildungen, die auch nicht geklärt oder begründet werden.² Demgegenüber liegt dem vorliegenden Bericht weitgehend die in der Fachdidaktik Technik von BERNARD entwickelte und begründete Terminologie zugrunde³, die auch im Untersuchungsfeld geläufig ist.⁴

Von Forschungsberichten sind für das allgemeine Fachpublikum in der Regel nur die Ergebnisse wichtig. Leider bietet der von BERNARD und BAUER herausgegebene Bericht keine „griffig“ formulierten Ergebnisse als Zusammenfassung, wie sie für Berufsbildungspolitiker wichtig wären. Dies liegt an der summativen Darstellung. Die einzelnen Beiträge zu vorbereitenden Fachtagungen und Workshops werden kombiniert mit Fachreferaten und Beiträgen zu Einzelaspekten und zur Auswertung. Diese Bestandteile über einen vereinheitlichenden Rahmen und verbindenden Text zu verklammern sowie konsequent deren Stellenwert im Rahmen der wis-

senschaftlichen Ausrichtung des Modellversuchs herauszustellen, hatten die Herausgeber nicht beabsichtigt. Insofern entstand zwar kein Forschungs-Abschlußbericht im Sinne einer formal-einheitlichen Darstellung. Doch andererseits liegt der Vorteil dieses eher additiven Vorgehens darin, daß es den zuweilen beschwerlichen Gang von Forschung und insbesondere die Umsetzung einer Konzeption aufzeigt. Die Hinweise auf einzelne Themen machen deutlich, daß dieser Bericht mehr zu leisten vermag als von Veröffentlichungen über einen Modellversuch zu erwarten ist, die nur als Beleg für gewissenhafte und erfolgreiche Durchführung eines Forschungsvorhabens dienen. Nutzen können nicht nur von Forschungsinteressen geleitete Leser ziehen, sondern auch alle Lehrenden in der schulischen und betrieblichen Berufsbildung, die kooperatives Lernen fördern wollen, weil hier viele Anregungen und Hilfen vermittelt werden. Deshalb dient dieses Buch über die Dokumentation einer auch für die Praxis der Berufsbildung wichtigen und erfolgreichen Forschungsarbeit hinzu direkt der Entwicklung und Förderung kooperativer Lehr-Lern-Prozesse bei der Realisierung von Unterricht und Unterweisung, und es wird hoffentlich weit mehr Leser finden, als dies normalerweise Berichten über Modellversuche beschieden ist.

Anmerkungen:

¹ Vgl. zu den Methoden Bernard, F. (Hrsg.): *Unterricht Metalltechnik, fachdidaktische Handlungsanleitungen*. Hamburg: Handwerk und Technik, 1995, S. 36

² Vgl. Bonz, B.: *Methoden der Berufsbildung – ein Lehrbuch*. Stuttgart: Hirzel, 1998, S. 34 u. S. 65

³ Bernard, F. (Hrsg.): *Unterricht Metalltechnik, fachdidaktische Handlungsanleitungen*. Hamburg: Handwerk und Technik, 1995

⁴ Nach meinem terminologischen Verständnis besteht allerdings bei „frontal als Unterrichtsgespräch“ – S. 44 – ein Widerspruch (vgl. Bonz, a. a. O., S. 75 ff.), da traditionell in der allgemeinen Schulpädagogik das Unterrichtsgespräch als Gegensatz zum Frontalunterricht gesehen wird. Vgl. z. B. Odenbach, Karl: *Studien zu Didaktik der Gegenwart*. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann, 1966, S. 50 ff.

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

28. Jahrgang
Heft 3
Mai 1999

A U T O R E N

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 Gelbcke, Berlin,
Telefon (0 30) 86 43-22 22/22 19/26 13
Internet <http://www.bibb.de>
E-Mail: bwp@bibb.de

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

Dr. Gabriele Csongar, Mona Granato,
Dr. Georg Hanf, Dr. Kathrin Hensge,
Dr. Elisabeth M. Krekel, Christiane Reuter

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 74,— DM
Auslandsabonnement 83,— DM
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

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

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

ISSN 0341-4515

DR. LASZLO ALEX
BIBB, Berlin/Bonn

PROF. DR. FRANZ BERNARD
Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg
Virchowstraße 24
39104 Magdeburg

PROF. DR. BERNHARD BONZ
Paracelsusweg 17
75378 Bad Liebenzell

ANGELIKA BUSSE
Staatsinstitut für Schulpädagogik
und Bildungsforschung
Arabellastraße 1
81925 München

SABINE DAVIDS
BIBB, Berlin

DR. AGNES DIETZEN
BIBB, Berlin

DR. KLAUS DÜLL
Institut für sozialwissenschaftliche Forschung e. V.
Jakob-Klar-Straße 9
80796 München

DR. GEORG HANF
BIBB, Berlin

DR. RICHARD KOCH
BIBB, Berlin

DIETRICH KRISCHOK
BIBB, Berlin

DR. WERNER KUSCH
Staatsinstitut für Schulpädagogik
und Bildungsforschung
Arabellastraße 1
81925 München

DR. UTE LAUR-ERNST
BIBB, Berlin

WERNER LENSKE
Institut der deutschen Wirtschaft
Köln
Gustav-Heinemann-Ufer 84/88
50968 Köln

DR. SABINE MANNING
Wissenschaftsforum Bildung und
Gesellschaft e. V. (WIFO)
Neue Blumenstraße 1
10179 Berlin

PAMELA MEIL
Institut für sozialwissenschaftliche Forschung e. V.
Jakob-Klar-Straße 9
80796 München

JÜRGEN W. MÖLLEMANN, MdB
Bundestag
53113 Bonn

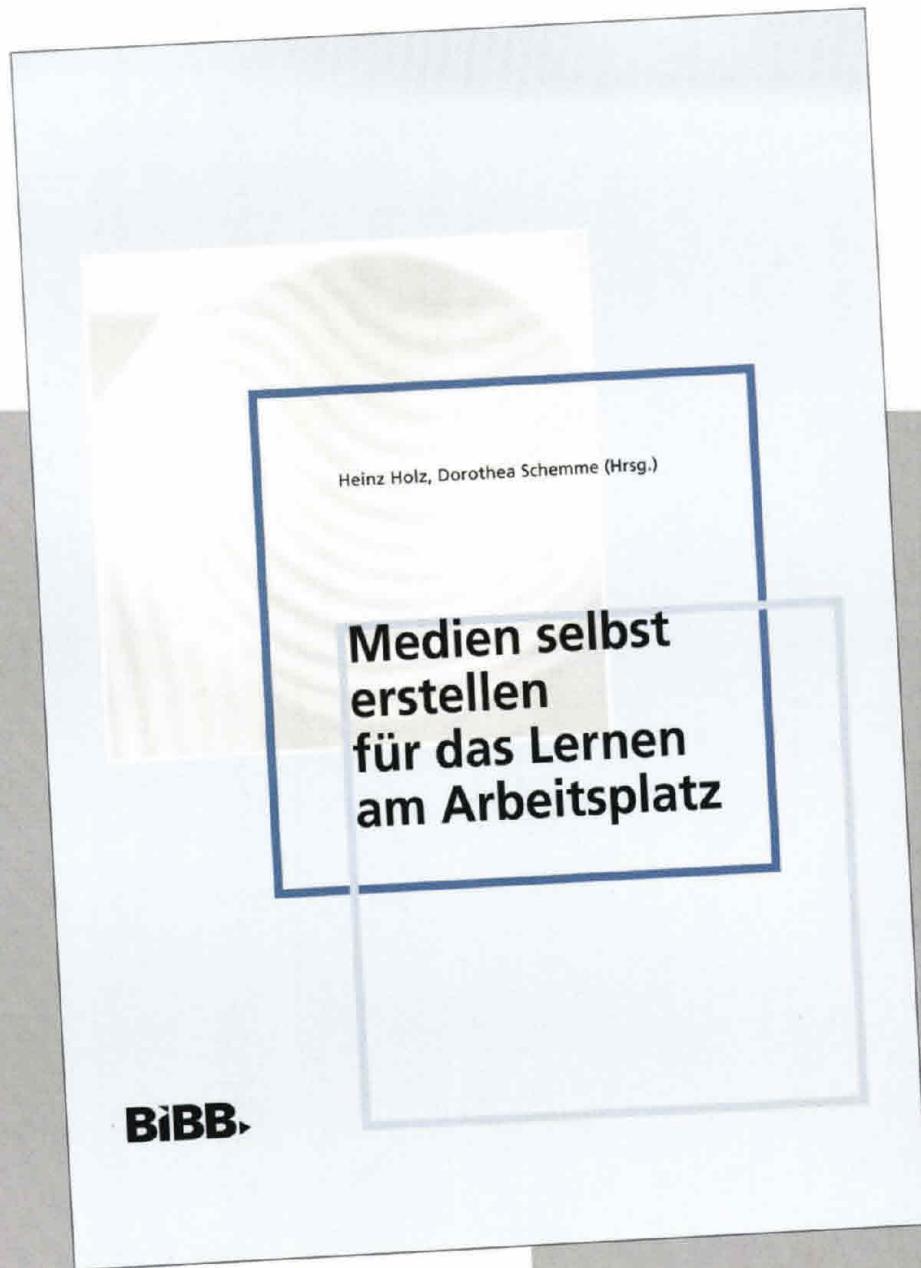
HANNELORE PAULINI
BIBB, Berlin

BENT PAULSEN
BIBB, Berlin

ANDREAS STÖHR
BIBB, Berlin

PETER THIELE
Bundesministerium für Bildung
und Forschung
Heinemannstraße 2
53175 Bonn

KLAUS TROLTSCH
BIBB, Bonn



HEINZ HOLZ, DOROTHEA SCHEMME (HRSG.)

MEDIEN SELBST ERSTELLEN FÜR DAS LERNEN AM ARBEITSPLATZ

1998, 186 Seiten, Bestell-Nr. 110.357, Preis 24.00 DM

Die Selbsterstellung von Medien in der betrieblichen Bildungspraxis erhält zunehmende Bedeutung für die Gestaltung und dauerhafte Verankerung selbstorganisierter Lernkultur am Arbeitsplatz. Selbst erstellte Medien sind geeignet, komplexe Zusammenhänge zu untersuchen und zu verstehen, durch gemeinsame Analyse Verbesserungspunkte zu erkennen, Abläufe durch Visualisierung zu dokumentieren und strukturiert vorzugehen bei der Lösung von Aufgaben und Problemen.

Der vorliegende Band enthält im ersten Teil Fallstudien aus aktuellen Modellversuchen zum Thema „Medien selbst erstellen für das Lernen am Arbeitsplatz“. Er richtet sich vorwiegend an die Bildungspraxis in den Betrieben und will diese dazu anregen, sich nicht nur über die Möglichkeiten derartiger Medien zu informieren, sondern entsprechend dem jeweiligen Lernbedarf diese Methode auch selbst einzusetzen.

Im zweiten Teil des Bandes werden die angewandten Methoden und Verfahren zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Medien für arbeitsintegrierte Lehr-/Lernprozesse näher beleuchtet. Die Beiträge machen deutlich, daß und wie die Entwicklung von Medien für arbeitsintegrierte Lernprozesse durch die Gruppen selbst impulsgebend ist für die Stabilisierung und Vertiefung von sozialen, methodischen und fachlichen Prozessen sowie die Weiterentwicklung der Teams.

► Diese Veröffentlichung erhalten Sie beim:
W. Bertelsmann Verlag, PF 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon 0521/911 01-0, Telefax 0521/911 01-79