

Duales System der Berufsausbildung ist zukunftsfähig

Outsourcing – Auswirkungen auf die berufliche Ausbildung

Mündliche Kommunikation als Prüfungsgegenstand?

Qualifizierung der Beschäftigten in Call Centern

KOMMENTAR

- 01** MANFRED BERGMANN
Berufsbildung ist mehr als eine Kostenstelle

BLICKPUNKT

- 03** STEPHAN HILSBURG, MDB
Das duale System der Berufsausbildung
ist zukunftsfähig
Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit bringt
Entspannung

FACHBEITRÄGE

- 06** KLAUS SCHÖNGEN
Outsourcing – Auswirkungen auf die berufliche
Ausbildung
- 11** URSULA BRUCKS, JOHANNES DIETZE,
CHRISTINE SCHMIDT
Aus- und Weiterbildung der Ausbilder im Internet:
Ergebnisse einer Befragung in Sachsen
- 17** CHRISTINA BÖTEL, HERMANN HERGET,
BEATE SEUSING
Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung
– Tendenzen in Unternehmen
- 22** BÄRBEL BERTRAM, HANS BORCH
Mündliche Kommunikation als Prüfungsgegenstand?
- 28** ROLF ARNOLD, HANS-JOACHIM MÜLLER
Der interdisziplinäre Studiengang „Diplomhandels-
lehrer/Technik“ an der Universität Kaiserslautern

BERUFE AKTUELL

- 34** HANNELORE PAULINI
Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungs-
maßnahmen für das Personal in Call Centern
- 37** RAINER BRÖTZ, HANS-GÜNTER OBERLINDOBER
Qualifizierung der Beschäftigten in Call Centern
aus gewerkschaftlicher Sicht

INTERNATIONAL

- 40** JOHANNES KOCH, KLAUS SCHMIDT
Handlungsorientierte Konzepte zur Qualifizierung
in Chile

BERICHTE

- 43** ROLF GÄNGER, DENNY GLASMANN,
HARTMUT HAMPE
Mit der CD-ROM lernen und informieren
- 46** JOACHIM MÜNCH
Führungskräfte als Nadelöhr!

REZENSION

Diese Ausgabe enthält eine Beilage
vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
sowie die ständige Beilage „BIBB aktuell“.



Berufsbildung ist mehr als eine Kostenstelle

Es ist zwar gemeinhin bekannt und unumstritten, wie wichtig Investitionen in das Humankapital sind und dass die Qualität von Produkten und Dienstleistungen – und damit das Überleben auf dem Markt – entscheidend von gut qualifiziertem Personal abhängt. Diese Binsenweisheit scheint jedoch, wenn es um die Aus- und Weiterbildung im Betrieb geht, kein Anlass für entsprechende strategische Überlegungen zu sein.

Strategie bedeutet nach gängiger Definition zielorientiertes, methodisches Planen unter Einbeziehung aller Fakten, die die jeweilige Aktion beeinflussen könnten. In diesem Sinne gehen Betriebe, wenn es um Berufsbildung geht, kaum vor. Berufsbildung wird vielmehr als Kostenstelle behandelt, die im Interesse eines positiven Betriebsergebnisses klein gehalten werden muss. Berufsbildung muss sich rechnen, dies möglichst schon während einer dreijährigen Ausbildung.

Berufsbildung wird weiterhin unter gesellschaftspolitischen und sozialpolitischen Aspekten gesehen, wozu nicht zuletzt die Appelle von Politikern jeglicher Couleur beitragen, wenn sie Unternehmer auffordern, im Interesse der Jugendlichen Ausbildungsplätze anzubieten. Wer so argumentiert, darf sich nicht wundern, wenn Berufsbildung von den Adressaten dieser Appelle als gute Tat begriffen und propagiert wird und dafür auch öffentliche Gelder eingefordert werden. Dass Berufsbildung systematisch und konsequent als Instrument zur Erreichung der Unternehmensziele eingesetzt wird, ist dagegen noch Seltenheit. In der Regel wird vielmehr lediglich die an eigenen Erfahrungen gespiegelte Praxis fortgeschrieben, oder es werden Erwägungen angestellt, die sich an aktuellen, bestenfalls an kurzfristig vorhersehbaren Entwicklungen orientieren.

Das alles hat mit strategischer Vorgehensweise nichts zu tun. Wenn es anders wäre, hätte Berufsbildung im unternehmerischen und öffentlichen Bewusstsein einen anderen Stellenwert. Es ist höchste Zeit für eine Trendwende und dafür, neue Weichenstellungen vorzunehmen. Es lohnt sich – für Betriebe wie für die Auszubildenden und die Beschäftigten.

Berufsbildung als Instrument zur Steuerung des Unternehmenserfolges

Die wenigen guten Erfahrungen zeigen, dass Berufsbildung als Instrument zur Steuerung des Unternehmenserfolges dann akzeptiert wird, wenn zuvor betriebsintern Einvernehmen über grundsätzliche Punkte hergestellt wird. Dazu gehört zum einen die Einschätzung des Stellenwertes von Berufsbildung und der in diesem System erworbenen Qualifikationen der Fachangestellten, Facharbeiterinnen und Facharbeiter. Zum anderen muss Konsens darüber bestehen, welche Rolle die im Unternehmen verantwortlichen Stellen/Personen für Aus- und Weiterbildung haben, nämlich eine, die über traditionelles Vorgehen weit hinausgeht.

Wer die für Ausbildung zuständigen betrieblichen Stellen/Personen ausschließlich dafür nutzt, dass sie Auszubildende auswählen, betreuen und bis zur Abschlussprüfung führen, vergeudet Ressourcen. Diese Fachleute kennen bestens das gesamte Mitarbeiter-Know-how, sie sind in der Lage, ihre Kenntnisse und Erfahrungen in Umstrukturierungs- und Personalentwicklungsprozesse einzubringen und sie zu optimieren. Was oftmals durch teure externe Berater eingekauft wird, könnte durch Hinzuziehen dieser Fachkräfte besser und preiswerter erledigt werden. Noch ist es leider ein mehr oder weniger exotisches Beispiel, dass Berufsbildungsabteilungen das betriebliche Vorschlagswesen steuern und auf diese Art und Weise aus jedem Verbesserungsvorschlag Rückschlüsse für die betriebliche Aus- und Weiterbildung ziehen.

Seit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe im Jahr 1987 ist die selbständig planende, durchführende und kontrollierende Fachkraft ausdrücklich beschriebenes Ausbildungsziel in allen Ausbildungsordnungen. Wenn diese in der Ausbildung vermittelten und in der Prüfung nachgewiesenen Qualifikationen aber anschließend im Arbeitsalltag nicht eingesetzt werden können oder dürfen, sind nachteilige Auswirkungen vorprogrammiert. Fachkräfte sind enttäuscht und über kurz oder lang demotiviert, weil sie sich unter Wert beschäf-

tigt fühlen. Bei Betriebsinhabern und Personalverantwortlichen entsteht der Eindruck, dass der Aufwand einer dreijährigen Ausbildung nicht lohnt, weil in der täglichen Arbeit nur Teile der erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse eingesetzt werden. Übersehen wird hier, dass nur Fachkräfte aufgrund ihrer breiten Qualifizierung und der bereits in der Berufsausbildung gesammelten Erfahrungen in der Lage sind, auf neue Anforderungen flexibel zu reagieren. Es steht außer Zweifel, dass Fachangestellte, Facharbeiter und Facharbeiterinnen mehr können, als man ihnen gemeinhin zutraut und in der Praxis abverlangt. Mehr Delegation auf diese Beschäftigten würde deren Motivation heben und gleichzeitig zu Kostensenkungen führen. Sich Klarheit über das tatsächliche Qualifikationspotential für die Fachkräfteebene zu verschaffen ist deshalb in jeder Beziehung lohnenswert.

Integrieren von beruflicher Bildung in Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung

Entsprechende Vorklärungen sind Grundlage für strategisches Vorgehen im Unternehmen, jedoch bedürfen sie der weiteren Konkretisierung unter Berücksichtigung interner betrieblicher Strukturen und Verantwortlichkeiten. Wichtige Punkte für ein solches Regelwerk können sein:

- Vor Unternehmensentscheidungen, die zu Änderungen in der Produktion (auch in einzelnen Arbeitsabläufen und beim Einsatz neuer Maschinen), in der Verwaltung oder in der innerbetrieblichen Organisation/Kommunikation führen, wird eine systematische Erfassung und Analyse der damit verbundenen Auswirkungen auf das Qualifikationspotential durchgeführt.
- Eine regelmäßige und systematische Feststellung des Fachkräftebedarfs ist die Basis für Entscheidungen über eigene Berufsausbildung. Wichtig ist hierfür, dass Fachangestellte und Facharbeiter niveaugerecht, d.h. ihrem tatsächlichen Leistungsvermögen entsprechend, eingeschätzt werden.
- Vor jeder Anpassungsqualifizierung wird geprüft, ob dafür „Bordmittel“ zur Verfügung stehen. Wenn Mitarbeiter ihre Kolleginnen und Kollegen selbst schulen, ist dies nicht nur wirtschaftlicher, sondern auch passgenauer.
- Vor Ausschreibung/Neubesetzung von höherwertigen Funktionen wird festgestellt, ob vorhandene Fachkräfte, ggf. durch Anpassungsfortbildung oder Vermittlung von Zusatzqualifikationen, für die Funktion in Frage kommen. Ergebnisse aus Modellversuchen zeigen, dass beispielsweise technische Zeichner mit bestem Erfolg zu geprüften Konstrukteuren ausgebildet werden können. Es muss nicht erst Ingenieurmangel herrschen, bevor solche Konzepte greifen.
- Bei der Durchführung von innerbetrieblichen Maßnahmen, beispielsweise zum betrieblichen Vorschlagswesen oder zur Zertifizierung, werden die für Berufsbildung Verantwortlichen beteiligt, um auf diese Art und Weise effektive und wirtschaftlich vertretbare Lösungen zu finden.

Die Anwendung solcher „Spielregeln“ setzt voraus, dass alle im Betrieb Beteiligten, die Unternehmensleitung, die Chefin oder der Chef, die Personalverantwortlichen, Ausbilderinnen und Ausbilder, aber auch Auszubildende und Beschäftigte bereit sind, neue Wege zu gehen. Die Chancen, Berufsbildung nicht nur durch eine andere Brille zu sehen, sondern auch in der Praxis anders einzusetzen, sind ohne größere strukturelle Änderungen gegeben. Es lohnt sich: für Betriebe wie für die Beschäftigten.

Ein Hinweis erscheint noch wichtig: Die konsequentere Einbettung beruflicher Bildung in Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung sollte gleichzeitig genutzt werden, Persönlichkeitsbildung als eigenständiges Ziel beruflicher Bildung weiter zu stärken.



MANFRED BERGMANN

Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Liebe Leserinnen und Leser,

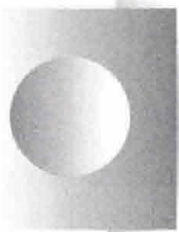
mit dieser Ausgabe stellen wir Ihnen ein neues Layout vor. Gleichzeitig setzen wir verstärkt auf Begriffsdefinitionen, Infografiken, hervorgehobene Kernaussagen, weiterführende Literatur sowie eine Kopfzeile, die Sie durch die einzelnen Rubriken führt. Ziel ist es, einen raschen Überblick über die wesentlichen Inhalte des Heftes und die Aussagen eines Beitrages zu ermöglichen.

Etwas ungewohnt erscheint Ihnen sicher noch die neue Rechtschreibung, die wir ebenfalls mit diesem Heft einführen.

Dem Grundkonzept der Zeitschrift sind wir treu geblieben: so bleibt die BWP ausführlichen fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Texten vorbehalten; Nachrichten, Kurzinformationen sowie Hinweise auf Veranstaltungen und neue Veröffentlichungen zur beruflichen Bildung finden Sie weiterhin in der ständigen Beilage BIBB aktuell.

Wir hoffen, dass Ihnen das neue Layout gefällt, und sind gespannt auf Ihre Meinung.

Die Redaktion



Das duale System der Berufsausbildung ist zukunftsfähig

Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit bringt Entspannung

■ Deutschland verfügt über ein attraktives und qualitätsorientiertes Berufsbildungssystem. Modern ist dieses System, weil es eine nachhaltige Innovationsfähigkeit aus der Dualität der Lernorte Betrieb und Schule schöpft. Unternehmen, die im internationalen oder regionalen Wettbewerb bestehen müssen, wissen ganz genau, dass sie auf einen hoch qualifizierten motivierten Nachwuchs angewiesen sind. Gleiches gilt für Verwaltungen und Dienstleister. Diese in vielen Bereichen funktionierende duale Berufsausbildung kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es gravierende Probleme bei der flächendeckenden und auswahlfähigen Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für alle Jugendlichen gibt. Es ist keinesfalls übertrieben, von einem regelrechten Problemstau zu sprechen. Schon seit vielen Jahren müssen zusätzlich erhebliche Anstrengungen unternommen werden, sich einer statistisch ausgeglichenen Bilanz am Lehrstellenmarkt zu nähern. Bei einer Analyse müssen zwei zentrale Problemfelder herausgestellt werden.

1. Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt sind gegenwärtig nicht in der Lage, ein auswahlfähiges Angebot an Ausbildungsplätzen bereitzustellen. Bereits der oder die Auszubildende werden von Handwerk, Mittelstand und Industrie einer betriebswirtschaftlichen Prüfung unterzogen. Aus politischer Sicht scheinen dabei die Kriterien allerdings oft zu kurzatmig formuliert. Kostenfaktor und Arbeitsleistung, Ressourcenbindung und Zeitmanagement müssen sich für das Unternehmen lohnen. Neuorientierungen, Umstrukturierungen und Veränderungen in der Arbeitsorganisation haben zwangsläufig dazu geführt, dass auch der Bereitstellung und Durchführung von Ausbildung mehr Aufmerk-

samkeit und kritische Begleitung gewidmet wird, als das noch vor einigen Jahren der Fall war. Im Ergebnis ist ein Rückgang von Ausbildungsplätzen die Folge. Politische Appelle, die sich an die Verantwortung von Unternehmen richten und darauf hinweisen, dass auch Unternehmen eine gesellschaftliche Verpflichtung gegenüber der jungen Generation haben und diese Jugendlichen das wirtschaftliche Potential unseres Landes ausmachen sollen, können nur in Verbindung mit den genannten betriebswirtschaftlichen Kriterien zu einer positiven Entscheidung für eine Bereitstellung von Ausbildungsplätzen führen.

2. Bei der Bereitstellung qualifizierter Ausbildungsplätze gibt es deutliche regionale Unterschiede. In Ostdeutschland kann man bei nüchterner Betrachtung kaum von einem funktionierenden dualen System der Berufsausbildung sprechen. Fehlende bzw. unterbrochene Traditionen eines solchen Ausbildungsverfahrens und der anhaltende desolate Zustand der ostdeutschen Wirtschaft sind noch immer schlechte Voraussetzungen für einen ausgeglichenen Ausbildungsmarkt, der doch eigentlich Voraussetzung für mehr wirtschaftliche Dynamik und den notwendigen „Aufschwung“ sein sollte. Stattdessen hält die Abwanderung qualifizierter Ausbildungsplatzbewerber an. Die ostdeutschen Länder unternehmen selbst und gemeinsam mit dem Bund enorme Anstrengungen, die Ausbildungslücke zu schließen.

Die Folge dieser Probleme ist es, dass besonders lernschwächere, benachteiligte und ausländische Jugendliche unter erheblichen Druck geraten. Wenn selbst für gute Realschüler 30 bis 40 Bewerbungen keine Seltenheit sind, wird deutlich, wo die dramatischen Probleme liegen. Natürlich liegt die Berufsausbildung zunächst in der Verantwortung der Unternehmen, Verwaltungen und der übrigen Bildungsträger. Im Mittelpunkt staatlichen Handelns können aber nicht nur Appelle stehen, sondern es muss auch um konkretes, zielorientiertes Handeln gehen. 1998 hat es eine Steigerung bei den Vertragsabschlüssen gege-



STEPHAN HILSBURG, MdB
Bildungspolitischer Sprecher
der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag

Sofort- programm gibt Jugendlichen neue Chance

ben, die ein Erfolg der Betriebe und Unternehmen, aber auch von Wirtschaftsverbänden, Kammern und der Bundesanstalt für Arbeit und deren Aktivitäten für mehr Ausbildungsplätze war. Dennoch konnte auch im vergangenen Jahr keine ausgeglichene Ausbildungsplatzbilanz erreicht werden. Zusätzlich darf man diejenigen Jugendlichen nicht vergessen, die sich in den so genannten berufs- und ausbildungsvorbereitenden Warteschleifen befinden. Wenn es richtig ist, dass eine gute Ausbildung erst mit einem Wechsel in die Arbeitswelt ihr wirkliches Ziel erreicht hat, muss auch der Bereich der Jugendarbeitslosigkeit einbezogen werden.

Mit dem Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit haben Bundesregierung und Koalitionsfraktionen den Jugendlichen wieder eine Chance gegeben, die seit Jahren als „Bugwelle“ starker Jahrgänge und als Folge des Reformstaus im dualen System ohne ausreichende Ausbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten geblieben waren. Die gegenwärtigen Zahlen über die Inanspruchnahme des Maßnahmenpakets sind außerordentlich erfreulich und zeigen den Erfolg der Anstrengungen. Seit Mitte Januar 1999 sind alle jungen Arbeitslosen und nicht vermittelten Bewerber um eine Ausbildungsstelle unter 25 Jahren, das sind insgesamt über 500.000 junge Menschen, angeschrieben worden. Als Ergebnis von Einzelgesprächen, Telefonaktionen und Gruppeninformationen konnte bis Ende Mai 361.800 jungen Menschen ein konkretes Angebot unterbreitet werden. Eine Maßnahme angetreten haben bereits 141.800 Jugendliche, wobei der Frauenanteil 41,5% beträgt, 12,6% sind Ausländerinnen und Ausländer, Behinderte waren mit 2,9% und Benachteiligte mit 17,2% vertreten. Demgegenüber stehen lediglich knapp 50.000 Ablehnungen von Angeboten, für die es in fast allen Fällen gute Gründe gibt, wie z.B. Aufnahme eines Studiums oder einer schulischen Ausbildung, Bundeswehr, Zivildienst oder auch die Zusage einer Wiedereinstellung.

Hinter diesen nüchternen Zahlen stehen junge Männer und Frauen, die nach der Schule bisher vergeblich auf eine Chance auf Ausbildung oder Arbeit gewartet haben, die sie für ihre wirtschaftliche, soziale und kulturelle Integration in unserem Land doch aber dringend brauchen. Das Sofortprogramm hat sich somit auch nicht „als neuerlicher PR-Gag der Schröder-Mannschaft“ entpuppt, wie es Jürgen W. MÖLLEMAN in einem Interview in dieser Zeitschrift glauben machen will (vgl. BWP 3/99, S. 3 – die Red.). Im Gegenteil: Die vielen Möglichkeiten des Programms bedeuten neue Chancen für jeden Einzelnen. Deshalb wird dieses Sofortprogramm verstetigt werden, bis es eine nachhaltige Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt und bei den Beschäftigungschancen junger Menschen gibt.

Für die mittelfristige Sicherung eines ausreichenden betrieblichen Ausbildungsplatzangebots sind weitere durchgreifende Reformen notwendig, die mit Priorität folgende Zielstellungen im Blick haben:

- bessere Vorbereitung der Schüler allgemein bildender Schulen auf den Übergang in eine Berufsausbildung,
- Verstärkung der systematischen Aktivitäten zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs,
- rasche Modernisierung, Differenzierung und Flexibilisierung der Ausbildungsberufe,
- Entwicklung neuer Berufe in wachsenden und innovativen Beschäftigungsfeldern,
- individuelle Differenzierung und Brücken in die Weiterbildung durch Zusatzqualifikationen,
- Sicherung und Schaffung von Ausbildungsmöglichkeiten in allen zukunftsfesten Tätigkeitsbereichen – auch mit dem Ziel, weitere betriebliche Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche mit schlechteren Startchancen zu schaffen,
- Weiterentwicklung der Konzepte zur Förderung von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen und Senkung des Anteils der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss.

Darüber hinaus verfolgen Bundesregierung und Koalitionsfraktionen das Ziel, im Bündnis für Arbeit verbindliche Absprachen über eine Sicherung des Ausbildungsplatzstellenangebotes und die beschriebenen mittelfristig notwendigen Reformen zu seiner nachhaltigen Sicherung gemeinsam mit Arbeitgebern und Gewerkschaften zu vereinbaren. Zur Verbesserung der Ausbildungssituation haben die Bündnispartner bereits im Januar Maßnahmen für das Jahr 1999 und eine Reihe flankierender Aktivitäten verabredet.

Die weitere Modernisierung der beruflichen Bildung und die Sicherung von Ausbildungsplätzen müssen aber auch im weiteren Kontext der Haushaltspolitik der Bundesregierung und ihrer Prioritätensetzung gesehen werden. Mit der Rückführung der Nettokreditaufnahme und der allgemeinen Konsolidierung des Bundeshaushaltes wird einer wachsenden Schuldenlast entgegengewirkt, die zuerst die junge Generation zu tragen hätte. So wird Abschied von einer Politik genommen, die aus populistischen Gründen finanzielle Verantwortung in die Zukunft verschoben hat. Neben dieser finanzpolitischen Konsolidierung setzt die Bundesregierung dennoch Schwerpunkte im Bereich Bildung und Forschung und damit in den Politikfeldern, die langfristig zu einer Sicherung der wirtschaftlichen und sozialen Leistungsfähigkeit unseres Landes beitragen und so auch jungen Auszubildenden neue Chancen und Perspektiven für ihr Arbeitsleben eröffnen.

Setz dich mal **dahin**, ich klär' dich jetzt auf.

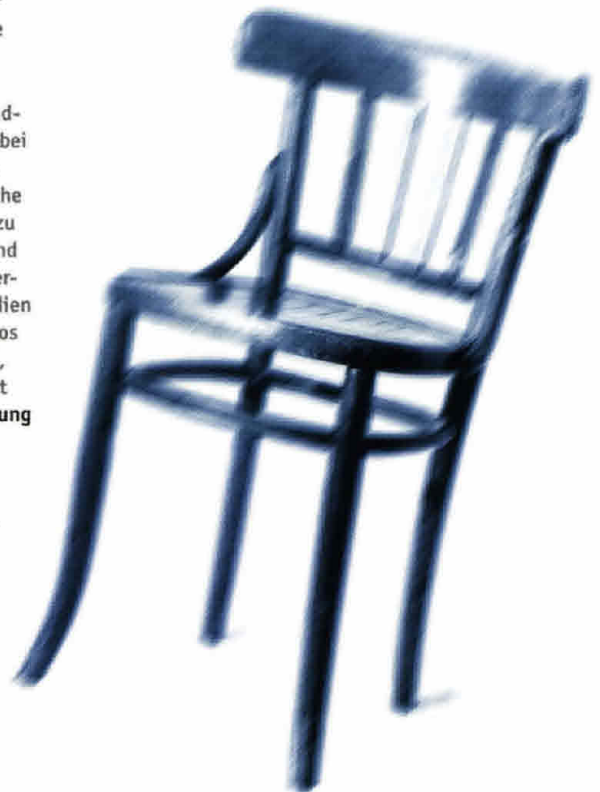
Schön wär's, wenn es so ginge.
Und schrecklich wär's.
Denn „Aufklärung“ ist kein
abzuwickelndes, einmaliges Ereignis.
Sexualität, Partnerschaft, Verhütung,
Rollenkonflikte und sexuelle
Orientierung sind Themen,
die Pädagoginnen und Pädagogen immer
wieder fordern. Dabei
geht es oft gar nicht darum,
„Sexualaufklärung zu betreiben“,
sondern sexualpädagogische
Fragestellungen und Methoden in
die alltägliche Arbeit in der
Beratungsstelle oder Schule
einzubeziehen.

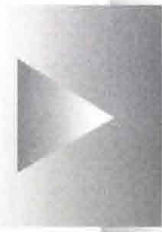
...

Die Bundeszentrale für gesund-
heitliche Aufklärung bietet dabei
Unterstützung an und hält
Materialien für unterschiedliche
Zielgruppen, Informationen zu
Fortbildungsmöglichkeiten und
sozialwissenschaftliche Hinter-
grunddaten bereit. Welche Medien
zur Sexualaufklärung kostenlos
bei der BZgA erhältlich sind,
erfahren Sie in der Übersicht
„Materialien zur Sexualaufklärung
und Familienplanung“,
zu bestellen bei der
BZgA, 51101 Köln oder im
Internet unter <http://www.bzga.de/sexualaufklaerung>



Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung





Outsourcing – Auswirkungen auf die berufliche Ausbildung

Das Thema in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion

■ Immer mehr Betriebe suchen im Outsourcing, das heißt in der Auslagerung von Geschäftsbereichen oder Dienstleistungen, neue Strategien, um sich Vorteile am Markt, Kostenentlastung, eine klare kundenorientierte Profilbildung usw. zu verschaffen. Welche Auswirkungen sich daraus für die Berufsausbildung ergeben, wird im folgenden Beitrag auf der Grundlage einer ersten Untersuchung des BIBB dargestellt.

Outsourcing ist nur eine der vielfältigen Unternehmensstrategien im Bereich der Arbeitsorganisation. Als weitere wären beispielhaft zu nennen Zusammenschlüsse von Unternehmen oder Fusionen, Aufspaltungen von Unternehmen aus steuerrechtlichen Gründen, virtuelle Unternehmensbeziehungen im Dienstleistungsbereich, Veränderungen in der Aufbauorganisation durch ‚Reengineering‘ von Geschäftsprozessen, ‚Lean Management‘ oder die Einrichtung von Produktionsinseln. Da diese Strategien häufig nicht in Widerspruch zueinander stehen, treten sie in der Regel nicht einzeln auf, sodass Auswirkungen von Veränderungen im Bereich der Personalqualifizierung nicht allein auf das hier untersuchte Outsourcing, sondern auf das gesamte Bündel unternehmensstrategischer Maßnahmen zurückzuführen sind.

Im Rahmen der beruflichen Bildung wurde das Thema ‚Outsourcing und Auswirkungen für die berufliche Bildung‘ erstmals 1996 aufgegriffen.¹ Im Vordergrund dieser Erörterungen standen die neuen Qualifikationsanforderungen und der neue Qualifikationsbedarf, der einerseits in den ausgegliederten (Dienstleistungs-)Firmen entsteht (Trend zu weitgehender Spezialisierung mit Auswirkungen auf das Berufskonzept), andererseits ging es um die Qualifikationsanpassungen in den verbleibenden Kernbereichen des Unternehmens, die die anerkannten Ausbildungsberufe noch nicht vollständig abdecken können. Für die auf einer mittleren Qualifikationsebene ausgebildeten Facharbeiter und Fachangestellten werden dabei sich verschlechternde Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten vermutet, da sie mit ihrer Berufsausbildung auf diese neuen Entwicklungen nur unzureichend vorbereitet seien. Weiterbildungsangebote, die auf die Behebung dieser Defizite ausgerichtet sind, fehlten noch weitgehend. Auch im Bereich der beruflichen Erstausbildung werden Versorgungsprobleme angeführt, die sich daraus ergeben könnten, dass durch die Ausgliederung von Geschäftsbereichen der betriebliche Teil einer Berufsausbildung nicht mehr im vorgeschriebenen Umfang vermittelt werden könne.



KLAUS SCHÖNGEN

Diplomvolkswirt, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Forschungs- und Dienstleistungsplanung, Berufsbildungsbericht, <Task Force>“ im BIBB, Bonn

Insgesamt wurde bemängelt, dass für eine fundierte Analyse der Auswirkungen des Outsourcing in der beruflichen Bildung die Informationsbasis fehle. Eine empirische Bestandsaufnahme sei dringend geboten.

Auf Initiative des Landes Sachsen im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde das Thema im Herbst 1998 erneut aufgegriffen. Das Bundesinstitut wurde aufgefordert, Daten über die Relevanz von Ausgliederungsmaßnahmen für die berufliche Erstausbildung zu ermitteln.

Die im Folgenden dargestellten Befragungsergebnisse bieten dazu einen ersten Einstieg. Sie entstammen einer Befragung des BIBB im Rahmen des Forschungsprojekts „Ausbildung im Auftrag – ein Modell zur Auslastung freier Ausbildungskapazitäten“². Hinsichtlich der vorliegenden Fragestellung zum Outsourcing wurde der Fragebogen ergänzt, wobei sich die Fragestellung auf die Auswirkungen bezüglich der Erstausbildung beschränkte. Die Ergebnisse basieren auf den Antworten von (Ausbildungsverantwortlichen aus) Großbetrieben aller Wirtschaftszweige, ausschließlich handelte es sich um Ausbildungsbetriebe. Bei rund 1.400 angeschriebenen Firmen ergibt sich ein bisheriger Rücklauf von 689 auswertbaren Fragebogen (= 49%).³

Umfang und Strukturen des Outsourcing

Zwischen 1995 und 1998 haben 27 Prozent der befragten Betriebe Geschäftsbereiche an Zulieferer oder Dienstleistungsfirmen ausgegliedert. Je nach Größe des Betriebs sind deutliche Unterschiede auszumachen. In vier von zehn (38%) Großbetrieben mit mehr als 2.000 Beschäftigten trat Outsourcing auf, jedoch nur zu einem knappen Viertel (24%) in kleineren Betrieben zwischen 100 und 1.000 Beschäftigten.

Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn man nach der Zahl der Auszubildenden im Betrieb differenziert. Betriebe, die weniger als 20 Auszubildende beschäftigen, haben nur zu einem geringen Anteil (18%) Geschäftsbereiche und Dienstleistungen ausgegliedert, in Betrieben mit mehr als 100 Auszubildenden waren es 38 Prozent.

Outsourcing tritt überdurchschnittlich häufig in der Elektro-/Elektronikindustrie und in der Chemiebranche (beide 37%) auf, relativ selten bei Banken und Versicherungen (18%) und in Betrieben der Nahrungsmittel- und Getränkeindustrie (21%).

Zwölf Prozent aller befragten Betriebe planen derzeit Outsourcingmaßnahmen. Weit überwiegend (zu 70%) handelt es sich dabei um Betriebe, die bereits in den vergangenen drei Jahren Geschäftsbereiche ausgegliedert hatten. Die o.g. zwölf Prozent setzen sich zusammen aus acht Prozent aller Betriebe, die schon in den vergangenen Jahren Ausgliederungen vorgenommen hatten, und vier Prozent „Neueinsteigern“. Fasst man realisierte und geplante Ausglieder-

ungsmaßnahmen zusammen, so ergibt sich ein Durchschnitt von 31 Prozent, hervorzuheben ist der hohe Anteil unter den Großbetrieben mit mehr als 2.000 Beschäftigten (45%).

Outsourcing und Ausbildungsquote⁴

Von Interesse für das Angebot an Ausbildungsplätzen ist die Frage, ob die Betriebe, die Geschäftsbereiche oder Dienstleistungen in den letzten drei Jahren ausgegliedert haben, sich derzeit in geringerem Umfang an der Berufsausbildung beteiligen als die übrigen Betriebe bzw. eine geringere Ausbildungsquote aufweisen.

		Ausbildungsquote			
		bis 4%	4%-6%	mehr als 6%	Gesamt
Outsourcing	ja	24,7	32,5	24,5	27,0
nach 1995	nein	75,3	67,5	75,5	73,0
Gesamt		100,0	100,0	100,0	100,0

Ein überdurchschnittlicher Anteil an Ausgliederungen findet sich bei den Betrieben, die durchschnittliche Ausbildungsquoten von vier bis sechs Prozent aufweisen. Betriebe mit niedrigeren, aber auch mit höheren Ausbildungsquoten hatten in den letzten drei Jahren in geringerem Umfang von Outsourcingmaßnahmen Gebrauch gemacht. Vergleicht man die mittleren Ausbildungsquoten, so ist nahezu kein Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen festzustellen. Betriebe, die Geschäftsbereiche ausgegliedert hatten (mittlere Ausbildungsquote 5,7%), weichen im Vergleich der Ausbildungsquoten nicht von den Betrieben ab, die auf Ausgliederungen verzichtet hatten (5,6%). In welchem Umfang sich die ausgegliederten und nun selbständigen Geschäftsbereiche nach ihrer Ausgliederung an einer Berufsausbildung beteiligt haben, konnte mit dieser Untersuchung nicht nachgewiesen werden.

Outsourcing

Unter Outsourcing wird lt. Gabler's Wirtschaftslexikon (s. S. 10) die „Verlagerung von Wertschöpfungsaktivitäten eines Unternehmens auf Zulieferer“ verstanden. Die Unternehmen nutzen dabei die Leistungen qualifizierter und spezialisierter Vorlieferanten, um Entwicklungs-, Produktions- und Dienstleistungsgemeinkosten einzusparen und damit Kostenvorteile gegenüber der Marktkonkurrenz zu realisieren. Schlüsseltechnologien und Kernkompetenzen werden dabei jedoch nicht aufgegeben.

Vgl. Gabler's Wirtschaftslexikon 1997:
www.gabler-online.de/bch/wilex.htm

Outsourcing und aktuelles Ausbildungsverhalten

Als Nächstes ist zu prüfen, ob Betriebe, die in den letzten drei Jahren Geschäftsbereiche oder Dienstleistungen ausgegliedert haben, sich in ihrem aktuellen Ausbildungsverhalten von Betrieben unterscheiden, die nicht zu dieser Maßnahme gegriffen hatten, ob also Ausgliederungsmaßnahmen von einer nachlassenden Ausbildungsbereitschaft begleitet sind.

Insgesamt zeigte die Befragung eine erfreulich hohe Ausbildungsbereitschaft der befragten Betriebe. 40 Prozent aller Betriebe hatten im Vergleich zum Vorjahr 1997 mehr Auszubildende im Betrieb, 55 Prozent gleich viele und nur fünf Prozent weniger.

		Auszubildende im Vergleich zum Vorjahr			Gesamt
		mehr	gleich viele	weniger	
Outsourcing	ja	24,8	27,5	42,9	27,2
nach 1995	nein	75,2	72,5	57,1	72,8
Gesamt		100,0	100,0	100,0	100,0

Die Tabelle zeigt das Ausbildungsverhalten des letzten Jahres im Kontext mit Outsourcing. Es fällt auf, dass Betriebe, die ihre Ausbildung ausweiteten, in etwas geringerem Umfang als der Durchschnitt Ausgliederungen vorgenommen hatten, hingegen Betriebe, die ihre Berufsausbildung im vergangenen Jahr eingeschränkt hatten, überdurchschnittlich häufig in der Vergangenheit Geschäftsbereiche und Dienstleistungen ausgegliedert hatten. Angesichts der geringen Anzahl von Betrieben (15 Betriebe von fast 700) ist dieses Ergebnis allerdings nicht ausreichend gesichert und sollte in weiteren Untersuchungen überprüft werden.

Ausgegliederte Geschäftsbereiche oder Dienstleistungen

Die wichtigsten Bereiche des Outsourcing in den drei Vorjahren zeigt die Abbildung 1 auf der Grundlage der Angaben von 180 Betrieben, die Geschäftsbereiche oder Dienstleistungen ausgegliedert hatten.

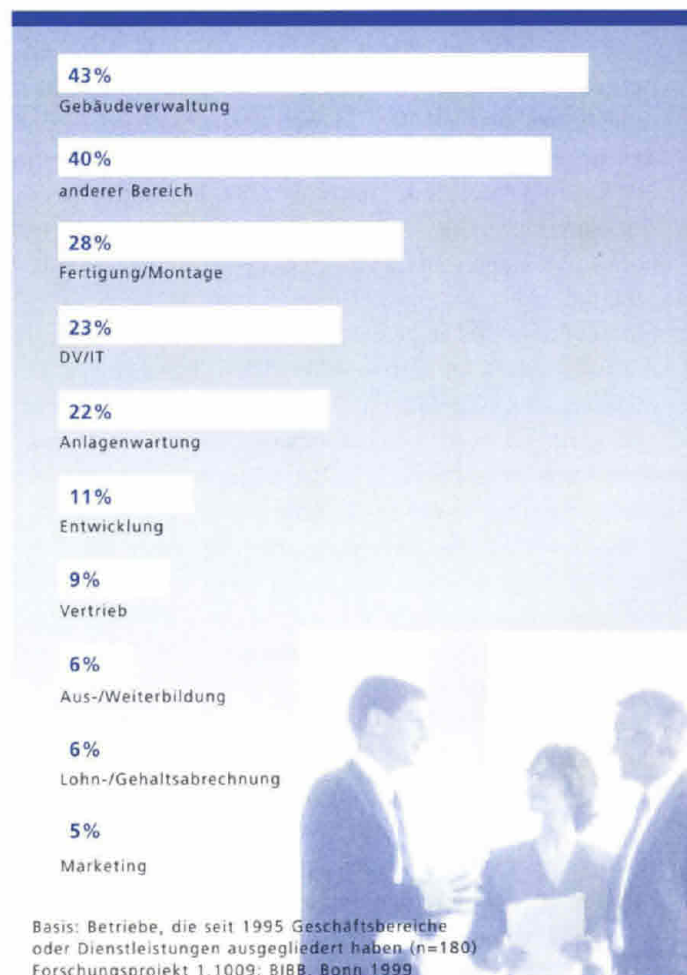
Am häufigsten genannt wurde die Gebäudeverwaltung (u.a. Hausmeisterdienste, Reinigung, Kantine, Bewachung). 43 Prozent der ‚Outsourcingbetriebe‘ hatten diesen Bereich ganz oder teilweise ausgegliedert. Der Servicebereich Informationstechnik wurde von 28 Prozent der Betriebe nach außen gegeben, bei Endfertigung bzw. Montage oder Anlagenwartung waren es jeweils über 20 Prozent. In deutlich geringerem Umfang erfolgte Outsourcing in den übrigen,

spezifisch benannten Bereichen, wozu auch der Bereich der Aus- und Weiterbildung zählt. Der hohe Anteil des Sammelbeckens ‚andere‘ ist dadurch zu erklären, das sich dahinter eine ganze Reihe kleinerer Geschäftsbereiche verbirgt, die nicht explizit benannt wurden (z.B. Presseabteilung oder Schreibdienst).

Folgen für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung

Unter den 180 befragten Betrieben, die in der Vergangenheit Geschäftsbereiche oder Dienstleistungen ausgliederten, befanden sich 45 (6,5% von allen 689), die bekundeten, dass die Outsourcingmaßnahmen auch Auswirkungen auf die Berufsausbildung hatten. Es zeigten sich damit nur bei einem Viertel der ‚Outsourcingbetriebe‘ Folgen dieser Maßnahme für die betriebliche Berufsausbildung. Vor allem in Großbetrieben mit über 2.000 Beschäftigten sehen die befragten Ausbildungsverantwortlichen in höherem Umfang Veränderungen in der Berufsausbildung, die auf Ausgliederungsmaßnahmen zurückzuführen sind.

Abbildung 1 **Ausgegliederte Geschäftsbereiche oder Dienstleistungen**



		Beschäftigte im Betrieb			Gesamt (n=160)
		unter 1000	1000 bis 2000	mehr als 2000	
Outsourcing:	ja	24,5	16,3	35,9	25,0
Folgen für die Ausbildung?	nein	75,5	83,7	64,1	75,0
Gesamt		100,0	100,0	100,0	100,0

Überdurchschnittlich häufig sprachen Betriebe der Wirtschaftszweige Energie, Versorgung und Entsorgung von Folgen des Outsourcing für ihre Berufsausbildung. Betriebe aus denjenigen Wirtschaftszweigen, die am häufigsten zu Ausgliederungsmaßnahmen gegriffen haben (Elektro und Chemie), benannten diese in nur durchschnittlichem Ausmaß.

Es zeigte sich, dass Outsourcing in den Jahren ab 1995 nur bei einem geringen Teil (45 oder knapp 7%) aller befragten Betriebe Folgen für die Berufsausbildung hatte. Unter diesen waren Großbetriebe gegenüber der Grundgesamtheit aller befragten Betriebe überproportional vertreten. Die Konsequenz, dass sie weniger Auszubildende einstellen können, nannten 22 Betriebe, weniger Berufe anbieten zu können, nannten 21 Betriebe. In 16 Betrieben wurden durch Verbundausbildung oder ein Ausweichen auf andere Ausbildungsberufe Alternativen zu einer Einschränkung der Berufsausbildung realisiert.

Am häufigsten zeigten sich Folgen für die Berufsausbildung, wenn die Geschäftsbereiche Fertigung/Montage (bei 21 von 45 Betrieben), Gebäudeverwaltung (bei 16 Betrieben), Informationstechnik oder die Wartung von Betriebsanlagen (bei jeweils 14 Betrieben) ausgegliedert wurden. Dennoch hatte diese Einschätzung der Folgen des Outsourcing zumindest 1998 keine Konsequenzen mehr für die von diesen Betrieben realisierten Ausbildungsstellen. Nur sechs (=13%) Betriebe gaben an, 1998 weniger Auszubildende im Betrieb zu haben als im Vorjahr, 14 (=31%) hatten mehr, und 25 (56%) gleich viele Auszubildende. Die Verteilung weicht nur geringfügig von den Strukturen bei sämtlichen teilnehmenden Betrieben ab (weniger: 5%; mehr: 40%; gleich viele: 55%). Es zeigt sich damit, dass auch die wenigen Betriebe, die in ihrem Ausbildungsbereich von Ausgliederungsmaßnahmen betroffen waren, negative Folgen weitgehend kompensieren und abwenden konnten.

Geplante Outsourcingmaßnahmen

Zwölf Prozent aller befragten Betriebe planen zukünftig Ausgliederungen. Bei diesen Betrieben handelt es sich weit überwiegend um ausgliederungserfahrene Betriebe, die schon in der Vergangenheit zu diesen organisatorischen Maßnahmen gegriffen hatten. Überdurchschnittlich darun-

ter beteiligt sind wiederum die Großbetriebe mit über 2.000 Beschäftigten, von denen jeder Fünfte (20%) Ausgliederungen plant. Bei Betrieben unter 1.000 Beschäftigten war es nur jeder Zehnte. Unter den Betrieben, die Outsourcing planen, sind Betriebe der Wirtschaftszweige Energie/Versorgung (26%), Elektro(nik) (21%) und Chemie/Pharma (15%) überdurchschnittlich häufig vertreten, bei Banken, Versicherungen (3%) und Bau/Holz (5%) werden Ausgliederungen nur sehr selten erwogen, unterdurchschnittlich verhält sich auch die Metallindustrie (9%).

Geplantes Outsourcing und Ausbildungsquote

Bei den Betrieben, die Ausgliederungsmaßnahmen planen, handelt es sich überwiegend um Betriebe mit einer durchschnittlichen Ausbildungsquote von vier bis sechs Prozent. Betriebe, die zu einem geringeren Anteil ausbilden, sind hier durchschnittlich vertreten, Betriebe, die einen Anteil von mehr als sechs Prozent Auszubildende aufweisen, planen in deutlich geringerem Umfang Ausgliederungsmaßnahmen.

		Ausbildungsquote			Gesamt
		bis 4%	4%-6%	mehr als 6%	
Geplantes	ja	12,1	17,9	7,6	12,2
Outsourcing	nein	87,9	82,1	92,4	87,8
Gesamt		100,0	100,0	100,0	100,0

Erwartete Folgen für die Berufsausbildung

Unter den 73 Betrieben, die beabsichtigen, Geschäftsbereiche oder Dienstleistungen auszugliedern, befanden sich 25, die bekundeten, dass die beabsichtigten Outsourcingmaßnahmen sich auch auf die Berufsausbildung auswirken könnten. Somit zeigten sich nur bei einem Drittel der Betriebe Folgen dieser Planungen für die betriebliche Berufsausbildung. Wie bereits bezüglich der in der Vergangenheit erfolgten Ausgliederungen, sehen vor allem Ausbildungsverantwortliche in Großbetrieben mit über 2.000 Beschäftigten mehrheitlich Veränderungen in der Berufsausbildung aufgrund dieser Pläne.

Wie schon bezüglich der Ausgliederungen in der Vergangenheit sprachen vornehmlich Ausbildungsverantwortliche aus Betrieben der Wirtschaftszweige Energie, Versorgung und Entsorgung von Folgen des Outsourcing für ihre Berufsausbildung.

Die Ausbildungsverantwortlichen aus den 25 Betrieben, die von Folgen der bevorstehenden Ausgliederungen sprechen, erwarten überwiegend, dass sie nach vollzogener Ausgliederung das quantitative Niveau ihrer Ausbildung nicht werden halten können. Eine Kompensation durch ein Ausweichen auf andere Berufe oder durch Zusammenarbeit mit anderen Betrieben im Rahmen einer Verbundausbildung wird nur von einer Minderheit als mögliche Kompensation gesehen.

		Beschäftigte im Betrieb ¹			Gesamt (n=160)
		unter 1000	1000 bis 2000	mehr als 2000	
Outsourcing geplant:	ja	29,7	23,5	52,6	34,2
Folgen für die Ausbildung?	nein	70,3	76,5	47,4	65,8
Gesamt		100,0	100,0	100,0	100,0

1 Betriebe, die beabsichtigen, Geschäftsbereiche oder Dienstleistungen auszugliedern

Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen

Um die Erwartungen den Erfahrungen aus der Vergangenheit gegenüberzustellen, seien abschließend die Antworten der 49 Betriebe untersucht, bei denen in der Vergangenheit Folgen von Ausgliederungen für die Berufsausbildung aufgetreten sind und bei denen ein weiteres Outsourcing beabsichtigt ist. Diejenigen, die bereits in der Vergangen-

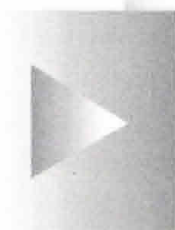
heit Auswirkungen in ihrem Aufgabenbereich erfahren hatten, erwarteten zu fast zwei Dritteln (63%) auch weiterhin Folgen für die Berufsausbildung bei der Umsetzung dieser Maßnahmen. Umgekehrt war es nur eine kleine Minderheit (18%) bei den Ausbildungsverantwortlichen aus Betrieben, bei denen sich Outsourcingmaßnahmen bislang nicht auf die Berufsausbildung ausgewirkt hatten. Dieses hochsignifikante Ergebnis deutet darauf hin, dass bei der Einschätzung der erwarteten Entwicklung vielleicht auch psychologische Faktoren (Zukunft als Fortsetzung der Vergangenheit) mitgespielt haben können.

Zusammenfassung

1. Outsourcing von Geschäftsbereichen oder Dienstleistungen trat ab 1995 in etwa einem Viertel der befragten Betriebe auf. Betriebe, die Outsourcing auch in Zukunft planen, sind zum großen Teil mit denen identisch, die bereits in der Vergangenheit Geschäftsbereiche aus dem Betrieb ausgegliedert hatten.
Unter den Outsourcingbetrieben sind Großbetriebe (über 2.000 Beschäftigte) überdurchschnittlich vertreten.
2. Rund ein Viertel der Ausbildungsverantwortlichen aus Betrieben, die in der Vergangenheit Geschäftsbereiche ausgegliedert hatten, benannten als Folge der Ausgliederungen Einschränkungen in Umfang und Berufsstruktur ihrer Ausbildung. Insoweit zeigten sich negative Tendenzen von Outsourcingmaßnahmen.
3. Diese Betriebe waren in den vergangenen drei Jahren überwiegend in der Lage, die negativen Folgen durch Verbundausbildung oder ein Ausweichen auf andere Berufe zu kompensieren.
4. Ausbildungsverantwortliche aus einigen wenigen Großbetrieben, in denen (weitere) Ausgliederungen bevorstehen, befürchten allerdings, die quantitativen und qualitativen Standards ihrer Ausbildung künftig nicht mehr halten zu können.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Bergmann, M.; Dybowski, G.: „Outsourcing“ – nicht nur ein ökonomisches Problem, BWP 25 (1996) 1, S. 51 u. 52 und Bergmann, M.; Dybowski, G.: Outsourcing – Zellteilung mit Folgen für die Berufsbildung, BWP 26 (1997) 2, S. 31-35
- 2 Vgl. Arbeitsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung 1999, S. 31 u. 32, Forschungsprojekt 1.1009
- 3 Stand: Mai 1999
- 4 Auszubildende bezogen auf Beschäftigte



Aus- und Weiterbildung der Ausbilder im Internet: Ergebnisse einer Befragung in Sachsen

■ Eine Befragung von Ausbilderinnen und Ausbildern in Sachsen im Rahmen des Projektes VINETA sollte die voraussichtliche Akzeptanz des Internet als Lernforum klären. Die große Mehrheit der Befragten zeigte sich interessiert. Eine Barriere bildet noch der mangelnde Internet-Zugang am Arbeitsplatz. Skeptiker befürchten vor allem eine Einschränkung persönlicher Kommunikation. Bei der geplanten Gestaltung eines Lernforums im Internet sind daher besonders die individuellen Möglichkeiten der Kooperation zu entwickeln.

Was halten Sie davon, Teile der Aus- und Weiterbildung für Ausbilder als Lernmodul im Internet zu finden, und zwar in einem „Virtuellen Netz für Trainer und Ausbilder?“

Diese Frage leitete den Fragebogen ein, der im Herbst 1998 von 440 Ausbildern und Ausbilderinnen in Sachsen beantwortet wurde. Die Befragung ist Teil des Projekts VINETA. Sie hatte zwei Ziele: Erstens sollte sie eine Bestandsaufnahme der aktuellen Nutzung und der voraussichtlichen Akzeptanz des Internet als Lernforum liefern, um die Erwartungen und Interessen der späteren Nutzer in die Entwicklung von VINETA einbeziehen zu können. Zweitens bilden die Befragungsergebnisse eine Basis für die Evaluation des Lernforums nach Ablauf der Entwicklungszeit von drei Jahren.

VINETA

bedeutet „Virtuelles Netz für Trainer und Ausbilder“ und entsteht im „Virtuellen Zentrum Weiterbildung“, einem Gemeinschaftsprojekt der sächsischen Industrie- und Handelskammern und der Handwerkskammern. VINETA wird drei Bestandteile haben: ein Informationsforum, ein Beratungsforum und ein Lernforum. Im Lernforum werden Ausbilder sowie angehende Ausbilder, Dozenten und Prüfer Materialien finden und austauschen können, die den Lehrgang zur Ausbildung der Ausbilder (AdA) und die Vorbereitung der Ausbildereignungsprüfung betreffen.

URSULA BRUCKS

Dr. phil. Dipl. Psych. PD Universität Hamburg, Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsych., freie Mitarbeiterin im Projekt VINETA bei Intelligenz System Transfer Dresden

JOHANNES DIETZE

Dipl. Psych. freier Mitarbeiter im Projekt VINETA bei Intelligenz System Transfer Dresden

CHRISTINE SCHMIDT

Dr. rer. nat. Dipl. Psych. Geschäftsführerin bei Intelligenz System Transfer Dresden

Methode

Die Studie von LIEPMANN, FELFE und RESEKKA¹ gab Anregungen bei der Entwicklung des Fragebogens, jedoch wurden die Schwerpunkte deutlich auf die Inhalte des AdA-Kurses (AdA = Ausbildung der Ausbilder) und die Nutzungsmöglichkeiten des Internet für die Aus- und Weiterbildung der Ausbilder gelegt. Die Erhebung richtete sich an:

- Erstens die Teilnehmer an elf AdA-Kursen in Sachsen. Hier wurden nahezu alle im Erhebungszeitraum durchgeführten Kurse erreicht, und nur sechs Personen verweigerten ihre Mitarbeit, sodass es sich nahezu um eine Vollerhebung handelt.

- Zweitens Ausbilder in 16 überbetrieblichen Bildungseinrichtungen. Diese Gruppe erfahrener Ausbilder stellt eine Vergleichsgruppe zu den zukünftigen Ausbildern dar, die sich in den AdA-Kursen auf ihre Tätigkeit vorbereiten. Der Rücklauf ist hier nicht ganz so hoch, liegt aber auch bei 75 Prozent.

Der Fragebogen gliedert sich in drei Themen:

1. Die Zugänglichkeit von und die Erfahrung mit Internet und e-mail sowie das persönliche Interesse an einer Einführung in das Internet bzw. das Angebot VINETA.
2. Das Vorstellungsbild und die damit verbundene Bewertung des Internet.²
3. Der gewünschte Einsatz des Internets für die Aus- und Weiterbildung.³

Von insgesamt 440 zurückgegebenen Fragebögen konnten 428 ausgewertet werden. Davon stammen 176 (= 41%) aus AdA-Kursen und 252 (= 59%) aus überbetrieblichen Ausbildungszentren. 35 Prozent der Antwortenden sind Frauen. 53 Prozent sind Facharbeiter oder Meister, 47 Prozent haben einen Fachschul- oder Hochschulabschluss. Die wichtigsten vertretenen Branchen sind die Büroberufe (21%), Gastronomie (17%), Elektro und Metall (15%) und Bau und Ausbau (14%). 20 Prozent der Antwortenden sind in Kleinbetrieben (bis zu 20 Mitarbeitern) tätig und etwas mehr als 20 Prozent in Betrieben oder Bildungseinrichtungen mit über 150 Mitarbeitern. 80 Prozent der Betriebe haben weniger als 20 Auszubildende; umgekehrt werden in 83% der Bildungseinrichtungen mehr als 150 Lehrlinge ausgebildet.

Zahl der Mitarbeiter	Betriebe (N = 131)		Bildungseinrichtungen (N = 270)	
	Internet-Zugang im Betrieb	eigener Internet-Zugang am Arbeitsplatz	Internet-Zugang im Betrieb	eigener Internet-Zugang am Arbeitsplatz
	ja/geplant	ja/geplant	ja/geplant	ja/geplant
unter 10	47	27	17	8
11-20	75	19	86	18
21-50	67	29	88	7
51-150	67	17	82	13
über 150	84	7	76	14

Übersicht 1: **Zugang zum Internet im Unternehmen und am eigenen Arbeitsplatz**
(in Prozent der Antwortenden)

Ergebnisse

Verbreitung und Nutzung von Internet und E-Mail

Mit 61,9 Prozent haben deutlich mehr als die Hälfte der befragten Unternehmen einen Internet-Anschluss. Besonders in den größeren Betrieben und Bildungseinrichtungen ist überwiegend ein Anschluss vorhanden oder wenigstens geplant. Aufgegliedert nach Branchen gehören die Büroberufe, Elektro/Metall und Bau/Ausbau zu den Vorreitern, während die Verbreitung in der Gastronomie noch nachhinkt. Unterschiede im Zugang zwischen Frauen und Männern gibt es nicht, ebenso wie zur Zeit gleich viele Männer und Frauen – nämlich um zehn Prozent – einen privaten Internet-Zugang haben.

Allerdings: Die Chance, auch als Ausbilder oder Ausbilderin zum Kreis derjenigen zu gehören, die an ihrem Arbeitsplatz einen Zugang zum Internet haben, ist durchweg gering und in kleineren Betrieben sogar besser als in größeren (Übersicht 1).

Vorläufig sind Internet und E-Mail daher für die Mehrheit der Ausbilder ein fremdes Gebiet. Jeweils um 80 Prozent der Antwortenden nutzen sie gar nicht, und nur etwa fünf Prozent täglich.

90 Prozent der Antwortenden schätzen folglich ihre Erfahrung als gering ein. Dem steht jedoch ein deutliches Interesse gegenüber: Über 50 Prozent geben an, ein eher großes bis sehr großes Interesse zu haben; sie würden auch gerne an einer Fortbildung teilnehmen. Nur eine Minderheit (6,8%) hat keinerlei Interesse.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die grundlegenden technischen Voraussetzungen für den Zugang zu Internet und E-Mail gegeben sind und dass trotz der noch relativ geringen Erfahrung ein grundsätzliches Interesse an deren Nutzung besteht. Einschränkend wirkt jedoch die geringe Hoffnung, auch am eigenen Arbeitsplatz einen Internet-Zugang zu erhalten.

Das Bild von der Arbeit mit dem Internet

Abbildung 1 gibt das Erleben der Arbeit im Internet wieder. Dabei lassen sich zwei Gruppen unterscheiden, die sich in ihren Urteilsprofilen deutlich voneinander abheben⁴. Zwar tendieren beide Gruppen zur positiven Seite, aber die etwas größere Gruppe 2 ist skeptischer. Sie sollen daher im folgenden „Skeptiker“ genannt werden, während Gruppe 1 als „Befürworter“ des Internets zu bezeichnen ist. Die Befürworter finden es effektiv, interessant, sinnvoll und vor allem auch kooperativ, das Internet zu nutzen. Die Skeptiker hingegen sehen es eher als ermüdend, aufwendig und einsam an, im Internet zu surfen. Beide Gruppen stimmen darin überein, dass die Arbeit im Internet nicht ausgespro-

chen entspannt, sondern tendenziell nervlich belastend ist. Bemerkenswert ist, daß sich „Skeptiker“ und „Befürworter“ hinsichtlich ihrer sozialen Merkmale nicht unterscheiden. In beiden Gruppen sind der Anteil von Frauen und Männern, von AdA-Kursteilnehmern und Ausbildern in Bildungsstätten, die Altersverteilung und die Qualifikationsstruktur gleich. Die Erfahrung mit dem Internet ist bei den Befürwortern geringfügig größer, aber hinsichtlich der wahrgenommenen Nutzungsmöglichkeiten und Risiken gibt es wieder keine Unterschiede.

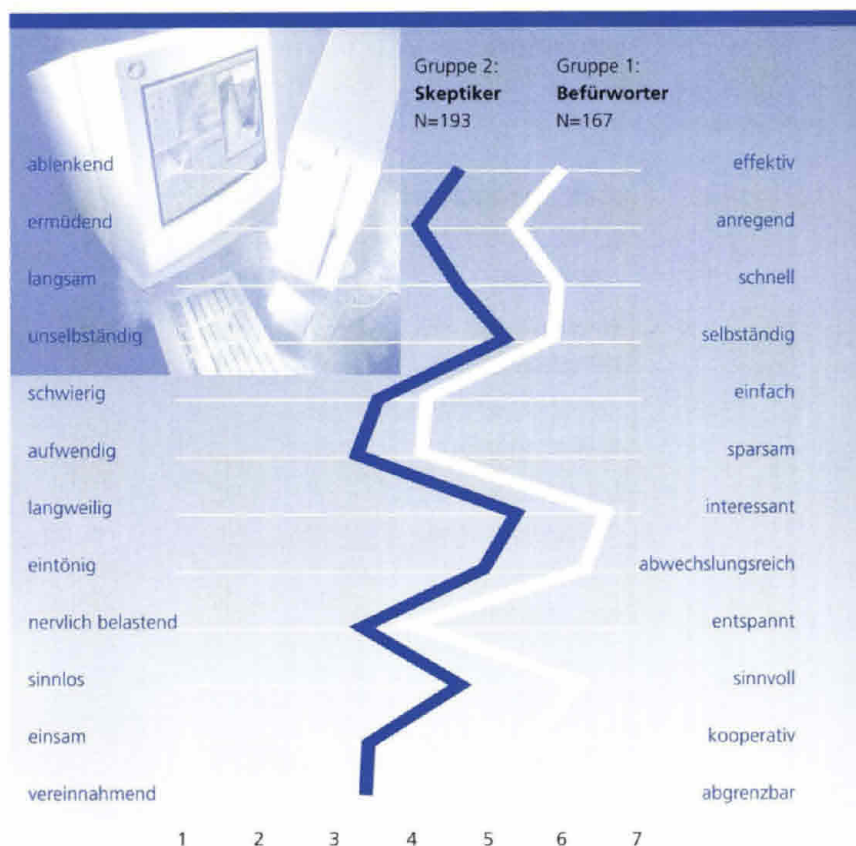
Daraus ist zu schließen, dass es persönliche Werthaltungen hinsichtlich des Internets, eventuell auch das Selbstverständnis als Ausbilder und die Beziehung zu den Auszubildenden sind, die eine skeptische oder akzeptierende Einstellung hervorrufen. Solche Werthaltungen wurden im Fragebogen nicht erfasst. Interessant ist jedoch, dass gerade das Eigenschaftspaar einsam – kooperativ die größte Distanz zwischen den beiden Gruppen aufweist. DÖRING⁵ arbeitet heraus, dass die Kommunikation im Netz sehr oft mit der Messlatte der persönlichen Face-to-face-Kommunikation gemessen und als Mangelsituation dargestellt wird, und zwar nicht nur im Alltagsverständnis, sondern auch in der wissenschaftlichen Literatur. Sie betont, dass empirische Belege weitgehend fehlen, sodass es sich auch auf wissenschaftlicher Seite um Projektionen oder Spekulationen handelt.

Genauso gut ließe sich argumentieren, dass beide Arten der Kommunikation ihre Restriktionen und ihre positiven Möglichkeiten haben. So könnte man z.B. annehmen, dass die Skeptiker die Kommunikation im Internet als eingeschränkt erleben, vielleicht gerade, weil sie pädagogisch interessiert und engagiert sind. Die Befürworter sehen hingegen vielleicht mehr die ergänzenden Möglichkeiten, die das Lernen im Internet zum personalen Unterricht bietet. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die geringe Bedeutung von sozialen Merkmalen, wie Alter und Geschlecht, für die Bewertung des Internets ein überraschendes und neuartiges Ergebnis ist, das durch diese Befragung erzielt wurde. Wovon die Bewertung tatsächlich abhängt, ist eine offene Frage, der im weiteren Verlauf des Projekts nachgegangen werden soll.

Nutzen und Risiken des Internet

Wie Abbildung 2 zeigt, stehen bei den Nutzungsmöglichkeiten Aktualität, schnelle Kommunikation, geringer Aufwand für die Informationsbeschaffung und zeitlich-räumliche Unabhängigkeit im Vordergrund. Zumindest auf Platz 3 erhält jedoch auch der fachliche Austausch einiges Gewicht, allerdings trauen sich nur wenige zu, eigene Beiträge einzubringen. „Befürworter“ und „Skeptiker“ unterscheiden sich hinsichtlich der Gewichtung der Nutzungsmöglichkeiten nicht.

Abbildung 1 Erleben der Arbeit im Internet



Bei den wahrgenommenen Risiken dominiert eindeutig die Gefahr des Datenmissbrauchs (vgl. Abbildung 3). Auch die weiteren Gewichtungen spiegeln die allgemeine Diskussion: Das Internet verführt zu zeitlichen und finanziellen Aufwendungen bzw. zur Spielerei und Ablenkung, und man befürchtet, auf viele unnütze Angebote zu treffen. Die Qualität der Informationen wird hingegen kaum in Zweifel gezogen, und auch gesundheitliche Beeinträchtigungen werden nicht erwartet. Auch bei den Risiken urteilen „Befürworter“ und „Skeptiker“ ähnlich.

Die genannten Nutzungsmöglichkeiten und die Risiken sind als Anregungen anzusehen, die bei der Gestaltung von und der Information über VINETA berücksichtigt werden sollten.

Die Handlungsfelder des AdA-Kurses: Wichtigkeit und Informationsbedarf

Die Verbreitung von Inhalten des AdA-Kurses via Internet ist besonders aktuell, weil gerade der Rahmenstoffplan neu gestaltet worden ist. Der neue Lehrgang ist in sieben Handlungsfelder gegliedert, die sich chronologisch am Ausbildungsablauf orientieren. Fächer wie Recht, Pädagogik, Psychologie werden nicht mehr fachsystematisch, sondern

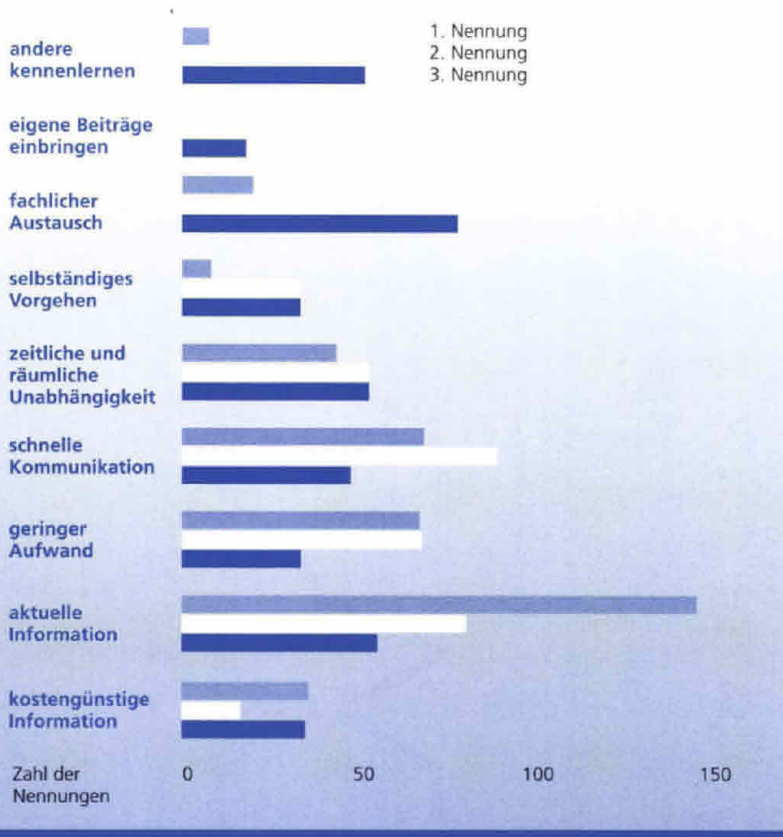


Abbildung 2 Nutzungsmöglichkeiten des Internets

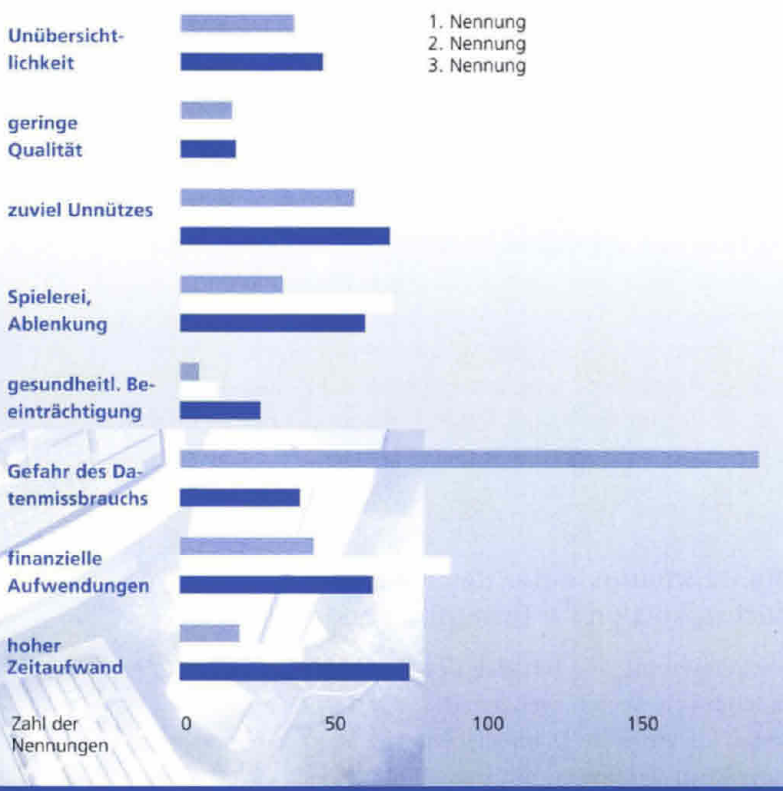


Abbildung 3 Risiken des Internets

handlungsbezogen erarbeitet.⁶ Das erhöht die Anforderungen an die Lehrgangsplanung und macht eine Unterstützung durch Lernsoftware besonders wünschenswert.

Um zu erfahren, welche Lehrgangsinhalte den aktiven und zukünftigen Ausbildern besonders wichtig erscheinen, wurde eine Liste von 14 Themen in den Fragebogen aufgenommen, die beantwortet werden sollte, ohne zunächst an das Internet zu denken. Diese Liste knüpft an die Fachsystematik des alten Lehrgangs an, enthält aber auch die Handlungsfelder des neuen Lehrgangs. Darüber hinaus finden sich zwei Themen, die nicht zum AdA-Lehrgang gehören, aber aus anderen Untersuchungen als wichtig bekannt sind: „Technische und technologische Entwicklungen meines Fachgebiets“ und die „Verwendung von Produktionsmaschinen und Arbeitsmitteln für die Ausbildung“.⁷

Keines der Themen wird von den Antwortenden für unwichtig gehalten. Jedoch gibt es interessante Unterschiede zwischen den Teilnehmern der AdA-Kurse und den bereits als Ausbilder Tätigen. Die Kursteilnehmer halten eindeutig die Rechtsfragen der Berufsausbildung und die Probleme der Ausbildungsorganisation für die wichtigsten Themen und haben hier auch den größten Informationsbedarf. Den erfahrenen Ausbildern hingegen sind die technischen und technologischen Entwicklungen ihres Fachgebiets am wichtigsten.

Hinsichtlich des Fortbildungsbedarfs fällt auf, dass die Ausbilder fast durchgängig einen höheren Bedarf äußern als die Teilnehmer der AdA-Kurse (Abbildung 4). Möglicherweise erwarten Letztere, dass der Kurs ihren Informationsbedarf befriedigen wird. Das größere Interesse der erfahrenen Ausbilder würde also einen Bedarf an kontinuierlicher Weiterbildung deutlich machen.

Den größten Informationsbedarf haben beide Gruppen zu den Themen „Ausbildungsplanung und -organisation“, „Methoden der Ausbildung am Arbeitsplatz“ und „Lehr-/Lernplanung“, sodass hier die neue Lehrgangsgestaltung nach Handlungsfeldern bestätigt wird. Aus diesen Ergebnissen lassen sich inhaltliche Schwerpunkte für das Lernforum in VINETA ableiten, die den neuen Lehrgang unterstützen.

Zusammenfassend sei festgehalten, dass die Befragung ein überraschend hohes Weiterbildungsinteresse auch über den AdA-Lehrgang hinaus dokumentiert.

Die Nutzung des Internets für Aus- und Weiterbildung im Projekt VINETA

Knapp fünf Prozent der Antwortenden (alles „Skeptiker“) sind der Meinung, dass man Aus- und Weiterbildung via Internet am besten gar nicht anbieten sollte. Aber auch von den Skeptikern können sich fast 40 Prozent vorstellen, möglichst vollständig ins Internet zu gehen. Die Befürworter unterscheiden stärker zwischen der Ausbildung

der Ausbilder und der Weiterbildung. Sie möchten besonders die Weiterbildung im Netz finden. Gut die Hälfte sowohl der Skeptiker als auch der Befürworter möchte jedoch der Entwicklung nicht zu weit vorausseilen – wohl auch in realistischer Einschätzung der eigenen Zugangsmöglichkeiten. Sie halten Materialien im Internet nur ergänzend für speziell Interessierte oder in Kombination mit Präsenzphasen für sinnvoll.

Neben der Gestaltung des AdA-Lehrgangs besteht noch die Möglichkeit, einzelne Lerneinheiten und Hilfsmittel über VINETA bereitzustellen und inhaltlichen Austausch mit Kollegen und Experten vorzusehen. Die jeweils wichtigsten in der Rangreihe der Zustimmung sind in Übersicht 2 dargestellt.

Es fällt auf, daß „Befürworter“ und „Skeptiker“ sich nur bei den Hilfsmitteln unterscheiden, bei denen der aktive Anteil des Nutzers größer ist und insofern größere Fertigkeiten im Umgang mit elektronischen Medien vorausgesetzt werden. Insgesamt ist das Interesse an Hilfsmitteln groß. Austauschmöglichkeiten werden nur von maximal der Hälfte der Antwortenden gewünscht – angesichts der insgesamt niedrigen Erfahrung und Verbreitung ist jedoch auch dies ein beachtlicher Anteil. Besonders bemerkenswert ist, daß der Austausch mit Kollegen gerade auch bei den „Skeptikern“ an erster Stelle steht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bereitschaft, VINETA zu nutzen, größer ist, als die bisherigen Zugangsmöglichkeiten erwarten lassen. Die Gewichtung der Themen wird so vorgenommen, dass die Stärken des Internets hinsichtlich Aktualität und Schnelligkeit der Informationsvermittlung genutzt werden, ohne den persönlichen Kontakt zu Kollegen und Auszubildenden radikal einschränken zu wollen.

Diskussion und Schlußfolgerungen

Die befragte Gruppe von Ausbilderinnen und Ausbildern umfasst ein breites Spektrum von Berufen und Betriebsgrößen. Frauen und Männer, verschiedene Altersgruppen und Bildungsabschlüsse, erfahrene Ausbilder und Anfänger sind vertreten. Eines der bemerkenswerten Ergebnisse der Befragung ist, dass diese Merkmale kaum einen Einfluss haben auf die Bereitschaft, VINETA bzw. das Internet zu nutzen. Außer den besonders in größeren Betrieben begrenzten Chancen, überhaupt einen eigenen Zugang zum Internet zu erhalten, sind keine Barrieren zu erwarten, die die Einführung von VINETA in die Aus- und Weiterbildung erschweren oder unmöglich machen würden. Vielmehr besteht ein breites Interesse, dieses neue Medium zu nutzen, und zwar sowohl für organisatorische Zwecke als auch für den inhaltlichen Austausch mit Kollegen und Experten. Dennoch gibt es keinen Anlass, eine uneingeschränkte Euphorie zu erwarten oder die kritiklose Nutzung des Inter-

Abbildung 4 Informationsbedarf zu Themen der Aus- und Weiterbildung



nets zu befürchten. Die Mehrheit der Befragten hat ein zwar positives, aber skeptisches Bild der Arbeit im Internet. Das Internet als Kommunikationsmedium soll die persönliche Kommunikation nicht ersetzen, sondern eher erleichtern und ergänzen. Die Gefahr des Datenmissbrauchs und die möglicherweise schlechte Relation von Kosten und Nutzen werden von sehr vielen gesehen. Nicht alle wünschen für sich persönlich, das Internet aktiv zu brauchen. Immerhin 17 Prozent der Antwortenden haben weder Erfahrung mit dem Internet noch Interesse daran.

Die große Mehrheit jedoch ist an einer Einführung in das Internet und/oder VINETA interessiert. 150 Ausbilderinnen und Ausbilder haben sich in die Liste derer eingetragen, die über den weiteren Verlauf von VINETA informiert werden möchten. Ihnen wurde im Frühjahr 1999 zunächst eine Einführungsbroschüre für das Internet angeboten. Zudem ist geplant, einen Arbeitskreis aufzubauen. Zu diesem haben 16 Personen ihr Interesse angemeldet. Der Arbeitskreis soll die Entwicklung von Materialien für VINETA aktiv be-

gleiten, damit diese in enger Abstimmung mit den späteren Nutzern entstehen. Die Befragungsergebnisse machen drei Ansatzpunkte deutlich:

Skepsis richtet sich vor allem gegen den Mangel an persönlicher Kommunikation, der im Internet erwartet wird. VINETA muss daher bestrebt sein, vor allem die individuellen Kooperations- und Austauschmöglichkeiten via Internet deutlich zu machen.

Eine Differenzierung nach Branchen und Themen ist wichtig. Bei der Einführung von VINETA wird darauf zu achten sein, auch die Didaktik des herkömmlichen Unterrichts weiterzuentwickeln, um die Gleichwertigkeit zu erhalten. Das Interesse an einer Abstimmung mit der Berufsschule sowie der Wunsch nach eigener fachlicher Fortbildung und nach Methoden des Lernens am Arbeitsplatz ist groß. Für VINETA liegt eine große Chance darin, dieses Interesse nach Kooperation und schnellem, aktuellem Wissensaustausch zu unterstützen.

Übersicht 2

Welche der folgenden Hilfsmittel für die Ausbildung und für die Aus- und Weiterbildung der Ausbilder würden Sie gern im Internet bzw. VINETA finden?

	Ja-Antworten in % aller Befragten	Ja-Antworten in % der „Skeptiker“	Ja-Antworten in % der „Befürworter“
Prüfungsvorbereitung für die Auszubildenden	78	76	82
Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung (nur AdA-Kursteilnehmer)	68	67	69
Lerneinheiten zum Selbststudium der Ausbilder	63	63	63
Lehr- und Lernunterlagen für konkrete Arbeitsplätze	56	51	61
Hilfsmittel für die Ausbildungsplanung und -organisation	55	51	60
Lerneinheiten zum Selbststudium der Auszubildenden	49	52	46
Welche der folgenden Austauschmöglichkeiten würden Sie gerne mithilfe von VINETA aufbauen oder verbessern?			
Austausch von Material und Erfahrungen mit Kollegen	46	44	51
Abstimmung von mit der Berufsschule	43	37	52
Informationsbörse über aktuelle Entwicklung und Termine	42	39	53
Beratungen mit Experten für bestimmte Themen	40	39	45

Anmerkungen

1 Vgl. Liepmann, D.; Felte, J.: Nutzung des Internets: Unternehmen in den neuen Bundesländern. In: BWP 27 (1998) 6, S. 45-49

2 Mithilfe eines semantischen Differentials (= eine Liste bipolarer Eigenschaftsworte) sollten die Befragten beschreiben, wie sie die Arbeit im Internet erleben bzw. sich vorstellen. Aus je einer Liste von Nutzungsmöglichkeiten und Risiken des Internets galt es, die drei persönlich wichtigsten auszuwählen.

3 Hier haben die Befragten zunächst die Wichtigkeit von 14 vorgegebenen Themen bewertet sowie den persönlichen Informationsbedarf zu diesen Themen eingeschätzt.

Anschließend wurde gefragt, in welcher Weise und in welchem Umfang sie diese Themen gerne im Internet bzw. VINETA finden würden.

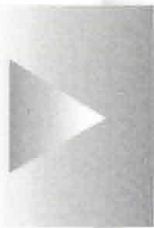
4 Die Gruppen wurden gefunden mithilfe einer Cluster-Analyse. Eine Cluster-Analyse ist ein mathematisch-statistisches Verfahren, das die Antworten zu einer gesamten Liste – im

gegebenen Fall der Eigenschaftswörterliste – nach Ähnlichkeit gruppiert, sodass jede Person der Gruppe zugeordnet wird, mit der sie am stärksten übereinstimmt.

5 Vgl. Döring, N.: Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze. In: Batinić, B. (Hrsg.) Internet für Psychologen, Göttingen 1997, S. 267 bis 298

6 Vgl. Hensge, K.: Modernisierung der Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder. Kompetenz 23, 1998, S. 21-24

7 Vgl. Wahl, W.-B.; Brucks, U. (1997) Abschlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs zur beruflichen Bildung: Entwicklung und Erprobung eines Modells für die praktische Prüfung im Zerspanungsbereich mit integrativer Qualifizierung des Prüfungspersonals. Universität Hamburg, Psychologisches Institut 1



Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung – Tendenzen in Unternehmen

■ Die notwendige rasche Wandlungsfähigkeit von Unternehmen geht nicht ohne flexible und motivierte Mitarbeiter – die Anforderungen an deren Wissen, Können und Wollen werden weiter steigen. Geld und Zeit für die Weiterqualifizierung sind jedoch begrenzt. Wie eine BIBB/IES-Untersuchung¹ zeigt, sehen die befragten Unternehmen im Bildungscontrolling ein wichtiges Instrument, um Effizienz und Effektivität ihrer am betrieblichen Bedarf orientierten Bildungsarbeit zu verbessern. Allerdings gibt es das „einheitliche“ Konzept für das Controlling nicht – die Praxis hat eine Vielfalt eigener Lösungen gefunden.

Zunehmend sehen die Unternehmen die Weiterbildung der Mitarbeiter als strategischen Erfolgsfaktor. Neue Techniken erfolgreich zu nutzen, der Aufbau dezentralisierter und schlanker Organisationsformen oder die Forderungen nach rascher Produktinnovation sind eng mit dem Wissen und den Fähigkeiten der Mitarbeiter verbunden. Der strategische Qualifizierungsbedarf wird damit zur Richtgröße für die Maßnahmen der Weiterbildung und Personalentwicklung in den Unternehmen. Weiterbildung muss daher einen nachweisbaren Beitrag zum Unternehmenserfolg leisten. Angesichts gegebener Kostenzwänge und Wettbewerbssituation bedeutet das für die betriebliche Bildungsarbeit zweierlei: Erstens die Weiterbildung effektiv (Tun wir das Richtige?) gestalten und sie zweitens pädagogisch wirksam und wirtschaftlich effizient durchführen.²

Bildungscontrolling (vgl. S. 18) kann dabei als ein Instrument gesehen werden, das solche Aufgaben wirkungsvoll unterstützt. Im betrieblichen Bildungsbereich begann die Diskussion über dessen Einführung³ erst in den letzten zehn Jahren; bisher sind erst wenige Modelle aus der Weiterbildungspraxis bekannt⁴. In Literatur und Praxis wird der Begriff „Bildungscontrolling“ keineswegs einheitlich verwendet.⁵ Übereinstimmend wird jedoch als wesentliches Ziel die systematische Planung und Steuerung der betrieblichen Bildungsvorgänge mittels geeigneter Instrumente und Informationen gesehen: Einerseits sind für rationales Entscheiden und Tun jene Informationen bereitzustellen, die das komplexe betriebliche Bildungsgeschehen als Prozess, in Funktion und Abläufen überschaubar machen. Andererseits gehört dazu stets auch das Ermitteln und Herbeiführen des Erfolgs der Weiterbildungstätigkeit – sowohl auf Basis pädagogischer wie auch betriebswirtschaftlicher Kriterien.⁶ Dazu sind eingesetzte Mittel bzw. der Weiterbildungsnutzen zu quantifizieren und so sichtbar zu machen. Aufgabe des BIBB-Forschungsprojekts war es, aktuelle Entwicklungen in der Weiterbildung und des Bildungscontrollings zu erheben: Das gilt vor allem für die Bedeutung, Abläufe und Instrumente des Controllings sowie die Einschätzung zu dessen künftiger Entwicklung. Dazu wurden



CHRISTINA BÖTEL

Dipl.-Geographin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung“, Inst. für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES), Hannover



HERMANN HERGET

Dipl.-Handelslehrer, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Bildungsökonomie, Kosten und Nutzen“ im BIBB, Bonn



BEATE SEUSING

MA, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung“, IES Hannover

ausführliche Gespräche in 30 ausgewählten mittleren und großen Unternehmen⁷ mit dem Verantwortlichen für den Weiterbildungs- oder Personalbereich geführt. Die folgende Darstellung basiert auf den Ergebnissen dieser Erhebung.⁸

Bildungscontrolling und Weiterbildung in Unternehmen: Bedeutung und Umsetzung

Der betrieblichen Weiterbildung maßen grundsätzlich alle befragten Unternehmen einen hohen Stellenwert zur Sicherung des Unternehmenserfolges zu. Vereinzelt findet das Eingang in verbindliche Regelungen, z.B. in Form einer Betriebsvereinbarung zur Weiterbildung. Des Weiteren spielten in allen Unternehmen Fragen zur Qualität und zum Nutzen der Weiterbildung eine große Rolle. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und deren Qualifikation sieht man als Humanvermögen und als strategisches Potenzial, das es im Unternehmen weiterzuentwickeln gilt. Diese Orientierung findet sich – wie bei der Drägerwerk AG – vielerorts im Unternehmensleitbild so oder ähnlich formuliert:

„Wir fordern und fördern Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter! Das wichtigste Potenzial unseres Unternehmens liegt in den Fähigkeiten und dem Engagement unserer Mitarbeiter. Das gilt für alle, gleich an welcher Stelle und in welcher Position sie sich für [das Unternehmen] einsetzen. Dieses Wissen bestimmt unsere Anstrengungen bei der Auswahl, Förderung und Weiterbildung und bei der Gestaltung unserer Arbeitsbedingungen.“⁹

Weiterbildung und Personalentwicklung sind vielfach eng miteinander verzahnt. Dies spiegelt sich nicht nur in Erklärungen etwa zur Entwicklung von Mitarbeiterpotentialen wider, sondern häufig auch in der organisatorischen Verknüpfung: Weiterbildung gehört als eigenständige Abteilung dann entweder zum Personalbereich, oder sie wird als Aufgabe des Bereichs Personal/-entwicklung wahrgenommen.

In den größeren Unternehmen finden im Rahmen einer stetigen Personalentwicklung – meist jährlich – sog. Mitarbeiter- oder Potenzial-Gespräche statt. Deren Ergebnisse bilden dann zumeist die Grundlage für die betriebliche Weiterbildungsplanung. Die kleineren Befragungsbetriebe gingen in der Regel weniger systematisch bei ihrer Personalentwicklung vor. Längerfristige (Karriere-)Planungen sind bei ihnen eher die Ausnahme. Zwar verpflichten sich die Betriebe zur Schulung ihrer Mitarbeiter, wenn sie sich nach der DIN EN ISO 9000 ff. zertifizieren ließen. Aber hier dominiert traditionell eher die fachliche Weiterbildung, über die oft eher ad hoc, d.h. direkt im Zusammenhang mit dem auftretenden Qualifikationsdefizit entschieden wird. Unterschiede zeigten sich ferner in den Unternehmen:

- bei der Information über betriebliche Bildungsangebote, die den Beschäftigten bei einigen Firmen nur über Fachvorgesetzte zugänglich gemacht wurden;
- bei der Reichweite der Personalentwicklung, wo einige Betriebe z.B. Entwicklungsgespräche nur mit Beschäftigten ab der mittleren Qualifikationsebene führten;
- beim Themenspektrum, wo für Fachkräfte vornehmlich berufsfachliche und für Führungskräfte stärker überfachliche Angebote zur weiteren Qualifizierung vorlagen.

Was die Steuerung der betrieblichen Weiterbildung angeht, gab ein knappes Drittel der befragten 30 Betriebe an, ein umfassendes Controlling-Konzept als Instrument zu nutzen; in zwölf weiteren Unternehmen sprach man von „Elementen eines Bildungscontrollings“. Vor allem in den kleineren Unternehmen spielte das Controlling kaum eine Rolle, da die innerbetriebliche Transparenz für ausreichend gehalten wurde.

Die Controlling-Aufgabe war bei den Firmen, die ihre Bildungsarbeit mit Hilfe eines Bildungscontrolling-Konzeptes oder einzelner Elemente gestalten und steuern, meist dort angesiedelt, wo auch die Planung der Weiterbildung vorgenommen wird. Eine Zuordnung zum betriebswirtschaftlichen Controlling hatte keines der befragten Unternehmen vorgenommen.

Controlling-Instrumente in den einzelnen Phasen des Weiterbildungsprozesses

Insgesamt lässt sich aufgrund der geführten Gespräche feststellen: Die Unternehmen sind unterschiedlich weit fortgeschritten, die für sie passenden Instrumente oder ein Controlling-Konzept zu entwickeln und einzuführen. Das einheitliche Konzept „von der Stange“ gibt es nicht! Die Betriebe haben vielfach eigene Lösungen gefunden und entwickeln Konzept und Instrumente schrittweise weiter. Die beobachteten Unterschiede sind Ausdruck ihrer spezifischen Bedürfnisse und Interessen. Einflussgrößen können sein: ihr „Leitbild“ zur Mitarbeiterqualifizierung oder Un-

Bildungscontrolling ...

- ist ein planungsorientiertes Evaluationsinstrument zur ziel- und ergebnisorientierten Gestaltung und Steuerung betrieblicher Weiterbildung, um deren Nutzen zu optimieren, und
- strebt als ein ganzheitliches Konzept dabei eine integrierte und systematische Rückkoppelung zwischen Planung, Analyse und Kontrolle an.

Konzept und Aktivitäten sind an den Phasen des Bildungsprozesses ausgerichtet und beziehen die Bildungsarbeit stets auf grundlegende Unternehmensprozesse. Dabei umfasst der Funktionszyklus die Stufen

- Bildungsbedarfsanalyse,
- Zielbestimmung,
- Konzeption und Planung von Bildungsmaßnahmen,
- Durchführung der Maßnahmen sowie
- Erfolgskontrolle und Sicherung des Transfers ins Arbeitsfeld.

Bildungsarbeit und Entscheidungen werden somit nicht nur pädagogisch begründet, sondern auch mittels ökonomischer Kriterien, wie „Effektivität“, „Effizienz“, „Kosten“ oder „Wertschöpfungsbeitrag“, erfasst, überprüft und bewertet, um gegebenenfalls korrigierend, geeignete Eingriffe vorzunehmen. *Quelle: BIBB/IES*

ternehmensentwicklung, Betriebsgröße oder Kapazitäten, unterschiedliche Strukturen und organisatorische Gegebenheiten. Die Controllingpraxis in den Unternehmen befindet sich im Fluss. Das spiegelt auch der unterschiedliche Stand der eingesetzten Instrumente wider.

Es zeigte sich: Ansatzpunkte sind dabei heute noch eher die „traditionellen“ Aufgaben betrieblicher Weiterbildung. Im Vordergrund stehen das Planen und Durchführen von Maßnahmen oder deren Evaluation oder Fragen der erfolgreichen Umsetzung des Gelernten ins Arbeitsfeld (Transfer). Insgesamt dominieren hier vor allem pädagogische Kriterien. Einem stark betriebswirtschaftlich ausgerichteten Controlling oder der Steuerung des Bildungsgeschehens mittels eines Systems von Kennzahlen begegnet man überwiegend eher skeptisch; eine Ausnahme waren einige Großunternehmen.

Besonders entwickelt waren in den befragten Unternehmen die *Instrumente zur Bedarfsermittlung*, die auch häufig zum Einsatz kamen. Darin kommt die Bedeutung zum Ausdruck, die Bildungstätigkeit am betrieblichen Bedarf auszurichten, was von vielen Verantwortlichen besonders betont wurde. Typisch dafür die Aussage eines Gesprächspartners: „Es findet bei uns keine Weiterbildung statt, die nicht direkt im Zusammenhang zu Unternehmensinteressen steht“. Um die Bedarfe zu ermitteln, waren zum einen Instrumente wie Personalentwicklungsgespräche und ggf. entsprechende Zielvereinbarungen bedeutsam, insbesondere in Verbindung mit den Unternehmenszielen. Zum anderen wird häufig der „Bildungsbedarf vor Ort“ – teils schriftlich, teils mündlich – gezielt abgefragt, und zwar in regelmäßigen Abständen direkt bei den jeweiligen Fachabteilungen und Unternehmensbereichen.

Angestrebt wird eine Verknüpfung von Weiterbildungs- und Unternehmenszielen sowohl auf der Ebene des einzelnen Mitarbeiters als auch für Qualifizierungsbedarfe, die von den Fachvorgesetzten formuliert werden. Zur Führungsaufgabe gehöre es, so eine Gesprächspartnerin, „die Unternehmensziele in Geschäftsziele der jeweiligen Fachabteilung ‚herunterzubrechen‘ bis auf die Aufgabenebene der einzelnen Mitarbeiter, um gegebenenfalls Bildungsbedarfe aufzudecken und sie z.B. im Personalentwicklungsgespräch mit deren Bedürfnissen in Einklang zu bringen“. Ein Beispiel aus einem mittleren Energieunternehmen verdeutlicht einen solchen Ablauf (siehe Kasten). Die geschilderten Vorgehensweisen bei der Bedarfsermittlung lassen erkennen, dass sich ein Wandel von „angebotsorientierten“ Formen hin zur nachfrage- und bedarfsorientierten Weiterbildungsarbeit vollzogen hat. In zahlreichen Gesprächen wurde für diese Entwicklung auch auf ökonomische Überlegungen hingewiesen.

Der *Umsetzung* der ermittelten Bedarfe in *geeignete Qualifizierungsmaßnahmen* kommt besonderes Gewicht zu. Die Unternehmen bevorzugen mehr und mehr betriebspezifische „Inhouse“-Veranstaltungen gegenüber externen Semi-

naren. Erwartet wird von den Unternehmen, dass sich dieser Trend fortsetzt. Während Konzeption und Curriculum einer Maßnahme in der Regel vom externen Anbieter verantwortet wird, nimmt der Weiterbildungsbereich bei der konkreten Umsetzung von Inhouse-Maßnahmen häufig stark Einfluss. Das gilt vor allem, wenn sie ein „neuer“ Trainer durchführt, der von außerhalb kommt. Vielfach wird der Dozent dann ausführlich durch den Bildungs- oder Personalbereich auf spezifische Unternehmensziele und Branchenspezifika vorbereitet. In einigen Betrieben werden besonders wichtige Veranstaltungen sogar zusammen zwischen externem Trainer und der verantwortlichen Abteilung entwickelt, um so die gewünschte Unternehmensnähe zu sichern. Die meisten Unternehmen verfügen über einen Pool an externen Dozenten, mit denen die Zusammenarbeit langjährig eingespielt ist, sodass eine intensive Vorbereitung entfallen kann.

Werden Spezialisten aus dem Unternehmen als Lehrkräfte eingesetzt, entwickelt die Bildungsabteilung in der Regel selbst das Konzept für die Maßnahme. Bei der Auswahl der Lehrkräfte ist die fachliche Eignung das entscheidende Kriterium. In einigen Unternehmen erhalten die Fachleute zudem pädagogische Hilfe durch die Bildungsabteilung.

Instrumente für eine Evaluation direkt im Anschluss an die Maßnahmen sind in fast allen befragten Betrieben vorhanden und werden eingesetzt, aber nur selten systematisch ausgewertet. Meist handelt es sich dabei um schriftliche Befragungen. Im Mittelpunkt stehen regelmäßig Fragen nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden, z.B. mit der Veranstaltung, den Inhalten oder dem Trainer. Allerdings stuften die Gesprächspartner insgesamt den Aussagewert solcher Befragungen als eher gering ein.¹⁰ Andererseits wurde dieser Bereich stets genannt, wenn es um anstehende Verbesserungen der Instrumente geht. Das lässt sich als Versuch verstehen, den „Erfolg der Bildungsarbeit in Zahlen zu messen“, um ihn nach außen „sichtbar“ zu machen. Nahezu ungenutzt bleibt die Möglichkeit einer pädagogisch orientierten Evaluation während der Durchführung („prozessbegleitend“) der einzelnen Bildungsmaßnahme. Das sei allerdings auch von der Dauer der Veranstaltung abhängig: Bei kurzen Maßnahmen wäre ein Umsteuern ohnehin kaum möglich.

Strukturierte Mitarbeiter-Gespräche

Die Strukturierten Mitarbeiter-Gespräche (SMG) fungieren als Auslöser für Weiterbildung. Das SMG eruiert und signalisiert den Bedarf und ist zugleich auch Grundlage für die Weiterbildungsarbeit des nächsten Jahres. Auf diesem Weg werden allgemeine Unternehmensziele vom einzelnen Vorgesetzten auf den konkreten Weiterbildungsbedarf „vor Ort“ übersetzt. Dies geschieht zwar auf Grundlage unabwiesbarer Arbeitsanforderungen, aber abgestimmt mit dem Mitarbeiter, der seine „Teilziele“ in die Vereinbarung einbringen kann. Der Ablauf der SMG ist im Unternehmenshandbuch detailliert beschrieben und in einem Kurzleitfaden für die Beteiligten festgelegt. *Quelle: BIBB/IES*

Eine *Erfassung der Weiterbildungskosten* wird fast überall vorgenommen. Sie beschränkt sich jedoch in den allermeisten Unternehmen auf die Erhebung von direkten Kosten (z.B. Teilnahmegebühren, Trainerhonorare, Lehrmittel, Raummieten). Indirekte Kosten im Sinne von Ausfallkosten für die Abwesenheit der Teilnehmer oder internen Dozenten (Gehaltsfortzahlung, Kosten für Aushilfskräfte) und dadurch bedingte Minderleistungen werden nur in wenigen Fällen veranschlagt. Nirgends ermittelt wurden sog. Alternativkosten, die infolge nicht rechtzeitig erfolgter oder unterlassener Weiterbildung entstehen können.

Der *Nachweis des Nutzens* der Weiterbildungsarbeit wurde in unterschiedlichem Umfang verfolgt. In einzelnen Unternehmen überprüfen die Bildungsverantwortlichen vornehmlich bei neuen Maßnahmen den Nutzen gezielter: Befragt wurden dann z.B. Fachvorgesetzte, seltener auch die Teilnehmenden am Arbeitsplatz selbst. Solche Bewertungen des Nutzens basieren überwiegend auf bloßen subjektiven Einschätzungen – eine weitergehende Quantifizierung oder gar eine Monetarisierung des Nutzens nimmt kaum ein Unternehmen vor. Ein weiterer Nutzen-Indikator wird bei Standardseminaren herangezogen: eine stabile oder steigende Nachfrage wird als Ausdruck des Nutzens interpretiert. In Einzelfällen wurden zusätzliche Kennzahlen herangezogen, um den Weiterbildungsnutzen zu belegen. Dabei werden eher „argumentativ“ die Auswirkungen von Weiterbildung z.B. mit Größen wie Krankenstand oder Kundenzufriedenheit in Beziehung gesetzt. Ein Betrieb überprüfte nach Abschluss eines Inkassotrainings im Weiteren die Zahlungseingänge und verbuchte die festgestellte Steigerung als Nutzen des Seminars. Des Weiteren wurden die jährlichen Gespräche zur Personalentwicklung auch genutzt, um den Nutznachweis in „qualitativer“ Form auf der Ebene der einzelnen Beschäftigten zu führen. Indem die Realisierung der im Vorjahr vereinbarten Entwicklungsziele überprüft wird, bestimmt man zugleich auch die Wirksamkeit eben dieser Weiterbildung.

*Allenfalls vereinzelt
sind Verfahren vorhanden,
die den Nutzen der Bildungstätigkeit
aussagekräftig belegen.*

Generell lässt sich sagen: Was den Nachweis von Wirkungen der Bildungstätigkeit¹¹ angeht, wird auch in Betrieben, deren Planungs- und Steuerungsinstrumente vergleichsweise entwickelt sind, in der Regel – wie es ein Gesprächspartner formulierte – „recht hemdsärmelig“ vorgegangen. Allenfalls vereinzelt sind Instrumente oder Verfahren vorhanden, um

den Nutzen aussagekräftig zu belegen – ohne dass sie jedoch auch immer angewendet wurden. Das gilt in besonderem Maße für ein ökonomisch motiviertes Erfolgs-Controlling¹² mittels quantifizierter und monetärer Kennzahlen. Rechnerische *Kosten-Nutzen-Analysen* stellte keines der befragten Unternehmen an. Die Betriebspraktiker meinten, dass der praktische Nutzwert für eine Optimierung ihrer Bildungsarbeit durch eine solche umfassende Analyse in keinem vertretbaren Verhältnis zum dafür nötigen Aufwand stehe. Interessant ist, dass zur Begründung der Bildungsausgaben in den Unternehmen ein solcher Vergleich von Kosten und Nutzen nicht (mehr) erforderlich zu sein scheint. Für die Geschäftsleitung ausreichend ist offenbar, die Weiterbildungstätigkeit und darauf entfallende Kosten zu dokumentieren; dies wird anhand von Kennziffern, wie Teilnehmerzahl und -tage, Anzahl der Seminare oder Ähnlichem erreicht.

Zukünftige Trends

Die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung in größeren Unternehmen wird nach Meinung der Gesprächspartner künftig geprägt werden durch:

- konstante oder gar gekürzte Budgets bei steigenden Anforderungen an Qualität und Umfang der Weiterbildung;
- die zunehmende Wandlung der Bildungsbereiche hin zu Profit-Centern oder als Alternative: die Weiterbildung wird weitgehend in die Fachbereiche oder auf Center-/Projekt-Ebene verlagert und dort von den Fachvorgesetzten verantwortet, budgetiert und – unterstützt vom Bildungswesen – durchgeführt;
- die Abkehr vom Seminarbetrieb zugunsten arbeitsplatznaher Qualifizierung sowie durch moderne Kommunikationstechnik gestützte neue Lernformen;
- die wachsende Bedeutung fachübergreifender und sozial-kommunikativer Qualifikationen sowie ein stärker gruppenbezogenes Lernen und Arbeiten;
- eine veränderte Rolle des Trainers, der künftig stärker beratend oder als Moderator und Tutor tätig wird;
- mehr eigene Verantwortung der Mitarbeitenden für ihre Weiterqualifizierung, wobei mit dem Angebot an multimedialen Lernprogrammen die Erwartung steigt, sich zu Hause und auf eigene Kosten weiterzubilden.

Die Bildungsverantwortlichen gehen davon aus, dass Bildungscontrolling und Bildungsbereiche innerhalb dieses Szenarios nachweisen müssen, was Weiterbildung zur Wettbewerbsfähigkeit und zum Unternehmenserfolg beiträgt. Entwicklungen in großen Unternehmen deuten darauf hin, dass künftig die Perspektive der Kompetenz- und Personalentwicklung um organisatorische Zusammenhänge („lernendes Unternehmen“) erweitert werden soll. Aus Sicht der Gesprächspartner ist hier ein leistungsfähiges Bildungscontrolling gefordert.

Zusammenfassung und Ausblick

Nur in wenigen Betrieben erfolgt das Controlling im Sinne eines ganzheitlichen Konzeptes. Gleichwohl wird Weiterbildung wie auch Bildungscontrolling ein hoher Stellenwert zur Sicherung des Unternehmenserfolges eingeräumt¹³; allerdings erachten kleine und einige mittlere Betriebe ein systematisches Bildungscontrolling als (zu) aufwendig.¹⁴ Die Gründe sind vielschichtig: So sind die Instrumente zur Analyse des Bildungsbedarfs und zur Entwicklung geeigneter Curricula meist weit entwickelt und finden breite Anwendung, weil die Verbindung zwischen Weiterbildung und Entwicklung des Unternehmens gesehen wird. Auch das Erfassen und Steuern der Kostenseite des Bildungsgeschehens ist Routine im Betriebsalltag. Dagegen wurde deutlich, dass exakte Kosten-Nutzen-Analysen oder Aktivitäten zur Transfersicherung kaum eingesetzt werden; entweder weil sie als methodisch anspruchsvoll oder insgesamt als recht kostenintensiv angesehen wurden.¹⁵ Insgesamt erstaunt schon, dass die Geschäftsleitungen in den befragten Betrieben kaum Ansprüche stellen, den Nutzen oder die Wirkungen der Bildungsarbeit mittels quantitativer oder gar monetärer Größen auszuweisen. Das deutet auf einen Grundkonsens in den Unternehmen hin: Offenbar wird die betriebliche Weiterbildung als notwendige und nutzbringende Investition betrachtet, ohne dass dies für jede Aktivität im Einzelnen „in Mark und Pfennig“ zu belegen ist.

Bildungscontrolling – Konzepte entwickeln

In praktischer Absicht könnten in Zukunft die Unternehmen dennoch Planung und Steuerung der Bildungsarbeit weiter verbessern: Dazu wären zuvorverhandene, einzelne Elemente in ein Bildungs-

controlling-Konzept einzubinden, das auf spezifische betriebliche Bedürfnisse sowie Organisationsstrukturen hin auszurichten ist. Wegen des wachsenden Zeit- und Kostendrucks gefragt sind vor allem „aufwandsarme“ Instrumente und Verfahren: Möglichst DV-gestützt sollten sie – den gesamten Weiterbildungsprozess begleitend – eingesetzt werden können. Des Weiteren ist – auch für KMU – die konsequente Anwendung ausgewählter Elemente des Controllings eine Alternative. So könnte z.B. die Bedarfsanalyse systematisiert, ein „Leitbild“ für die Unternehmensentwicklung sowie die entsprechenden Qualifizierungsziele formuliert und den Beteiligten bekannt gemacht werden. Durchaus ökonomisch lässt sich ferner die Feststellung des betrieblichen Bildungsbedarfs verbinden mit Instrumenten der Personalentwicklung, wie dem Mitarbeitergespräch oder Zielvereinbarungen auf der Ebene der einzelnen Beschäftigten. Auf diese Weise könnten darüber hinaus der Nutzen und Transfer der Weiterbildung erfolgreich gesteuert und auch auf individueller Ebene gemessen werden.

Anmerkungen

- 1 Projekt „Möglichkeiten von Bildungscontrolling als Planungsinstrument und Steuerungsinstrument der betrieblichen Weiterbildung“; Kooperation mit: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (IES) (Universität Hannover).
- 2 Diese Entwicklung schreitet fort, wie Ergebnisse der IW-Untersuchung (1997) zur betrieblichen Weiterbildung zeigen: So äußerten jeweils zwei Drittel der Betriebe „sehr große Zustimmung“ zu den Aussagen „Die Erfolgskontrolle von Weiterbildungsmaßnahmen wird intensiviert“ bzw. „Die Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung muss verbessert werden“. Vgl. Weiß, R.: Betriebliche Weiterbildung. Mehr Teilnehmer – größere Wirtschaftlichkeit, Köln 1997, S. 21
- 3 Vgl. u.a. die Beiträge in: Landsberg, v. G.; Weiß, R. (Hrsg.): Bildungscontrolling. 2. Aufl., Stuttgart 1995, insbesondere Becker, M.: Bildungscontrolling – Möglichkeiten und Grenzen aus wissenschaftstheoretischer und bildungspraktischer Sicht, S. 57 bis 80 sowie Landsberg, v. G.: Bildungscontrolling: „What is likely to go wrong?“, S. 11–33; ferner Papmehl, A.; Baldin, K.: Bildungscontrolling. In: Personalführung 9/1989, S. 870–877
- 4 Für ein Beispiel aus dem Fahrzeugbau vgl. Bracht, R.; Kalmbach, A.: Damit sich Bildung auch auszahlt: Bildungscontrolling als Kernprozess der betrieblichen Bildung. In: Personalführung 9/1997, S. 892 bis 897
- 5 Zur Abgrenzung von Evaluation und Qualitätssicherung vgl. Kreckel, E.; Beicht, U.: Welchen Stellenwert hat Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung? In: BWP 27 (1998) 2, S. 22f.; Becker, M.: Personalentwicklung. Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft, Bad Homburg 1993, S. 127ff.
- 6 Vgl. dazu u.a. Bronner, R.; Schröder, W.: Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Steuerung. München, Wien 1983
- 7 Die Gespräche mit den Bildungsverantwortlichen wurden anhand eines Leitfadens geführt. Die Auswahl der Unternehmen orientierte sich an den Kriterien: Größe, Branche und Region. 29 Betriebe haben ihren Sitz in Deutschland, einer in Österreich. Anzahl Unternehmen: bis 500 Beschäftigte (6); 500–2500 (8); über 2500 (16).
- 8 Für Ergebnisse aus einer weiteren schriftlichen Befragung bei rund 1700 Betrieben vgl. Kreckel, E.; Beicht, U.: Welchen Stellenwert ..., a.a.O., S. 22–26
- 9 Drägerwerk AG: Über uns. Unsere Leitidee, Ziele und Grundsätze. Unsere Stärken. Lübeck o.J., S. 7
- 10 Ein Vergleich der Ergebnisse über einen längeren Zeitraum lässt ggf. eine Beurteilung einer Maßnahme zu.
- 11 Vgl. Herget, H.: Bildungscontrolling und Nutzenmessung in der Weiterbildungspraxis. Einige Anregungen wie man weiterkommen könnte. Manuskript, Bonn 1999
- 12 Vgl. zu Unterschieden eines ökonomischen bzw. pädagogischen Erfolgscontrollings u.a. Becker, M.: Bildungscontrolling ..., a.a.O., S. 67; Bronner, R.; Schröder, W.: Weiterbildungserfolg ..., a.a.O., S. 51ff.
- 13 Vgl. Kreckel, E.; Beicht, U.: Welchen Stellenwert ..., a.a.O., S. 25
- 14 Skeptisch wurde angeführt, ob Nutzen und Aufwand für ein umfassendes Konzept in einem vernünftigen Verhältnis stünden, oder auf fehlendes Personal für einen stetigen Einsatz verwiesen.
- 15 Die Bildungsverantwortlichen vermuten zudem, dass sich der damit verbundene finanzielle und zeitliche Aufwand nicht gegenüber der Geschäftsleitung begründen lässt.



Mündliche Kommunikation als Prüfungsgegenstand?

■ Mündliche Kommunikation ist eine von vielen Qualifikationen, die zusammen das „Bündel“ der beruflichen Handlungskompetenz bilden. In der Ausbildung hat der Erwerb dieser Fähigkeit je nach Beruf unterschiedliche Priorität und wird in der Abschlussprüfung entsprechend unterschiedlich berücksichtigt. Im Berufsalltag gewinnt die mündliche Kommunikation zunehmend an Bedeutung. Sollte sie daher nicht gerade in allen beruflichen Abschlussprüfungen einen festen Stellenwert erhalten? Beispielhaft werden hier einige Verordnungen von Ausbildungsberufen aus dieser Sicht beleuchtet. Dabei wird aufgezeigt, ob und wie Aspekte mündlicher Kommunikation in beruflichen Prüfungen berücksichtigt werden können und sollen.



BÄRBEL BERTRAM

wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB, Berlin



HANS BORCH

wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Weiterbildungsregelungen und Zertifizierung“ im BIBB, Berlin

Kommunikation im Berufsalltag

Die mündliche Kommunikation beansprucht einen beachtlichen Bereich der Arbeitszeit. Sie findet in Form von Telefonaten, Mitarbeitergesprächen¹, Arbeitsanweisungen, Fachgesprächen, Konferenzen, Beratungen usw. statt. Die Fähigkeit, Problemstellungen und Lösungswege mündlich zu präsentieren, bildet die Grundlage verschiedener Formen interner und externer Zusammenarbeit. Im Zuge der Entwicklung des europäischen Binnenmarkts und der zunehmenden Internationalisierung gewinnen Fremdsprachenkenntnisse zunehmend an Bedeutung. In Austauschprogrammen werden inzwischen nicht mehr nur Ingenieure oder Kaufleute, sondern auch Facharbeiter aus dem gewerblich-technischen Bereich in ihrer fremdsprachigen und interkulturellen Kompetenz im Ausland geschult.² Qualifikationen, wie Verhandlungsgeschick, mündliche Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zuzuhören, kunden-gerechtes Verhalten, Überzeugungskraft und Ausdrucksfähigkeit werden heute in fast jeder Stellenanzeige gefordert. Sie spiegeln das Berufseinstiegsniveau und damit gleichzeitig die Anforderungen der beruflichen Abschlussprüfung wider.

Bei der Entwicklung neuer und der Aktualisierung alter Ausbildungsordnungen zeigt sich, daß die klassische Zuordnung von technisch-gewerblichen Berufen als „ausführende Berufe“ und kaufmännischen Berufen als „organisierende Berufe“ und damit als „Sprechberufe“ immer mehr verschwimmen, in allen Berufen wird die kommunikative Kompetenz gefordert.

Auch die Einführung neuer Technologien im Berufsalltag scheint die „natürlichen“ Formen der Kommunikation nicht verdrängen zu können. Ganz im Gegenteil – der Einsatz neuer Technologien beinhaltet derart komplexe Aufgabenstellungen, dass sie im Team bearbeitet werden müssen. Der Erfolg der Gruppe hängt im Wesentlichen davon ab, wie gut die Einzelnen kommunizieren, Absprachen treffen und ihr Wissen weitergeben.

Mündliche Kommunikation als Lernziel

Bei Auszubildenden ist der Erwerb der Qualifikation „mündliche Kommunikation“ von entscheidender Bedeutung, da diese Fähigkeit mit vielen anderen die Basis für eine komplexe berufliche Handlungsfähigkeit bildet.

Umso erstaunlicher ist es, dass dieser Bereich in manchen Ausbildungsordnungen nicht ausgewiesen ist, obwohl die Notwendigkeit aus der Ausbildungsordnung hervorgeht. Zum Beispiel sollen Auszubildende „technische Zeichner“ nach der Ausbildungsordnung im dritten und vierten Ausbildungsjahr „konstruktive Änderungen nach Vorgaben

ausführen“³. Diese Vorgaben können Skizzen, handschriftlich geänderte Zeichnungen oder auch mündlicher Art sein.⁴ Tatsächlich zeigen Ergebnisse von Arbeitsanalysen⁵, dass die mündliche Kommunikation ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit von technischen Zeichnern ist. Dieses deckt sich mit Aussagen aus Betriebsbefragungen und Modellversuchen⁶, aus denen hervorgeht, dass häufig Fachgespräche geführt werden und dass Teamarbeit eine wichtige Voraussetzung für die Berufsausübung darstellt.

In vielen Verordnungen aus unterschiedlichen Berufsbereichen hat Kommunikation als Lernziel bereits einen festen Stellenwert (vgl. Übersicht).

Kommunikation als Lernziel in modernen Ausbildungsordnungen

Kommunikationsbereich	Lernziele	Ausbildungsberuf
Interne Kommunikation, Abstimmung von Arbeitsabläufen, Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche mit Vorgesetzten und Mitarbeitern und im Team situationsgerecht führen, Sachverhalte darstellen, deutsche und englische Fachausdrücke anwenden 	Mechatroniker/-in (1998) Mikrotechnologe/-in (1998)
	<ul style="list-style-type: none"> • innerhalb der Gruppe Personaleinsatz und Arbeitsaufgaben organisieren und koordinieren • Gesprächs- und Moderationstechniken sowie Präsentationstechniken anwenden • Informationsquellen erschließen sowie Informationen aufgabengerecht bewerten, auswählen und wiedergeben • Arbeitsabläufe und Teilaufgaben zielorientiert unter Beachtung wirtschaftlicher und terminlicher Vorgaben planen und mit den Beteiligten abstimmen • funktionsübergreifende Zusammenarbeit und Abstimmung mit anderen Betriebsbereichen organisieren und durchführen • Aufgaben im Team planen, entsprechend den individuellen Fähigkeiten aufteilen, Zusammenarbeit aktiv gestalten • Aufgaben im Team bearbeiten, Ergebnisse abstimmen und auswerten • Möglichkeiten zur Konfliktregelung im Interesse eines sachbezogenen Ergebnisses anwenden • bei der Auftragsbearbeitung mit dem Kunden und anderen Gewerken Informationen austauschen und zusammenarbeiten, bei Leistungsstörungen informieren und Alternativen aufzeigen 	Hörgeräteakustiker/-in (1997) Fertigungsmechaniker/-in (1997) IT-Berufe (1997)
Kundenkommunikation, Kundenberatung, Verkauf	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungs- und Verkaufsgespräche mit Kunden planen, durchführen und nachbereiten • Kunden über ... informieren • Erwartungen von Kunden bei der Beratung und Betreuung berücksichtigen • Auskünfte erteilen und einholen, auch in einer fremden Sprache • zur Vermeidung von Kommunikationsstörungen beitragen • den kulturellen Hintergrund des Kunden bei der Kommunikation berücksichtigen • Grundsätze und Formen der Kommunikation und Kooperation in unterschiedlichen Situationen auf das berufliche Handeln anwenden • Kommunikation unter Beachtung rechtlicher, wirtschaftlicher und formaler Anforderungen ziel-, adressaten- und situationsgerecht gestalten • bei der Kommunikation und Kooperation eigene Standpunkte artikulieren 	Bankkaufmann/Bankkauffrau (1998) Automobilkaufmann/-frau (1998) Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr (1998)
Erbringung personenbezogener Dienstleistungen	<ul style="list-style-type: none"> • Patienten (Arbeitsschritte) erklären sowie Patienten einweisen 	Hörgeräteakustiker/-in (1997)
Schulung	<ul style="list-style-type: none"> • Schulungsziele und -methoden festlegen • Schulungsmaßnahmen, insbesondere Termine, Sachmittel- und Personaleinsatz, planen und mit Kunden abstimmen • Schulungsveranstaltungen vorbereiten und durchführen • Schulungsinhalte strukturieren und aufbereiten 	Fachinformatiker /-in (1997)

Varianten mündlicher Kommunikation in beruflichen Prüfungen

Wie und ob mündliche Prüfungsformen in den Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnungen berücksichtigt werden, ist von Beruf zu Beruf unterschiedlich. In neueren Prüfungsanforderungen wird Kommunikation zunehmend als Prüfungsgegenstand vorgesehen. Dafür steht ein breites Spektrum verschiedenartiger Prüfungsinstrumente zur Verfügung.

Welche verschiedenen Prüfungsvarianten in den Verordnungen der unterschiedlichen Berufe aufgeführt sind, zeigt die folgende Auswahl.

MÜNDLICHE PRÜFUNG

Diese Prüfungsform war früher, z.B. in der Prüfungsordnung vom technischen Zeichner von 1964, obligatorisch. Die Kritik an der mündlichen Prüfung bezieht sich auf Fehler und Missstände bei der Planung und Durchführung dieser Prüfungsform. Zum Beispiel werden eine geringe Objektivität, mangelnde Vergleichbarkeit des Schwierigkeitsgrads von Prüfungsaufgaben und fehlende Ökonomie und Effektivität beanstandet.⁷

Eine wesentliche Kritik an dieser Form der Prüfung ist, dass sie nicht die Kommunikationsfähigkeit bzw. die fachspezifische Ausdrucksfähigkeit zum Gegenstand hatte, sondern einem reinen Prüfen von abstraktem Faktenwissen gleichzusetzten war und insofern als moderne Form einer beruflichen Prüfung ausscheidet.

MÜNDLICHE ERGÄNZUNGSPRÜFUNG

Als mündliche Prüfung bleibt in den meisten Ausbildungsordnungen die so genannte Ergänzungsprüfung bestehen, die charakteristisch ist, wenn Prüfungskandidaten in der schriftlichen Prüfung mangelhafte Leistungen erzielt haben. Hier bekommen sie die Chance, durch zusätzliche mündliche Leistungen ihre Abschlussprüfung bestehen zu können.

Entsprechend den gesetzlichen Vorgaben ist diese Prüfung allerdings nicht dazu angelegt, Komponenten der mündlichen Kommunikation zu erfassen, sondern sie soll fachliche Defizite ausgleichen. Diese Prüfungsform hat daher eher eine Kontroll- und Korrekturfunktion.

BERATUNGSGESPRÄCH ALS ARBEITSPROBE

Ein übliches Instrument zur Prüfung von Kommunikation ist die Arbeitsprobe. So lautet die Prüfungsanforderung in der Abschlussprüfung Hörgeräteakustiker: „Beraten von Patienten bei der Vorauswahl eines Hörsystems sowie Führen eines Anpassgesprächs“. Der weitere Text zeigt aber, dass eher fachliche Gesichtspunkte bei der Bewertung eine Rolle spielen. Tatsächlich findet diese Arbeitsprobe

ohne Patienten statt – lediglich in der Anwesenheit des Prüfungsausschusses.

PRÜFUNGSGESPRÄCH IN VERBINDUNG MIT DER PRAKTISCHEN PRÜFUNG

Diese Variante ist in der Verordnung über die Berufsausbildung zum Winzer⁸ zu finden. Der zukünftige Winzer soll je eine Prüfungsaufgabe aus der Traubenproduktion, der Kellerwirtschaft und der Vermarktung betrieblicher Erzeugnisse bearbeiten und jeweils in einem Prüfungsgespräch erläutern.

FACHGESPRÄCH

In den neu geordneten Berufen Mechatroniker⁹ und Mikrotechnologe¹⁰ bildet die mündliche Kommunikation einen Schwerpunkt in der Abschlussprüfung. Der Prüfling soll in einem Fachgespräch den von ihm durchgeführten betrieblichen Auftrag erläutern:

„Durch das Fachgespräch soll der Prüfling zeigen, dass er fachbezogene Probleme und deren Lösungen darstellen, die für die Aufträge relevanten fachlichen Hintergründe aufzeigen sowie die Vorgehensweisen bei der Ausführung der Aufträge begründen kann.“

Kriterien für die Bewertung der Kommunikationsfähigkeit werden nicht genannt.

PRÄSENTATION UND FACHGESPRÄCH

In den Prüfungsanforderungen für die IT-Berufe ist die Kommunikationsfähigkeit deutlicher benannt: „(...) Durch die Präsentation einschließlich Fachgespräch soll der Prüfling zeigen, dass er fachbezogene Probleme und Lösungskonzepte zielgruppengerecht darstellen (...)“. Erfahrungen zu dieser Prüfungsvariante müssen erst noch gesammelt werden. Diese Prüfungsform wurde von den Sachverständigen zur Neuordnung der Berufe positiv bewertet, da die Präsentation die Berufspraxis gut widerspiegelt. In einem Projekt des ZVEI¹¹ werden Bewertungskriterien für die Prüfungsvariante „Präsentation und Fachgespräch“ entwickelt.

PRAKTISCHE ÜBUNGEN ALS AUSGANGSPUNKT FÜR EIN PRÜFUNGSGESPRÄCH

Im Prüfungsbereich „praktische Übungen“ sollen die Auszubildenden zum Servicekaufmann im Luftverkehr¹² praxisbezogene Aufgaben in einem Zeitraum von höchstens 15 Minuten bearbeiten. Die Aufgabe ist Ausgangspunkt für

das darauf folgende ca. 20-minütige Fachgespräch. „Dabei soll er zeigen, dass er betriebspraktische Vorgänge bearbeiten und Gespräche systematisch und

Kommunikation als Prüfungsgegenstand?

situationsbezogen führen kann (...). Ob die Kommunikation im Vordergrund steht oder betriebspraktische Vorgänge, kann nach der Durchführung der ersten Prüfungen beurteilt werden.

PRÜFUNGSFACH KUNDENBERATUNG

Beim Versicherungskaufmann/-frau ist formuliert: „In einem Beratungsgespräch von höchstens 20 Minuten Dauer soll der Prüfling (...) aus den Gebieten Kundeninteressen, kundenorientierte Kommunikation, Produktgestaltung sowie Produkte und Leistungserstellung zeigen, dass er in der Lage ist, Gespräche mit Kunden systematisch und situationsbezogen vorzubereiten und zu führen“. Erste Erfahrungen zu diesem Beruf werden zur Zeit in einem Modellversuch gesammelt, in dem Kriterien für die Bewertung, handlungsorientierte Aufgaben und Prüferschulungen entwickelt wurden.¹³

„VERSTECKTE“ ODER KEINE PRÜFUNG DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT

Viele neu geordnete Ausbildungsberufe sehen neben der obligatorischen mündlichen Ergänzungsprüfung keine weitere mündliche Prüfung vor, jedenfalls wird sie nicht explizit beschrieben. Zum Beispiel ist in der Abschlussprüfung zum Mediengestalter für Digital- und Printmedien in der Fachrichtung Medienberatung vorgesehen: „Der Prüfling soll (...) eine praktische Aufgabe bearbeiten, deren Ergebnis zu bewerten ist. Hierfür kommt insbesondere in Betracht: organisatorische Abwicklung eines Medienprojekts“. Einem Sonderheft ist zu entnehmen¹⁴, dass die Projektplanung dem „Kunden“ (=Prüfungsausschuss) präsentiert werden soll. Sachverständige bestätigen, dass die Präsentation mündlich erfolgt. In einem weiteren Prüfungsbereich „Kommunikation“ sind Kommunikationsformen, -regeln, Teamarbeit sowie Kommunikationswege und -mittel gefragt¹⁵. In welcher Form die Kommunikation erfolgt, bleibt in der Verordnung offen. Dem Sonderheft ist zu entnehmen, dass die Prüfung in diesem Bereich schriftlich durchgeführt werden soll.

In vielen Prüfungsordnungen spielt die mündliche Kommunikationsfähigkeit keine Rolle, auch wenn diese Qualifikation während der Ausbildung erworben werden soll. Als Beispiel sei die Verordnung zum Produktgestalter-Textil¹⁶ angeführt. Im Ausbildungsrahmenplan ist vorgesehen, den Arbeitsauftrag nach inhaltlichen und gestalterischen Vorgaben mit den Beteiligten abzustimmen sowie Entwürfe für unterschiedliche Verwendungszwecke und Kundenanforderungen zu entwickeln und das Arbeitsergebnis zu präsentieren. Im praktischen Teil der Abschlussprüfung wird die Dessin-Variante nach einem vorgegebenen Entwurf erstellt.

Kritik an den bisherigen Prüfungsvarianten

Bei den oben angeführten Beispielen ist zu kritisieren, dass

- die Prüfung der Kommunikationsfähigkeit mit Prüfungsinstrumenten vorgenommen wird, die nicht speziell zur Prüfung der Kommunikationsfähigkeit entwickelt wurden: Arbeitsproben, praktische Übungen, praktische Prüfung mit Fachgespräch, Projekt mit Fachgespräch. Es werden unterschiedliche Prüfungsvarianten verordnet für den gleichen Sachverhalt. So werden „Arbeitsproben“ bisher nur in gewerblich-technischen Ausbildungsordnungen vorgesehen, in kaufmännischen Ausbildungsordnungen sind es „praktische Übungen“. Diese Aufteilung ist nicht zeitgemäß. Insbesondere Dienstleistungsberufe werden entsprechend der Problemstellungen der Kunden ausgerichtet und nicht an herkömmlichen Qualifizierungsbereichen orientiert. Daraus ergibt sich eine Integration von technischen, kaufmännischen, organisatorischen und kundenbezogenen Qualifikationen. Auch in technischen Berufen, wie beim technischen Zeichner, wird erwartet, dass er Sitzungen organisiert, Briefe am PC schreibt, Informationsflüsse sicherstellt, Kostenberechnungen durchführt etc. wie eine Kauffrau für Bürokommunikation;
- in den Verordnungstexten oftmals keine kommunikativen Anforderungen genannt werden. Es bleibt dem Prüfungsausschuss überlassen, nach welchen Kriterien er die Qualität der Kommunikation bewertet;
- einige der oben aufgeführten Prüfungsformen nicht von der geforderten verantwortlichen, selbständigen Mitarbeit des Auszubildenden ausgehen.

Grenzen und Möglichkeiten einer „Kommunikationsprüfung“

Eine Prüfung gilt als valide, wenn die Prüfungsanforderungen mit denen der beruflichen Praxis übereinstimmen. Aufgrund der Bedeutung mündlicher Kommunikation im Berufsalltag und wegen des Anspruchs, ein möglichst umfangreiches Prüfen von Elementen beruflicher Handlungskompetenz in Prüfungen zu verwirklichen, ist es wichtig, der Frage nachzugehen, wie sich einzelne Komponenten dieser Qualifikation in den Prüfungsprozess integrieren lassen. Die Qualität der Kommunikation ist am besten in einer (simulierten) Arbeitssituation zu bewerten. Im Folgenden einige Beispiele, an denen Möglichkeiten und Grenzen deutlich werden:

- Die Hörgeräteakustiker messen audiometrische Daten, nehmen Ohrabdrücke ab und passen Hörsysteme an die individuellen Bedürfnisse der Patienten an. Diese Tätigkeiten können nur in Kommunikation mit den Patienten durchgeführt werden. In der Abschlussprüfung muss demzufolge beurteilt werden, wie gut die Arbeitsvor-

gänge dem Patienten erläutert werden und ob das Ziel eine Verbesserung der psychosozialen Situation des Patienten – in Zusammenarbeit mit dem Patienten erreicht wird. Derzeit erfolgt die Prüfung ohne Patienten unter Einbezug anderer Auszubildender. Hier liegen die Grenzen aus organisatorischer Sicht dieser Prüfung, denn eine Prüfung mit echten Patienten ist kaum realisierbar – zumindest nicht bei zentralisierten Prüfungsorten.

- Zu den Tätigkeiten von Mikrotechnologen gehören das Einrichten, Überprüfen, Überwachen von Produktionsanlagen. Dabei müssen sie im Team arbeiten und kommunikationsfähig sein. Zur Prüfung muss demnach eine Teamsitzung zur Lösung einer beruflichen Aufgabe stattfinden. Dabei wird bewertet, ob der Prüfling Probleme analysiert, die Diskussion moderiert, Argumente der Teamkollegen aufgreift, Lösungsansätze zielgerichtet weiterentwickelt, Lösungen präsentiert und Aufgaben in der Gruppe koordiniert. Diese Prüfungsform stößt nicht nur an organisatorische Grenzen¹⁷, auch eine geeignete Beurteilung im Team wirft Probleme auf. Außerdem müsste hier das gesamte Team, bestehend aus Facharbeiterkollegen, Ingenieuren und Prüfling, jeweils zur Prüfung antreten, was zusätzliche Kosten verursacht. Wenn das Team nur aus Prüflingen besteht, würde eine derzeit rechtlich unzulässige Gruppenprüfung erfolgen. Stattdessen führt der Prüfling nach den jetzigen Vorschriften der Ausbildungsordnung ein Fachgespräch mit dem Prüfungsausschuss.

Kundenberatungsgespräch	Fachgespräch im Team
Welche Wünsche und Erwartungen hat der Kunde?	Greift der Prüfling Vorschläge der Teamkollegen auf?
Kann sich der Prüfling in die Situation des Kunden hineinversetzen?	Lässt er andere zu Wort kommen?
Werden Problemlösungen kundengerecht dargestellt?	Wird die Diskussion zielgerichtet und lösungsorientiert geführt?
Stellt der Prüfling alternative Lösungen vor?	Erfasst der Prüfling relevante Informationen und gibt sie weiter?
Nennt er Kriterien für die Lösungsauswahl?	
Ist das Gespräch gut strukturiert und wird gut geführt?	
Werden Fragen des Kunden aufgegriffen?	

- Technische Zeichner erstellen technische Unterlagen anhand von Vorgaben, die auch mündlich sein können, und tragen dazu bei, dass die Kommunikation mit den korrespondierenden Abteilungen des Betriebes erfolgen kann. Aus dieser Sicht kann eine Prüfungsaufgabe als betriebliche Arbeitsaufgabe ausgestaltet werden, deren Ergebnis vom Prüfling präsentiert wird und Grundlage für ein Prüfungsgespräch ist. Oder es wird eine technische Unterlage vorgegeben, in der Änderungen vorzunehmen sind. Nach einer kurzen Vorbereitungszeit sind vom Prüfling unterschiedliche Lösungswege für Ände-

Anmerkungen

- ¹ Zur besseren Lesbarkeit ist im gesamten Text die männliche Form von Personenbezeichnungen angeführt.
- ² Vgl. Wordelmann, P.: Internationalisierung des dualen Systems – Situation und Entwicklungsperspektiven. In: Internationalisierte Qualifizierung in der dualen Berufsausbildung, Karlsruhe 1998
- ³ Vgl. Bundesministerium der Justiz: Bekanntmachung der Verordnung über die Berufsausbildung zum Technischen Zeichner/zur Technischen Zeichnerin. Bundesanzeiger Jg.46, Nr. 60a. AVO §3 Abs. 2, Buchst. c.(1994)
- ⁴ Vgl. Buschhaus, D.: Anhang zur AVO für Technische Zeichner/-innen. BIBB Berlin 1994, S. 53
- ⁵ Vgl. Gottschalk, H.; Kaebler, J.: Eine arbeitspsychologische Methode zur Analyse der Aufgaben und Handlungen beim Technischen Zeichnen. BI BA, Universität Bremen, 1995 (unveröff.)
- ⁶ Vgl. SMS Schloemann-Siemag AG: Abschlussbericht zum Modellversuch Technischer Zeichner, Bielefeld 1996
- ⁷ Vgl. Demski, M.: Die mündliche Prüfung in der beruflichen Erwachsenenbildung. Dissertation Universität Köln, 1978
- ⁸ Vgl. Verordnung über die Berufsausbildung zum Winzer/zur Winzerin. BGBl. Jg. 1997, Teil I, Nr. 8, ausgegeben zu Bonn am 12. Februar 1997. S.161-171
- ⁹ Vgl. Verordnung über die Berufsausbildung zum Mechaniker/zur Mechatronikerin vom 4. März 1998. BGBl. Jg. 1998, Teil I, Nr. 13, ausgegeben zu Bonn am 11. März 1998. S. 408-418
- ¹⁰ Verordnung über die Berufsausbildung zum Mikrotechnologen/zur Mikrotechnologin vom 6. März 1998. BGBl. I, S. 478.
- ¹¹ ZVEI: Zentralverband der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie e.V. Entwicklungsprojekt, gefördert durch Bundesminister für Bildung und Forschung
- ¹² Vgl. Verordnung über die Berufsausbildung zum Servicekaufmann/zur Servicekauffrau im Luftverkehr. BGBl. I, S.611-619
- ¹³ Handlungsorientierte Abschlussprüfung für Versicherungskaufleute: ein Praxishandbuch für Unternehmen, Berufsschulen und Prüfer von Industrie- und Handelskammern. Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft, Karlsruhe 1997
- ¹⁴ Vgl. Braml, R., Ludwig, P. (Red.): Ein neuer Ausbildungsberuf. Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien für die Medienwirtschaft und Druckindustrie, BIBB Berlin 1998
- ¹⁵ Vgl. Verordnung über die Berufsausbildung zum Mediengestalter/zur Mediengestalterin für Digital- und Printmedien vom 4. Mai 1998. BGBl. I, 1998. S. 875-896
- ¹⁶ Vgl. Verordnung über die Berufsausbildung zum Produktgestalter/zur Produktgestalterin – Textil. BGBl. I, S. 95-100
- ¹⁷ Vgl. Seyfried, B.: Als Gruppe geprüft und beurteilt?. In: ibv, Heft 37 vom 13. 09. 95
- ¹⁸ Vgl. Bertram, B.: Mündliche Kommunikation beim Technischen Zeichnen – und „ohne Worte“ durch die Prüfung. In: BWP 26 (1997) 1, S. 34-39

rungen in einem Fachgespräch mit den Prüfern zu diskutieren. Eine andere Möglichkeit ist, in eine technische Unterlage bewusst Fehler zu integrieren, die dann vom Prüfling im Fachgespräch erläutert werden. Derzeit enthält die Abschlussprüfung beim technischen Zeichner keine mündlichen Bestandteile.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass in der Prüfungssituation nicht die reale Arbeitssituation, sondern nur eine Annäherung an die Arbeitssituation erreicht werden kann. Dementsprechend kann nicht die Qualifikation zur Bewältigung einer „echten“ Situation, sondern nur eine „annähernde“ Qualifikation geprüft werden. Durch den Verordnungstext muss aber geregelt werden, was bewertet werden soll und nach welchen Kriterien die Bewertung vorgenommen wird.

So sind in einer Prüfung, die eine Teamsituation nachbilden soll, andere bzw. zusätzliche Kriterien wichtig als in einem Kundengespräch (vgl. S. 26).

Fazit

Qualifikationen, die sich auf mündliche Kommunikation beziehen, sollten Bestandteil jeder beruflichen Abschlussprüfung sein, da sie einen Aspekt der beruflichen Handlungsfähigkeit abbilden und dem Wandel der Qualifikationsanforderungen der Berufspraxis gerecht werden. Das trifft insbesondere für traditionelle gewerblich-technische Berufe zu, bei denen im Rahmen der Neuordnung kommunikative Elemente in die Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnung aufgenommen werden müssten.

Es besteht immer noch ein erhebliches Entwicklungsdefizit, Formen der Prüfung zur Kommunikationsfähigkeit sowie die entsprechenden Bewertungskriterien zu finden¹⁸. Die Prüfung einer abstrakten Kommunikationsfähigkeit mit nicht operationalisierbaren Eigenschaften, wie „Verantwortungsbewusstsein“, „Empathie“ oder „Einfühlungsvermögen“, darf es nicht geben. Im Vordergrund von beruflichen Abschlussprüfungen müssen operationalisierte Lernziele der Ausbildungsordnung stehen, d.h., die berufliche Kommunikation muss immer in Verbindung mit einer Fachaufgabe geprüft werden.

Grundsätzlich ist es zweckmäßig, neue Prüfungsformen im Vorgriff auf eine Neuordnung des Berufes vorab zu erproben. Wenn die Erprobung auf der Grundlage einer Erprobungsverordnung nach § 28 BBiG vorgenommen wird, hat dies den Vorteil, dass die Prüfungen „echt“ sind und somit eine unverbindliche Beliebigkeit ausgeschlossen wird.

**Aktuelles vom Fachverlag
Deutscher Wirtschaftsdienst**

THEMA Personal und Bildung



Ausbilder-Handbuch

Aufgaben, Konzepte,
Praxisbeispiele

Dr. Günter Cramer,
Dr. Hermann Schmidt,
Prof. Dr. Wolfgang Wittwer
3 Bände, DIN A5,
ca. 3.000 Seiten,
Grundwerk: 198,- DM,
ca. 6 Aktualisierungen jährlich,
ISBN 3-87156-165-7

**Aktuelles
Praxis-Wissen**

Aus dem Inhalt:

- Rechtsstellung des Ausbilders im Unternehmen
- Ausbildungsmarketing
- Planung der Ausbildung
- Beurteilung und Förderung von Auszubildenden
- Bewährte Arbeitsmethoden
- Kosten und Nutzen der Ausbildung
- Ausbildung der Ausbilder
- Handlungsfelder der Ausbilder-Eignungsverordnung mit Praxisbeispielen • **NEU**
- Aktuelles • **NEU**
 - ... zu brisanten Themen
 - ... zur Rechtsprechung
- Internet- und Buchservice • **NEU**

Sie bekommen wertvolle Informationen und Entscheidungshilfen zu nahezu allen Fragen Ihres Aufgabenbereichs in die Hand. Machen Sie sich die Erfahrung und das Wissen kompetenter Experten zunutze.



**Deutscher
Wirtschaftsdienst**

Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst GmbH
c/o Luchterhand Verlag, Postfach 2352, 56513 Neuwied, Telefon 02631/801-329
Bitte bestellen Sie bei Ihrem Buchhändler oder direkt beim Verlag.

Kostenlose Bestellung per Fax 0800/8018018



Ja, ich bestelle das **Ausbilder-Handbuch**
3 Bände, DIN A5, ca. 3.000 Seiten, Grundwerk: 198,- DM,
ca. 6 Aktualisierungen jährlich,
ISBN 3-87156-165-7

Name/Vorname

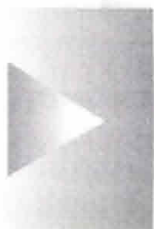
Str./Nr.

PLZ/Ort

Widerruf: Ich weiß, daß ich meine Bestellung innerhalb von 14 Tagen beim Verlag schriftlich widerrufen kann (Datum des Poststempels).

Datum / Unterschrift

6160



Der interdisziplinäre Studiengang „Diplomhandelslehrer/Technik“ an der Universität Kaiserslautern

■ Der ständig wachsende Überschneidungsbereich zwischen technischen und kaufmännischen Erwerbsberufen spiegelt sich auch in den Inhalten der neu geordneten Berufe der Informations- und Kommunikationstechnologie wider. Das kann nicht ohne Folgen für die Ausbildung der Berufsschullehrer in diesem Bereich bleiben. An der Universität Kaiserslautern wurde ein Studiengang „Diplomhandelslehrer/Technik“ konzipiert, der den neuen Anforderungen Rechnung tragen soll.

Tätigkeitsstrukturen der IT-Berufe verlangen interdisziplinäre Studiengänge

Seit etwas mehr als einem Jahrzehnt ermöglicht die Anwendung moderner Informationstechnologien durch die Automatisierung und Standardisierung immer größerer Teile der Arbeitsprozesse die schrittweise Rückintegration ehemals in kaufmännische und technische Aufgabenbestandteile zerlegter betrieblicher Teilfunktionen. Im Kontext mit „schlanken“ Arbeitsorganisationsformen vollzieht sich dabei weltweit der Trend zur fraktal organisierten Fabrik, welche gekennzeichnet ist durch Teamarbeit auf allen Ebenen, Dezentralisierung fast aller Sekundärfunktionen und einen nahezu ganzheitlichen Aufgabenzuschnitt der Arbeitsplätze. Diese bilden – im Unterschied zu früher – zunehmend gestaltungsoffenere und komplexere Aufgabeneinheiten.

Die neuen Arbeitsorganisationsformen unterscheiden sich damit deutlich von konventionellen Unternehmensstrukturen, die der traditionellen Logik des Taylorismus (bzw. Fordismus) folgen und durch die Merkmale der Komplexitätsreduzierenden Arbeitsteilung, der Zentralisierung beinahe aller Funktionen und der steilen, undurchlässigen Hierarchien gekennzeichnet waren. Es entstanden immer mehr Arbeitsplätze, die durch schnittstellenübergreifendes Denken sowie ein hohes Maß an Kooperation, Selbstorganisation und strukturelle Offenheit der Bearbeitungswege und Endprodukte gekennzeichnet sind. In ihrer Folge kann seit nunmehr einigen Jahren im ständig breiter werdenden Überschneidungsbereich zwischen den rein technischen und den rein kaufmännischen Erwerbsberufen das „Entstehen“ immer zahlreicherer Mischberufe beobachtet werden, die sowohl durch kaufmännische wie auch durch technische Anforderungen und Tätigkeitsbestandteile gekennzeichnet sind.

Auch die seit einigen Jahren vollzogene Neuordnung der Ausbildungsberufe nimmt ausdrücklich Bezug auf diese Entwicklung, dass eine Vielzahl der in der Arbeitswelt ehe-



ROLF ARNOLD

Prof. Dr. phil., Fachgebiet Pädagogik, insbes. Betriebs- und Berufspädagogik, an der Universität Kaiserslautern



HANS-JOACHIM MÜLLER

Dr. phil., Dipl.-HdL, Fachgebiet Pädagogik, insbes. Berufs- und Erwachsenenpädagogik, an der Universität Kaiserslautern

Zuständigkeits- bereiche von Berufsbildern neu definieren

mals als eigenständige kaufmännische Erwerbs- und/oder Ausbildungsberufe existierenden betrieblichen Funktionsbereiche durch diesen Wandel der Arbeitsorganisation sowohl ihren von der Technik losgelösten als auch ihren der Technik eindeutig übergeordneten Status verloren haben. Die Informationstechnik scheint dabei in beinahe sämtlichen Tätigkeitsfeldern so etwas wie eine „Brückenfunktion“ einzunehmen. Ein besonders deutliches Beispiel für eine konkrete Berücksichtigung dieser Re-Integrations-Tendenzen bei der Neuordnung der Ausbildungsberufe in der dualen Berufsausbildung stellen die vier IT-Berufe¹ dar.

Zwar sind die quantitativen Ausbildungs- und Beschäftigungswirkungen der Neuordnungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik umstritten, unumstritten ist allerdings, dass der berufliche Strukturwandel, der sich in diesem Bereich sowie in den zahlreichen Anwenderunternehmen vollzieht, „(...) Möglichkeiten für eine aktive Gestaltung der beruflichen Strukturen (eröffnet), in denen sich die duale Ausbildung neu positionieren lässt“². Ein grundlegendes Merkmal des sich dabei vollziehenden strukturellen Wandels ist das Entstehen neuartiger kaufmännischer Mischfunktionen bei einem gleichzeitig deutlichen Rückgang der von technischen Aufgaben losgelösten kaufmännischen Funktionen. Die dabei beobachtbaren Professionalisierungstendenzen sind u.a. gekennzeichnet durch:

- Standardisierungsprozesse im Arbeitsfeld, die zu einer Strukturierung und Aufspaltung in Tätigkeitsfelder mit jeweils spezifischen Qualifikationsanforderungen führen und den erst seit kurzem beobachtbaren Trend zur Professionalisierung der Berufsgruppe verstärken werden.
- das Verschmelzen der Informationstechnik mit neuen Medien und der Telekommunikation, das für die Arbeit der IT-Fachkräfte ein neues Bezugssystem erzeugt. Durch die Integration der Telekommunikation und des Medieneinsatzes in die Softwareentwicklung sowie die zunehmende Softwareorientierung der modernen Medien der Telekommunikation entsteht die Notwendigkeit einer Neudefinition von Zuständigkeitsbereichen und Berufsbildern³.

IT-Berufe sind darüber hinaus durch eine Reihe veränderter „inhaltlicher“ Strukturen gekennzeichnet, die eine interdisziplinäre Struktur eines neuen Studiengangs mit dem Studienziel des „Diplomhandelslehrers/Technik“ geradezu unabdingbar erscheinen lassen:

- Die fachwissenschaftliche Verwurzelung der Tätigkeitsbestandteile sowohl in den informationstechnischen als auch den kaufmännischen Wissenschaftsdisziplinen verlangt von den Berufsschullehrern eine kaufmännisch-technische Doppelqualifikation. Da dieser Berufsschullehrertyp bislang von keinem Bundesland ausgebildet wird, gibt es auch für kaufmännisch-technische Mischberufe (wie die IT-Berufe) bundesweit keine adäquate Lehrerbildung.⁴ Deshalb stellt das Studienangebot des Diplomhandelslehrers/Technik auch keine Duplizierung

der Studienangebote zum Studiengang Diplomhandelslehrer mit dem Doppelwahlfach Wirtschaftsinformatik dar, wie es von anderen Universitäten angeboten wird.

- Auch das Studienangebot in der Ausbildung zum Diplomhandelslehrer: Wirtschaftsinformatik als Doppelwahlfach (gemäß den Empfehlungen für die Studienrichtung II des vorläufigen Entwurfs der KMK-Rahmenordnung Wirtschaftspädagogik vom Nov. 1997; im Folgenden als KMK-Rahmenordnung bezeichnet) trägt gerade der rasch wachsenden technischen Seite der Anforderungen an die Qualifikation zukünftiger Berufsschullehrer im Tätigkeitsfeld „kaufmännische Mischberufe“ u.E. nicht ausreichend Rechnung.
- Bereits die 50-prozentige Basisqualifizierung (Kernkompetenzen als der gemeinsame Rumpf aller IT-Berufe) und mehr noch die 50%-ige Spezialisierung (in Form didaktisch angehängter exemplarischer kompletter Geschäftsprozesse) lässt keine herkömmliche Berufsfeldzuordnung der IT-Berufe mehr zu. Statt einer fachwissenschaftlichen Mono-Orientierung des Lehramtsstudiums an einer einzigen Fachwissenschaft erscheint deshalb eine interdisziplinäre Verknüpfung von Wissensselementen aus den Fachwissenschaften der Informatik, der Elektrotechnik, der Physik, der Mathematik, des Maschinenbaus und der Verfahrenstechnik sowie der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften unbedingt angebracht.
- Die ganzheitliche Orientierung der Berufsausbildung an den „Geschäfts- und Arbeitsprozessen“ kann mit Hilfe von rein additiv verketteten Themenfolgen sehr wahrscheinlich nur sehr unzureichend vollzogen werden. Die „pädagogische Theorie der Ganzheitlichkeit“⁵ verlangt aber nicht nur das Einbeziehen aller sechs Schritte des vollständigen Handlungsbogens (nach dem Modell der vollständigen Handlung), sondern darüber hinaus auch die Berücksichtigung der vollständigen und komplexen Struktur von beruflichen Ernstsituationen im Lernprozess. Für die didaktische Planung der IT-Berufsausbildung bieten sich deshalb die „kompletten Geschäftsfelder und -prozesse“ als didaktische Zentrierpunkte an. Eine solche Tätigkeitsorientierung der „Lernfelder“ in der fachtheoretischen Berufsausbildung macht aber konsequenterweise bei der Konzipierung der Studienstruktur für die Lehrerausbildung eine Verknüpfung von wirtschaftlichen, informations- und telekommunikationstechnischen Ausbildungsinhalten mit allen denjenigen Erkenntnissen der Fachwissenschaften erforderlich, die zu den Phänomenen und Prozessen der Geschäftsfelder die dazu „passenden“ Beschreibungen, Erklärungen und Handlungsanleitungen liefern. Es erscheint uns deshalb eine diese Wissenschaftsdisziplinen interdisziplinär integrierende Studienstruktur unbedingt erforderlich.

Nach Auskunft des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen, könnte derzeit bereits jede kaufmännische Berufsschule mindestens einen solchen doppelqualifizierten Berufsschullehrer beschäftigen⁶. Deshalb empfahl auch ANTONIUS LIPSMEIER im Oktober 1997 auf der Jahrestagung des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) in Bonn für die IT-Berufe „(...) ein eigenes Lehrangebot (Kommunikations- und Medientechnik) zu entwerfen“⁷. Eine solche Neukonzipierung eines Lehramtsstudiengangs konnte am Ende des Sommersemesters 1998 an der Universität Kaiserslautern durch die Vorlage und Verabschiedung eines entsprechenden Hochschulcurriculums sowie einer Diplomprüfungsordnung abgeschlossen werden.

Grundlage und Zielsetzung des Studiengangs

Grundlage der Konzipierung des Kaiserslauterer „Diplomhandelslehrer/Tech.“ ist die neue KMK-Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Die Zielsetzung kann wie folgt umrissen werden: Das Ausbildungsprofil des Dipl.-Hdl./Techn. qualifiziert Berufsschullehrer auf elektrotechnischem, datenverarbeitungstechnischem und betriebswirtschaftlichem Gebiet, um sie zu befähigen, für den derzeit schnell wachsenden Überschneidungsbereich des technischen und des kaufmännischen Tätigkeitsfelds der Berufswelt beruflich zu qualifizieren.

*Diplomhandelslehrer/Technik sind
elektro- und datenverarbeitungstechnisch
sowie
betriebswirtschaftlich qualifiziert*

Der Studiengang zielt damit auf die Befähigung, an berufsbildenden Schulen sowie in der beruflichen/betrieblichen Fort- und Weiterbildung im Überschneidungsbereich der kaufmännischen und technischen Berufsfelder die Themen der Informations- und Kommunikationstechnik zu unterrichten.

Damit geht das Kaiserslauterer Modell eindeutig über den Einsatzbereich der bisherigen Handelslehrer mit dem Studienschwerpunkt Wirtschaftsinformatik hinaus. Dieser wird z.B. an anderen Universitäten (z.B. Mainz) mit folgender Zielsetzung ausgebildet: „Befähigung, an berufsbildenden

Schulen sowie in der beruflichen/betrieblichen Fort- und Weiterbildung im Bereich Information und Kommunikation zu unterrichten“⁸. Dieser Handelslehrer findet beispielsweise seinen Einsatz im beruflichen Schulwesen bisher vor allem in den Berufsschulen bei der Ausbildung zum Datenverarbeitungskaufmann (z.B. verordnete Fachklassen in Saarbrücken und Ludwigshafen) sowie in der Fachschule für Datenverarbeitung. Unterrichtet werden dabei die Fächer: EDV-Anwendung, Netzprogrammierung, EDV-Praxis und Netz-Systeme.

Gegenüber dieser rein softwaremäßigen Orientierung ist die Zielsetzung des Kaiserslauterer Studiengangs mit dem Studienschwerpunkt „Informationstechnik“ sehr viel stärker auf die technische Hardwareseite dieses Tätigkeitsfelds ausgerichtet. Die technische Seite der Tätigkeitsfelder der vier neuen Berufe wird ganzheitlich berücksichtigt.

Konzeption des Hochschulcurriculums

In seiner curricularen Konzeptionalität wurde der neue Studiengang als ein Mischmodell angelegt, das zwei derzeit in der Berufsschullehrerinnen- und Berufsschullehrerausbildung diskutierte Modelle integriert, nämlich „(...) das gesamte Qualifizierungsspektrum von Berufspädagogen (...), also das sehr differenzierte Tätigkeitsfeld ‘berufliche Schule’ (...) umschließende Universal-Modell“⁹ und das sich durch „(...) relativ großen Umfang der Semesterwochenstunden (SWS) im Studium der beruflichen Fachrichtung“ und „(...) große Nähe zum entsprechenden Diplom-Studiengang (...)“ auszeichnende „Ingenieur-/Ökonom-Modell“¹⁰. Betrachtet man die Aufgaben und Anforderungen der im Tätigkeitsfeld der Informations- und Telekommunikationstechnik beschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, so sind genau genommen vier Wissenschaftsdisziplinen erkennbar, die sich die Beschreibung und Erklärung der dort beobachtbaren Phänomene zur Aufgabe gemacht haben. In Form der an deutschen Universitäten vertretenen Fachbereiche sind dies die Wirtschaftswissenschaften, die Informatik, die Elektrotechnik und der Maschinenbau mit Verfahrenstechnik. Der jeweilige genuine Kern dieser Fachwissenschaften bezieht sich allerdings in erster Linie auf die grundsätzliche Beschreibung und Erklärung der fachspezifischen Phänomene. Ein solcher Forschungsgegenstand weicht deshalb in der Spannweite und Richtung seines wissenschaftlichen Blicks und seiner Fragestellungen mehr oder weniger deutlich von der Mehrzahl derjenigen Fragen ab, die sich unmittelbar aus den Handlungs- und Entscheidungs-Komplexionen der typischen IT-Geschäftsprozesse und IT-Geschäftspartner heraus an die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen formulieren lassen.

Nicht nur wegen der in der KMK-Rahmenordnung¹¹ formulierten Obergrenze von 160 bis maximal 175 Semesterwochenstunden (SWS) bestand deshalb die Notwendigkeit, das fachsystematisch strukturierte Lehrangebot der vier Fach-

bereiche nach (fächerübergreifend) einigermaßen konsensfähigen und eindeutigen didaktische Determinanten (als Auswahlkriterien) zu selektieren und neu zu kombinieren. Dies geschah letztlich nach den beiden Kriterien des „Erklärungsbeitrags“ und des „Gestaltungsbeitrags“ der von den jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen in Form von Lehrangeboten verfügbaren Theorien zu den verschiedenen Handlungsfeldern und den als exemplarisch erachteten (spezifischen Aufgabenstellungen) aller IT-Geschäftsprozesse. Auf diese Weise wurde eine curriculare Konzeptionalität realisiert, die eine weitgehende „Verzahnung der Lerngegenstände mit den Leistungsanforderungen der Arbeitswelt“¹² sicherstellt und damit sowohl der traditionellen wie der aktuellen Konzipierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen entspricht.

Als Ergebnis entstand ein Hochschulcurriculum, welches die Gesamtheit der thematisierten Erkenntnisse nicht mehr hauptsächlich aus einer einzigen Wissenschaftsdisziplin schöpft. Gleichzeitig stellt es sich in seinen hochschulcurricularen Strukturen nicht (mehr) als das didaktisierte Abbild einer einzigen Wissenschaftsdisziplin dar und findet deswegen auch organisatorisch nicht (mehr) nur unter dem „Dach“ eines einzigen universitären Fachbereichs seine administrativ-personelle Verankerung. Stattdessen besteht die didaktische Struktur des neuen Studiengangs insgesamt (einschließlich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) aus fünf verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. Seine didaktischen Schnitt- und Nahtstellen liegen deshalb auch nicht mehr so sehr zwischen, sondern sehr viel stärker innerhalb der Strukturen und Systematiken dieser Fachwissenschaften und Fachbereiche. Aus diesen Gründen kann im Tätigkeitsfeld der IT-Berufe der im Vergleich zu den Fachwissenschaften geeigneter Fixpunkt gesehen werden, an dem die didaktische Verortung des Studiengangs vollzogen werden kann (Prinzip der Tätigkeitsfeldorientierung).

Studienanteile und -angebot für den Diplomhandelslehrer/Technik

STUDIENANTEILE

Aggregiert man die als Ergebnis des curricularen Planungsprozesses ausgewählten Studienbestandteile, so ergibt sich die folgende Aufteilung nach Studienanteilen: Das Studienangebot kombiniert die im kaufmännisch-technischen Überlappungsbereich der beruflichen Tätigkeitsfelder der Arbeitswelt identifizierbaren kaufmännischen, elektrotechnischen und datenverarbeitungstechnischen Kernqualifikationen. Differenziert nach seinen Pflicht- und seinen Wahlbestandteilen (gemäß Studienempfehlung) stellt sich die Struktur des Grund- und des Hauptstudiums für die drei Fächerbereiche Wirtschaftswissenschaft, Informationstechnik und Wirtschaftspädagogik wie folgt dar.

	KMK-Rahmenordnung (Studienrichtung II)	Dipl.-Hdl./Techn. (Uni. Kaiserslautern)
Gesamtumfang,	160	167
davon in:		
Wirtschaftswissenschaften	70-75	69
Technisches Wahlpflichtfach: z.B. Informationstechnik	45-60	68
Wirtschaftspädagogik	35-40	30

STUDIENANGEBOT IM GRUNDSTUDIUM

Korrespondierend zum Ausbildungskonzept der Kern- und Spezialkompetenzen wurde das Lehrangebot im Grundstudium auf die Einführung in alle wichtigen Kernthemen des Studiengangs ausgerichtet. Diese wurden den Fachwissenschaften der Betriebs-, der Volkswirtschaftslehre, den Rechtswissenschaften, der Informatik, der Elektrotechnik, sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entnommen. Hinzu kommen die Themen der wissenschaftlichen Propädeutika (wie z.B. Mathematik).

LEHRANGEBOT IM HAUPTSTUDIUM

Mit seinen 78 SWS zielt das Lehrangebot des Hauptstudiums insbesondere auf die Vertiefung und exemplarische Ausdifferenzierung der Kernthemen des Grundstudiums. Dies zeigt sich sowohl in einem (im Vergleich zum Grundstudium) größeren Anteil

- spezialisierter Lehrangebote der verschiedenen Fachwissenschaften sowie
 - des Wahlbereichs
- an der Gesamtzahl der abzuleistenden Semesterwochenstunden (SWS).

Versucht man das Spezifische dieses Studienangebots herauszustellen, so kann man es auch gegenüber benachbarten und ähnlichen Studienangeboten abgrenzen.

Erstens lassen sich gegenüber dem Studienangebot in Wirtschaftslehre als Zweitfach im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen beispielsweise folgende Punkte anführen:

- Das Studienangebot in Wirtschaftswissenschaften für den Hdl./Tech. ist mit 69 SWS umfänglicher als das Zweitfach mit 40 SWS.
- Die betrieblichen Entscheidungsfelder (Organisation, Rechnungswesen usw.) werden im Studienangebot für den neuen Handelslehrer-Typ vollständiger thematisiert.
- Die betrieblichen Anwendungsfelder der neuen IT-Techniken (Produktion, Marketing, Steuern und Finanzierung usw.) werden teilweise in einer zweiten Vertiefungsstufe des Hauptstudiums breiter ausdifferenziert.

Zweitens lassen sich für das Studienangebot in Informationstechnik im Studiengang Wirtschaftspädagogik-Technik gegenüber dem Lehrangebot für das Doppelwahlfach „Wirtschaftsinformatik“ folgende Unterscheidungen nennen:

- Das Studienangebot in Informationstechnik für den Hdl.-Tech. ist mit 68 SWS deutlich umfangreicher als das Studienangebot in Informatik als Doppelwahlfach mit ca. 50 SWS.
- Im Studienangebot in Wirtschaftsinformatik dominiert die Software-Orientierung.
- Im Studienangebot in Informationstechnik nimmt die Hardware-Orientierung (je nach Wahl der Schwerpunkte) mindestens 50% des Studienumfangs ein.

Insgesamt weist deshalb der Studiengang Wirtschaftspädagogik-Technik gegenüber ähnlichen Studienangeboten ein unübersehbar eigenständiges Profil auf.

Zur Innovation der Konzeptionalität von Hochschulcurricula

Fragt man nach dem Selbstverständnis, mit dem sich die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen an der Lehrerbildung beteiligten, so lassen sich im Vergleich zwischen den Erziehungswissenschaften und den Fachwissenschaften zumindest tendenzielle Unterschiede feststellen. Während die Lehrerbildung bereits seit dem 19. Jahrhundert der Pädagogik wesentlich dazu verhalf, die kulturelle Krise der Moderne mit Erscheinungen wie Relativität, Dif-

ferenz und Pluralismus zu ignorieren und sich als einerseits modernitätskritische und andererseits gleichzeitig systemnahe Wissenschaftsdisziplin zu definieren¹³, kann eine derartige disziplinstituierende Einfluss-Beziehung bei den für die Lehrerbildung relevanten Fachwissenschaften kaum konstatiert werden. Es hat vielmehr den Anschein, dass die curriculare Konzeptionalität, nach der die einzelnen Fachwissenschaften in die Lehrerausbildung und damit in das schulische Bildungssystem Eingang finden, ein mehr oder weniger unmodifiziertes Abbild der in den einzelnen Fachwissenschaften erarbeiteten Systematik darstellt.

Eine solche von den Fachlogiken dominierte Lehrerausbildung vergibt aber die Chancen, die in einer auch verwendungsorientierten Fokussierung und Aufbereitung wissenschaftlichen Wissens liegen. Handlungsrelevantes Wissen bedeutet nämlich mehr als Überblicks-, Detail- und Abhark-Wissen. Je nach der jeweils gewählten Grundkonzeption¹⁴ erscheint uns vor allem auch die Frage nach den für eine Lehrerausbildung ausgewählten bzw. konstruierten didaktischen Konstrukten sowie deren Bezug auf die konkreten Verwendungskontexte in der Arbeitswelt wesentlich. Deshalb könnte eine didaktische Zentrierung des fachwissenschaftlichen Wissens durch dessen Selektion und Kombination im Hinblick auf die (berufs-)praxis- und handlungsbezogenen Problemstellungen, in die das fachwissenschaftlich Notwendige „einbettbar“ erscheint, möglicherweise zu der in (fast) allen Wissenschaftsdisziplinen derzeit anstehenden Revision der Hochschulcurricula beitragen.

Anmerkungen

1 Die IT-Berufe: IT-System-Elektroniker/-in; Fachinformatiker/-in; IT-System-Kaufmann/-frau; Informatikkaufmann/-frau

2 Baukowitz, A.; Boes, A.: Fachkräfteentwicklung in der Informations- und Kommunikationstechnikbranche - Zu den Chancen neuer Ausbildungsberufe. In: BWP 26 (1997), 1, S. 12-16

3 Ebenda, S. 15

4 Vgl. KMK-Rahmenordnung. In: Geschäftsstelle für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen, Entwurf vom 28.11.1997.

5 Arnold, R.; Müller, H.-J.: Ganzheitliche Berufsbildung. In: Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungs-

orientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M. 1991, S. 97 ff.

6 Bisher war es deshalb notwendig, dass z.B. Gewerbelehrer des Berufsfelds Elektrotechnik bereit waren, sich in Eigenengagement in die hardware-bezogenen Themenmodule der Studentafeln der Fachschulen

7 Lipsmeier, A.: Empfehlung eines eigenen Lehrangebots für IT-Berufe. Zitiert nach: BLBS-aktuell: Lehrer werden, Lehrer sein - Perspektiven in unsicherer Zeit. In: Die berufsbildende Schule, 49 (1997) 11/12, S. 312

8 Studienempfehlung für das Studium des Fachs Wirtschaftsinformatik als Doppelwahlfach im Rahmen des Diplomstudiengangs für Handelslehrer an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz gemäß §19, Abs. 2, Nr. 4 und 5 der Ordnung für die

Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz vom 31.3.1992; Beschluss des Fachbereichsrats des Fachbereichs Rechts- und Wirtschaftswissenschaften vom 06.12.1995, Mainz 1995, S. 1

9 Lipsmeier, A.: Zur Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. In: Bonz, B. (Hrsg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen: Materialien und Ergebnisse der Leipziger Konferenz am 17. und 18. Februar 1992 zum Studium von Lehrern an beruflichen Schulen in den neuen Bundesländern. Alsbach 1992, S. 64

10 Ebenda, S. 66

11 Vgl. KMK-Rahmenordnung ..., a.a.O., S. 48f.

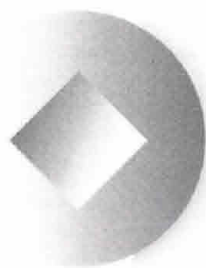
12 Bader, R.: Eckpunkte für eine Rahmenkonzeption zur Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen. In: Passe-Tietjen, H. (Hrsg.): Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen im vereinten Deutschland: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90. Alsbach 1991, S. 38

13 Oelkers, J.: Pädagogik in der Krise der Moderne. In: Harney, K.; Krüger, H.-H.: Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit, Opladen 1997, S. 41

14 Lipsmeier, A.: Didaktik gewerblich-technischer Berufsausbildung (Technikdidaktik). In: Arnold/Lipsmeier (Hrsg.) Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 238

Wirtschaftswissenschaften	SWS	Informationstechnik	SWS	Wirtschaftspädagogik	SWS
Propädeutika: (25)		Propädeutika: (6)		Pflichtbereich (6)	
Mathe. I	6	Mathe II.	6	Einf. in:	
Finanzbuchh. int. Rechnungs- wesen	5	Prakt. Informatik (20)		Allgem.- Päd.	1
PC-Anw.labor/Operations Research	8	• Einf. i. d. Inform.	8	Berufs- u. Wirtschafts.-Päd.	1
Statistik I und II	6	• Datenstrukturen	6	Erz.- u. Bildgs.-Soziologie.	2
		• Konzepte u. Techniken der Programmierung von Systemen:	6	Päd. Psychologie	2
BWL: (8)		Technische Informatik (6) (ET)		Wahlbereich	4
Einführung	2	Grundlg. d. Informations- technik II	3	• Startseminar zu päd. Schulpr. Studien (2)	
Produktionswirtschaft	2	Digitaltechnik	3	• Begleitseminar zu päd. Schulpr. Studien (4)	
Marketing	2	für Nichtvertiefer	3	• Nachbereitungsseminar; päd. schulpr. Studien (2)	
Investit. u. Finanz.	2				
VWL: (8)					
Einf. in die Volkswirtschaft	4				
Allg. Wirtschaftspolitik	2				
Wirtsch. + Technik	2				
Recht: (6)					
Einführung in: Zivilrecht	4				
Gesellsch.-/Arbeitsrecht	2				
47 SWS		32 SWS		10 SWS	

Wirtschaftswissenschaften	SWS	Informationstechnik	SWS	Wirtschaftspädagogik	SWS
Pflichtbereich:		Pflichtbereich:		Pflichtbereich (14)	
Allg. BWL (12)		Fb.: Informatik (10)		Allgem. Didaktik	2
Organisation u. Personal	2	Datenbank-Systeme	8	Berufsb.-Institutionen	2
Informations Struktur der Unternehmung	2	Fachdidaktik Informatik	2	Führung u. Intervention. in päd. Prozessen: Theorie der Erz.	2
Externes Rechnungswesen	2	Fb.: Elektro-T.: (12)		Berufsb.-theorie und -geschichte	2
Steuern u. Finanzierung	2	Nachr.-Techn. f. Nichtvertief.	4	Handlungs- und erfahrungs- orient. Lernen	2
Marketingmanagement u. strategie	2	Prozessrechnen m. Mikrorechnern	3	Fachdidaktik WiWi I	2
Produktionsmanagement	2	Prozessautomatisierung	2	Fachdidaktik WiWi II	2
Spezielle BWL (10)		Mikro-Elekt. f. Nichtvertief.	3	Wahl-Pflichtbereich	6
Vertiefungsblock I + II	8	Fb: Maschinenbau: (2)		Ausg. Kapitel d. Berufs- u. Wirtsch.- Päd. (2)	
Seminar	2	Handhabungstechnik u. Industrie-Roboter	2	Päd. Psych.und Soz.-Psych. im schul. Bereich (2)	
		Wahlbereich	12	Soz. der Erz. u. des Bildungswesens (2)	
		Fb.: Informatik:			
		Datenbank-Systeme (4)			
		Software-Engineerg (8)			
		Experten- Systeme (8)			
		Komm.-Syst.: Multimedia, Netze, usw. (4)			
		Transaktions-Systeme (4)			
		Büro- u. Verwalt.-Syst. (4)			
		Inform.-Management (4)			
		Modellierg. u. Steuerung v. Geschäftsprozessen (4)			
		Betriebl. Standartsoftware (4)			
		Fb.: Elektrotechnik:			
		Regelungstechnik I (4)			
		Prozessrechnen m. Mikrorechnern II (3)			
		Digitale Signalverarbeitung (3)			
22 SWS		36 SWS		20 SWS	



Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsmaßnahmen für das Personal in Call Centern

■ Der Call-Center-Markt ist als neuer Beschäftigungs- und Qualifizierungsbereich in den letzten Jahren zunehmend in das Blickfeld des öffentlichen Interesses gerückt. Für die neu geschaffenen Arbeitsplätze müssen Mitarbeiter/-innen qualifiziert werden. Das ist bisher nicht sichergestellt; die einstellenden Call-Center-Betreiber beklagen sich über den Mangel an geeignetem Personal¹. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) führt zurzeit zu dieser Thematik eine Untersuchung durch. Der Beitrag informiert über den gegenwärtigen Stand der laufenden Arbeiten. Es wird dargestellt, welche Qualifikationsanforderungen in Call Centern bestehen, welche bisherigen Qualifizierungsmaßnahmen angeboten werden und welche Qualifizierungsstrategie künftig verfolgt werden soll.

Entwicklung im Call-Center-Bereich

Es gibt bundesweit insgesamt 1.500 Call Center mit 150.000 Agenten², 50 Prozent der Call Center existieren seit weniger als drei Jahren. Es wird prognostiziert, dass bis zum Jahre 2001 ca. 4.000 Call Center mit rund 240.000 Mitarbeitern/-innen existieren werden. Diesem Entwicklungspotential muß durch eine Qualifizierungsstrategie Rechnung getragen werden, die längerfristig ausgerichtet ist und Personalentwicklung ermöglicht, um auf diese Zukunftsaufgaben adäquat reagieren zu können.

Das Aufgabenfeld Call Center reiht sich ein in den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Trend zu mehr Dienstleistungen. In Call Centern diente bisher das Telefon als Arbeitsmittel, zunehmend werden jedoch auch andere Kommunikationswege (Fax, Video, Internet, E-Mail) genutzt, d.h., Call Center entwickeln sich zunehmend zu Kommunikationszentren. Dabei zeigt sich die Tendenz, dass einfache Tätigkeiten wegrationalisiert werden, komplexe Aufgabenbündel dagegen übrigbleiben und diese die Kernaufgaben des Personals in Call Centern bilden.

Call Center werden in großen Unternehmen als Marketinginstrument eingerichtet, es werden aber verstärkt externe Dienstleister einbezogen.

Es gibt Call Center in allen Branchen, die einen intensiven Kundenkontakt pflegen. Von allen Call Centern insgesamt sind die Bereiche Finanz- und Beratungsdienstleistungen (27%) sowie die reinen Call-Center-Dienstleister (26%) am stärksten vertreten, gefolgt von Handel (17%) und Industrie (14%)³.



HANNELORE PAULINI

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Ordnung der Ausbildung – kaufmännische und verwaltende Berufe“ im BIBB,
Berlin

Qualifikationsanforderungen

Die Aufgaben in Call Centern zeichnen sich aus durch ein großes Veränderungspotential, da sie in den unterschiedlichen Branchen ständig erweitert werden.

Im Einzelnen handelt es sich um folgende Aufgaben, die aber nicht in allen Call Centern anfallen:

- Auskunft erteilen;
- Reservierung vornehmen;
- Marketing betreiben;
- Verkauf (Direktverkauf, Telesales) durchführen;
- Bestellungen entgegennehmen und Versand der bestellten Waren veranlassen;
- Kundenbefragung durchführen;
- Kunden zurückgewinnen;
- Koordinationsaufgaben übernehmen, z.B. für den Vertrieb;
- fachliche Beratung durchführen (technischer Support/Helpdesk, Bank- und Versicherungsleistungen);
- Reklamationen entgegennehmen, weiterleiten und regulieren (Beschwerdemanagement);
- Serviceleistungen anbieten, Kundensupport unterhalten;
- Follow-up-Tätigkeiten (Bestätigungsschreiben, Eintrag in Liste);
- Direct Response TV bedienen.

Darüber hinaus müssen in Call Centern Informations- und Kommunikationstechniken angewendet sowie Fremdsprachenkenntnisse beherrscht werden.

Bisherige Qualifizierungsangebote

Für Mitarbeiter/-innen in Call Centern existiert kein anerkannter Aus- oder Weiterbildungsabschluss nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), es handelt sich weder um einen anerkannten Ausbildungsberuf wie Bürokaufmann/-frau (nach § 25 BBiG) noch um einen Weiterbildungsberuf mit anerkanntem Abschluss wie Fachberater/-in oder Fachwirt/-in (nach § 46 BBiG). Die Qualifizierung erfolgt in einem Zertifikatslehrgang, einer speziellen Trainingsmaßnahme nach §§ 48-52 SGB III (Sozialgesetzbuch), die vom Arbeitsamt vermittelt und finanziert wird⁴.

In über 40 IHKn (von insgesamt 83 IHKn) wird dieser Zertifikatslehrgang zum Call-Center-Agenten/zur Call-Center-Agentin mit 240 Stunden Dauer angeboten⁴.

Darüber hinaus bieten auch freie Träger (in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Schleswig-Holstein) Qualifizierungsmaßnahmen für Mitarbeiter/-innen in Call Centern an.

Die Qualifizierungsinhalte dieser Lehrgänge haben eine unterschiedliche Stundenanzahl und differierende Inhalte, die kein eindeutiges Qualifikationsprofil erkennen lassen. Anlässlich der Vielfalt und der Zersplitterung der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen spricht eine Autorin von

*Ist ein
neuer Beruf
erforderlich?*

einem Flickenteppich⁵. Es gibt aber auch Unternehmen, die für die Aufgaben im Call Center ausschließlich eine Inhouse-Qualifizierung anbieten, wie z.B. Mannesmann.

In dieser unklaren Qualifizierungssituation entwickeln sich unterschiedliche Vorstellungen, die strukturiert und gebündelt werden müssen: Auf der einen Seite sprechen sich zahlreiche Call-Center-Betreiber sowie Verbände für eine Weiterbildung aus, weil zum einen das Personal in einem Call Center für die Auskunfts- und Beratungstätigkeit am Telefon älter sein und damit über mehr Lebens-/Berufserfahrung verfügen soll, zum anderen weil wegen des großen Veränderungs- und Entwicklungspotentials von Call Centern das Qualifikationsprofil schwer festzuschreiben sei und sich daher nicht für eine rechtliche Kodifizierung eignen würde. Auf der anderen Seite gibt es Initiativen für die Schaffung eines neuen Ausbildungsberufs, z.B. in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Rheinland-Pfalz, um junge Leute früh an ein Unternehmen zu binden und innerhalb des Unternehmens zu fördern. Die Schaffung eines eigenen Ausbildungsberufs für den Call-Center-Bereich würde ferner zu einer Aufwertung der Unternehmen und des Personals führen, so die Ansicht von einzelnen Call-Center-Betreibern.

Personal in Call Centern

Bisherige Zielgruppen, die für die Tätigkeit in Call Centern rekrutiert wurden, sind Absolventen anerkannter Ausbildungsberufe, insbesondere kaufmännischer Berufe und Berufe des Tourismus, einschließlich des Gastgewerbes. 40 Prozent der Beschäftigten in Call Centern haben Abitur oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium, häufig werden auch Studenten eingesetzt. Im geringeren Maße findet man auch Berufsrückkehrerinnen und Arbeitslose in Beschäftigungsverhältnissen. Das durchschnittliche Alter des eingesetzten Personals schwankt jedoch zwischen 20 und 30 Jahren.⁶

Aktivitäten des Bundesinstituts für Berufsbildung

Die Untersuchung des Bundesinstituts zur Qualifizierung des Personals in Call Centern⁶ hat zum Ziel, den Qualifizierungsbedarf in Call Centern hinsichtlich Struktur, Organisation und Inhalt zu ermitteln und Vorschläge für ein künftiges Qualifikationsprofil des Call-Center-Mitarbeiters/der Call-Center-Mitarbeiterin zu entwickeln.

Neben einer Literaturanalyse werden zur Zeit schriftliche Befragungen von Industrie- und Handelskammern, von

Experten zum Call-Center-Bereich sowie von Personal- und Ausbildungsverantwortlichen in Call Centern durchgeführt. Ergebnisse werden im September vorliegen.

Im Zusammenhang mit der BIBB-Untersuchung bestehen Kooperationsbeziehungen mit Einrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern, die eine detaillierte regionale Studie durchführen. Die Untersuchungsbereiche und die Fragestellungen der bundesweiten und der regionalen Untersuchungen wurden aufeinander abgestimmt, und die Befunde beider Studien sollen zusammengefasst und bewertet werden.

Erste Überlegungen zu den Konsequenzen aus den Untersuchungen

Bisher bieten kaufmännische Ausbildungsberufe gute qualifikatorische Voraussetzungen für eine Tätigkeit in Call Centern, insbesondere wenn Verkaufs-, Marketing- und Vertriebsaufgaben ausgeübt werden. Sie können Ansatzpunkt für eine Weiterentwicklung der Qualifizierungsstrategie im Call-Center-Bereich sein:

- Seit Inkrafttreten der Büroberufe ist in allen neueren kaufmännischen Ausbildungsberufen (seit 1992) die Anwendung von modernen Informations- und Kommunikationstechniken als Qualifikationsbereich aufgenommen worden.
- Ebenso wird die Anwendung einer Fremdsprache bei Fachaufgaben in neueren Ausbildungsberufen, die eine starke Außenorientierung und viel Kontakt mit dem Ausland haben, gefordert, wie z.B. bei Speditions- und Reiseverkehrskaufleuten sowie Kaufleuten im Groß- und Außenhandel.
- Die Kunden- und Serviceorientierung als Qualifikationsinhalt spielt ebenfalls eine große Rolle in den Berufen, die einen engen Kundenkontakt haben, wie z.B. Versicherungs-, Bank- und Reiseverkehrskaufleute. Aber auch die Büroberufe, die zunächst für die Binnenstruktur von Unternehmen konzipiert waren und die kundenorientierte Inhalte nicht enthielten, müßten bei einer Neuordnung um solche Inhalte erweitert werden.

Aus gegenwärtiger Sicht sind folgende fünf anerkannte Wege des (abschlussorientierten) Qualifikationserwerbs möglich:

- Die Industrie- und Handelskammern einigen sich zunächst auf der Kammerebene auf eine anerkannte Fortbildung zum Call-Center-Agenten/zur Call-Center-Agentin (nach § 46, 1 BBiG), um sie ggf. zu einem späteren Zeitpunkt in eine bundesweit gültige Fortbildungsregelung (nach § 46, 2 BBiG) zu überführen.
- Es wird ein eigener Ausbildungsberuf „Fachkraft bzw. Kaufmann/Kauffrau für Telemarketing“ entwickelt.
- Eine Zusatzqualifikation „Telemarketing“ für kaufmännische Auszubildende wird geschaffen, die während

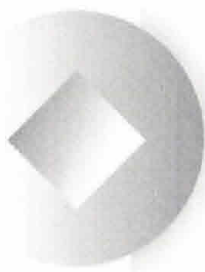
oder nach der Ausbildung absolviert werden kann und zertifiziert wird; sie wird im Abschlusszeugnis aufgeführt.

- Standardmäßig werden kaufmännische Berufe bei einer Neuordnung um einen Pflichtbestandteil Telemarketing erweitert.
- Auch ist die Entwicklung eines kundenorientierten Querschnittsberufes „Dienstleistungskaufmann/-kauffrau“ zu überlegen, in dem u.a. auch auf die Tätigkeiten in einem Call Center vorbereitet wird.

Im Konsens mit den Sozialparteien muss auf der Basis der erarbeiteten Vorschläge entschieden werden, wie Mitarbeiter/-innen in Call Centern künftig qualifiziert werden sollen.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Höfner, B.: Personal dringend gesucht: DDV-Studie zum Personalbedarf von Call Centern. In: Deutscher Direktmarketing Verband e.V.: Service im Dialog. TeleMedienServices Jahrbuch 1999, S. 59-61
- ² Nach Schätzungen des DDV; vgl. Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg (IBV) 39/98 vom 30.09.1998: Arbeitsplatz Call Center. Ein neuer Wirtschaftszweig boomt.
- ³ Quelle: Höck, M.: Benchmark-Studie: Deutsche Call Center im internationalen Vergleich. In: Deutscher Direktmarketing Verband e.V. 1999, S. 13-17
- ⁴ Vgl. dazu auch: Brötz, R.; Oberlindober, H.-Chr.: Qualifizierung der Beschäftigten in Call Centern aus gewerkschaftlicher Sicht in diesem Heft S. 39ff.
- ⁵ Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15.08.1998 sowie Informationen von der DIHT-Bildungs GmbH und der Call-Center-Akademie in Nordrhein-Westfalen.
- ⁶ Vgl. Middendorf, B.: Mogelpackung: IHK-Ausbildung. Call-Center-Agent: Nicht überall, wo IHK drauf steht, ist auch IHK drin. In: Teletalk 11/98, S. 70-72
- ⁷ Vgl. IBV 39/98 sowie Handelsblatt Nr. 199 vom 15.10.1998.
- ⁸ Vgl. Arbeitsprogramm 1999 des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1999, S. 175



Qualifizierung der Beschäftigten in Call Centern aus gewerkschaftlicher Sicht

■ Die Errichtung von Call Centern boomt derzeit in den Betrieben/Unternehmen in unterschiedlichen Branchen. Ausgehend von betrieblichen Erfahrungen und Diskussionen auf Fachtagungen untersucht der folgende Beitrag die Frage der Aus- und Weiterbildung der Beschäftigten in Call Centern und gibt eine erste bildungspolitische Einschätzung. Es werden Qualitätsanforderungen an die berufliche Weiterbildung formuliert und ein gewerkschaftliches Weiterbildungskonzept für Beschäftigte in Call Centern vorgestellt.

Ist ein neuer Beruf erforderlich?

Bei den Call-Center-Protagonisten gibt es die Forderung nach einem eigenständigen Ausbildungsberuf. Viele Betreiber von Call Centern sind dagegen der Meinung, eine Ausbildung sei zu aufwendig, zu kostenintensiv und dauere zu lange.

Das Aufgabenspektrum von Call Centern reicht von Telefonauskünften bis hin zu juristischer und steuerrechtlicher Beratung, umfasst den Bereich des Versandhandels, der Marktforschung, der Direktversicherung, der Logistik etc. Es handelt sich um ein diffuses Bild mit unterschiedlichen Branchen, die auf das Telefonmarketing als neue Vertriebsform zurückgreifen. Im soziologischen Sinne sind Call Center eine andere Form der Arbeitsorganisation, die in allen Branchen eingesetzt werden können, die kommunikative Aufgaben oder Dienstleistungen zu erbringen haben. Die Aufgabenbereiche und Anforderungen sind unterschiedlich. Folglich gibt es nicht das Call Center und den Call-Center-Agenten/die Call-Center-Agentin.

Betriebe und Unternehmen, die nicht aus bestehenden Industriekernen oder traditionellen Dienstleistungen hervorgegangen sind, verfügen in der Regel über geringe oder keine Erfahrungen mit der Berufs- und Weiterbildung. Dies scheint ein Merkmal „moderner Dienstleister“ zu sein. Dies gilt auch für viele Call Center.

Es hat den Anschein, dass viele Betreiber von Call Centern die Bandbreite der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe nicht überblicken. Dadurch wird übersehen, dass die Qualifikationsprofile aller neu geordneten kaufmännischen Berufe – und hier reicht die Palette von den Versicherungskaufleuten, Bankkaufleuten, Kaufleuten im Groß- und Außenhandel, den Reiseverkehrskaufleuten bis hin zu den neuen Medienberufen und nicht zuletzt den vier neuen Berufen im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik – soziale, technische und fachliche Kompetenzen, wie zum Beispiel Teamfähigkeit, persönliche Arbeits- und Lerntechniken, Konfliktmanagement, Zeitmanagement, kundenorientierte Kommunikation, Kooperation



RAINER BRÖTZ

Diplomsoziologe,
Abteilung Bildungspolitik,
HBV-Hauptvorstand, Düsseldorf



HANS-GÜNTER OBERLINDOBER

Tekomedia GmbH, Bochum

Was sind Call Center?

Unter Call Centern versteht man Betriebe, deren Kerngeschäft im Erbringen telefonischer Dienstleistungen besteht. Dabei unterscheidet man in den „Inbound-Bereich“ (Bearbeitung eingehender Telefonate) und den „Outbound-Bereich“ (aktives Abtelefonieren von Adressen).

Call Center können selbständige Unternehmen sein, die für diverse Firmen telefonische Dienstleistungen erbringen. Die Telefonisten (Call-Center-Agents) melden sich im Namen des Auftraggebers, mit dem der Kunde direkt verbunden zu sein meint.

Call Center sind mit modernen Telekommunikationsanlagen und PCs ausgestattet, die zunehmend miteinander vernetzt werden (CTI = Computer Telephony Integrated). Das Herzstück eines Call Centers ist die ACD-Anlage (Automatic Call Distribution), die für eine intelligente Anrufverteilung sorgt. CTI wiederum gewährleistet, dass Kundeninformationen und Kundendaten automatisch auf den Bildschirm geliefert werden, sobald der telefonische Kontakt zwischen Kunden und Agent hergestellt ist. Bei der so genannten Internet-Telephonie wird das Internet als paralleler Kommunikationsweg genutzt.¹

etc., beinhalten. Diese Ausbildungsordnungen sind vor dem Background der betrieblichen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ökologischen Veränderungen neu konzipiert worden und enthalten über die Vermittlung von sozialen und technischen Kompetenzen hinaus Waren- und Produktkenntnisse.

Es gibt z.Z. 357 staatlich anerkannte Berufe, die die gesamte Palette der Wirtschaft abdecken. Je nach Bedarf entscheiden die Sozialparteien über neue Berufe. Die bestehenden Ausbildungsordnungen sind so konzipiert, dass sie für die Ausbildung in Call Centern geeignet sind, wenn die personellen, fachlichen und technischen Ausstattungen vorhanden sind.

Schmalspurausbildungsgänge und Allround-dilettantismus gilt es ausbildungs- und arbeitsmarktpolitischen Gründen zu verhindern. Unter den Bildungspolitikern und Experten der Gewerkschaften

besteht Einigkeit darin, dass ein eigener Ausbildungsberuf für den Call-Center-Bereich nur dann anzustreben und sinnvoll ist, wenn man der zu erwartenden zukünftigen Entwicklung Rechnung trägt, die in Richtung Communication-Center (Kombination von Telekommunikation mit Multimediaanbindungen) und Competence-Center (hochwertige Beratungsleistungen via Telefon, Internet, Multimedia sowie Coaching und Consulting) geht.

Reicht die Qualifizierung zum Call-Center-Agent aus?

Derzeit wird von verschiedenen Industrie- und Handelskammern in Zusammenarbeit mit Unternehmen an einer Basisqualifikation für telefonische Kundenbetreuer/-innen gearbeitet. Es wurden Zertifikatslehrgänge zum Call-Center-Agent/zur Call-Center-Agentin entwickelt.

Diese Lehrgänge haben einen Umfang von 180 und 230 Stunden und beinhalten ein Bausteinsystem mit fünf Modulen:

1. Moderne Informationsverarbeitung (60 LStd.)
2. Call Center – Grundlagen und Einblick in eine neue Dienstleistung (30 LStd.)
3. Service- und kundenorientierte Kommunikation im Call Center (80 LStd.)
4. Kaufmännische Grundlagen, Einblick in Datenschutz und Recht sowie Arbeitsplatzorganisation und Zeitmanagement (40 LStd.)
5. Training on the job (30 LStd.)

Darüber hinaus gibt es noch weitere Überlegungen für zusätzliche Qualifikationsbausteine.

Kritik am Call-Center-Agent-Modell kommt aus den Reihen der Betreiber und der Fachöffentlichkeit. Dabei werden folgende Punkte hervorgehoben:

- das Modell sei kein qualitativ hochwertiges Angebot,
- weitgehend ausgeblendet bleibe das Verständnis für grundlegende Marktmechanismen,
- viele Call-Center-Betreiber wollten einfach nur eine „gute Telefonstimme“,
- dies sei eine einseitige Ausrichtung an das Telefonmarketing und standardisierte Telekommunikations-Aufgaben,
- es herrsche große Uneinheitlichkeit bei den Anbietern von Qualifizierungsmaßnahmen,
- unzureichende Qualifizierung würde bestehende Wachstumsmöglichkeiten verhindern,
- Qualifizierung sollte sich nicht nur auf die unmittelbare Telefonberatung, sondern auch auf eine Call-Center-Management-Qualifikation ausrichten.²

Solange sich die Zertifizierung des „Call-Center-Agenten“ einseitig am Ziel der kurzfristigen Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt orientiert und nicht am zukünftigen Bedarf, steht zu befürchten, dass die Call-Center-Ausbildung eher kontraproduktiv ist, weil sie auf Seiten der Teilnehmer Illusionen schafft, an den Bedürfnissen des Marktes teilweise vorbeigeht und langfristig den Absolventen keine Verbesserung der Chancen auf den neuen Märkten (e-commerce, multimedia, competence center) bietet.

Welche Qualitätsanforderungen sind an die berufliche Weiterbildung zu stellen?

Eine gewerkschaftliche Qualifizierungspolitik verfolgt das Ziel, Grundlagen für menschengerechte und qualifizierte Tätigkeiten in unterschiedlichen Branchen und Zweigen von Call Centern zu schaffen. Dabei hat die Sicherung der beruflichen Mobilität einen hohen Stellenwert.

Lehrgangseinheiten und Bildungsgänge für die Beschäftigten in Call Centern sind im Konsensprinzip zwischen Ar-

*„Eine herausragende Rolle
in der Qualifizierung sollte der
Kundenorientierung zukommen.“*

beitgeber/Kammern und Gewerkschaften zu erarbeiten und abzustimmen. Es gilt allen Tendenzen entgegenzuwirken, die Schmalspurqualifizierung für Frauen und Männer gleichermaßen konzipieren wollen, z.B. durch Reduktion der Qualifikationsanforderungen auf die reine Gesprächsführung (die „gute Telefonstimme“) und das Telefonmarketing.

Gefordert ist eine breite kaufmännische Grundbildung, die den fachlichen und betrieblichen Spezifika sowie der Produkt- und Dienstleistungspalette gerecht wird. Dabei ist es unerheblich, ob die Arbeitnehmer/-innen in

- Inhouse-Call-Centern
- bei Spezialdienstleistern oder
- „Allround Dienstleistern“ arbeiten.

Der Bezug zur Produkt- und Dienstleistungspalette fehlt bisher in allen vorgelegten Qualifizierungskonzepten.

Eine herausragende Rolle in der Qualifizierung sollte der Kundenorientierung zukommen. Die Einlösung des Anspruchs der Kundenorientierung kann nach bildungstheoretischen und -praktischen Erfahrungen nur dann erfolgreich sein, wenn kaufmännisches und produktbezogenes fachliches Wissen zusammen mit den kommunikativen und psychologischen Fähigkeiten in Einklang gebracht wird. Dies könnte zum Beispiel in einem Weiterbildungsgang, in einer Praxisphase (Training on the job), im Rahmen einer Betriebs- oder Unternehmenskooperation umgesetzt und erprobt werden.

Als Kooperationspartner zu bevorzugen sind „lernende Unternehmen“, die auf Innovation und Kreativität setzen und rasch auf Marktveränderungen reagieren. Idealerweise sollte eine unmittelbare Nähe zwischen Bildungsträger und Kooperationspartner bestehen.

Die Weiterbildungsgänge sollten bundeseinheitlich, aber zumindest vergleichbar sein und den qualitativen und bildungspolitischen Standards gerecht werden. Eine qualifizierte Fortbildungsregelung darf keine Mogelpackung und kein Etikettenschwindel sein, sie muss sich als Gütesiegel durchsetzen.

Kommunikation ist ein komplexer Prozess, der unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung entsprechende Anforderungen an die Träger von Bildungsmaßnahmen und die Prüflinge gleichermaßen stellt. Strategien der Steuerung von Kommunikation (neurolinguistisches Programmieren) sollten ebenso Gegenstand entsprechender Curricula sein wie das bereits angesprochene kaufmännische und betriebswirtschaftliche Basiswissen.

Die Qualifizierungsmaßnahmen sind über die Call-Center-Agenten-Tätigkeit hinaus in Richtung Kompetenzcenter weiterzuentwickeln, deren Aufgaben künftig über das Telefonmarketing hinaus die Qualifizierung von Mitarbeitern und Beratung von Unternehmen beinhalten. Dies könnte dazu beitragen, die Wachstumsmöglichkeiten dieser Dienst-

leister zu erhöhen und damit perspektivisch Beschäftigungsmöglichkeiten zu schaffen.

Ein gewerkschaftliches Weiterbildungskonzept für die Beschäftigten in Call Centern beinhaltet folgende Profile:

1. Struktur der Branche und betriebswirtschaftliche Zusammenhänge (VWL und BWL)
2. Personalwirtschaft, Unternehmenskulturen, Weiterbildung (eigene Karriereplanung)
3. Aufbau, Funktion und Handhabung von Informations- und Telekommunikationssystemen in Verbindung mit ACD Anlagen, Datenschutz
4. Internet, html
5. Produkte/Dienstleistungen am Beispiel einer Branche (z.B. Versicherungen, Banken, Information und Telekommunikation, Handel)
6. Kundenorientierte Kommunikation, Konfliktbewältigung
7. Fremdsprache (Grundkenntnisse bzgl. der Kultur und Geschichte anderer Länder sind wichtig in Anbetracht der Globalisierung und der Europäischen Union)
8. Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz, Umweltschutz
9. Arbeits- und Sozialrecht
10. Marketing und Vertrieb
11. Arbeitsorganisation, Teamarbeit, Zeit- und Projektmanagement, Stressvermeidung
12. Allgemeines Recht und Telekommunikationsrecht

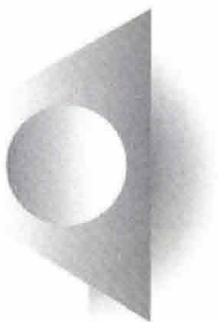
Durch das bereits erwähnte Betriebspraktikum von mindestens 80 Stunden sollten der Bezug zur Branche hergestellt und die im Lehrgang (Weiterbildungsmaßnahme) erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse erprobt werden.

Das Volumen einer solchen Fortbildungsregelung würde ca. 300 Stunden und mehr betragen. Eine solche Qualifikation würde sich in dem Bereich der Fortbildungsregelungen § 46 BBiG in Richtung Telemarketingberaterin/Telemarketingberater zuordnen lassen, die nicht nur auf die einfache telefonische Sachbearbeitung abstellt, sondern auf eine qualifizierte Sach- und Fallbearbeitung zielt und die Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg ermöglicht.

Anmerkungen

1 Vgl. Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *ibv*, H. 39/1998, S. 3521

2 Vgl. *TeleTalk*, H. 1/1998



Handlungsorientierte Konzepte zur Qualifizierung in Chile

JOHANNES KOCH / KLAUS SCHMIDT¹

■ Seit Herbst vergangenen Jahres erfolgt die Ausbildung der Ausbilder (AdA) in Deutschland nach einem modernen, handlungsorientierten Konzept. Es lag deshalb nahe, die Erfahrungen mit der Gestaltung einer neuen AdA für das Projekt in Chile zu nutzen. Das Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung erarbeitete Modulvorschläge für diese Qualifizierung.

Wirtschaft und Berufsbildung in Chile

Im lateinamerikanischen Vergleich gilt Chile als ökonomisch ausgesprochen erfolgreich. Die Zeichen der chilenischen Wirtschaft stehen trotz Asienkrise auf Wachstumskurs. Der Andenstaat konnte damit zum wiederholten Mal in Folge eine über der Inflationsrate (6%) und der Arbeitslosenquote (6%) liegende Wachstumsrate erreichen. Dies rechtfertigt die Einschätzung, dass die chilenische Wirtschaft eine der stabilsten Südamerikas ist.²

Während der Jahre 1973 und 1990 war eine konsequente Politik der Deregulierung und Exportöffnung durchgesetzt worden, die nicht nur die herkömmliche Wirtschaftsstruktur der staatszentrierten Entwicklung, sondern auch und gerade das Bildungs- und Berufsbildungswesen des Landes radikal veränderte. Das bis zu diesem Zeitpunkt stark zen-

tralisierte staatliche Bildungssystem wurde innerhalb weniger Jahre relativ konsequent in ein auf den Prinzipien des Wettbewerbs und der Dezentralisierung basierendes Marktmodell umgewandelt.

Die demokratischen Regierungen seit 1990 haben keine grundlegenden Veränderungen an der Wirtschafts- und Finanzpolitik der vorangegangenen Regierung vorgenommen und auch das Bildungswesen in seiner marktwirtschaftlichen Struktur belassen. Die derzeitige chilenische Regierung hat nun jedoch dem Bildungswesen eine klare, sozialpolitisch orientierte Funktion zugewiesen und eine Reihe von Maßnahmen in Angriff genommen, die auf strukturell-organisatorische und inhaltlich-methodische Veränderungen abzielen.³

Das formale Bildungssystem (Übersicht 1) gliedert sich in vier Stufen:

1. *Enseñanza Prescolar* (Vorschule). Entspricht dem deutschen Kindergarten bzw. der Vorschule, wird aber nur von 20% der Kinder im Alter von 3-6 Jahren besucht.
2. *Enseñanza General Básica* (Grundschule). Entspricht dem 1.-8. Schuljahr im deutschen System. Der Besuch der Grundschule ist für alle Kinder von 6 bzw. 7 bis 13 bzw. 14 Jahren Pflicht.
3. *Enseñanza Media* (Mittelschule). Entspricht dem 9.-12. Schuljahr der deutschen Gymnasien. Der Besuch der Mittelschule ist freigestellt. Etwa 70% aller Mittelschüler besuchen eine wissenschaftlich-humanistische Variante, während nur etwa 30% eine beruflich-technische Variante wählen, für die zusätzlich noch ein mindestens dreimonatiges Berufspraktikum erforderlich ist.
4. *Enseñanza Superior* (Hochschule). Entspricht den deutschen Universitäten (U) und Fachhochschulen mit dem IP (Instituto Profesional) und dem CFT (Centro de Formación Técnicas). Voraussetzung ist das Bestehen einer zentralen akademischen Reifeprüfung, der Prueba de Aptitud Académica (PAA). Je höher die Punktzahl in dieser Prüfung ist, desto bessere Chancen hat man bei der Wahl des Studienganges und der Hochschule.

Die Bevölkerung hält Bildung für sehr wichtig und ist bereit, sich diese etwas kosten zu lassen: 79 Prozent aller Chilenen haben eine abgeschlossene Schulbildung, nur 5,4 Prozent sind Analphabeten. Eine akademische Ausbildung genießt weit höheres Ansehen als eine praktische, die kaum institutionell im Land verankert ist. Statt eines deutschen Meisters, der nach einer handwerklichen Lehre eine Gesellen- und dann eine Meisterprüfung abgelegt hat, kennt man in Chile vielmehr den Maestro chasquilla, den Alleskönner, der von Elektriker- über Klempner- bis zu Glaser- und Tischlerarbeiten angeblich alles kann, nur leider mehr schlecht als recht. Hier bleibt der deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) ein weites Betätigungsfeld.⁴

Der chilenische Partner INACAP

Das Nationale Fort- und Weiterbildungsinstitut INACAP (Instituto Nacional de Capacitación) wurde 1966 mit öffentlichen Mitteln und unter staatlicher Regie gegründet. Die Gründung wurde von der internationalen Arbeitsorganisation (ILO) konzeptionell unterstützt, um die Qualifizierung der Arbeitskräfte für die industrielle Entwicklung des Landes zu fördern. 1981 wurde das INACAP im Rahmen allgemeiner Privatisierungsmaßnahmen in die Trägerschaft der CPC (Confederación de la Producción y del Comercio) übergeben und hat seither sein Angebot vornehmlich auf ökonomisch gewinnträchtige postsekundäre Bildungsgänge (IP und CFT) ausgerichtet. Heute kontrolliert INACAP etwa 38 Prozent des Bildungsangebots der gesamten technischen Ausbildung.⁵ INACAP verfügt über 33 Ausbildungszentren und ist die größte außerschulische Berufsbildungsinstitution Chiles.

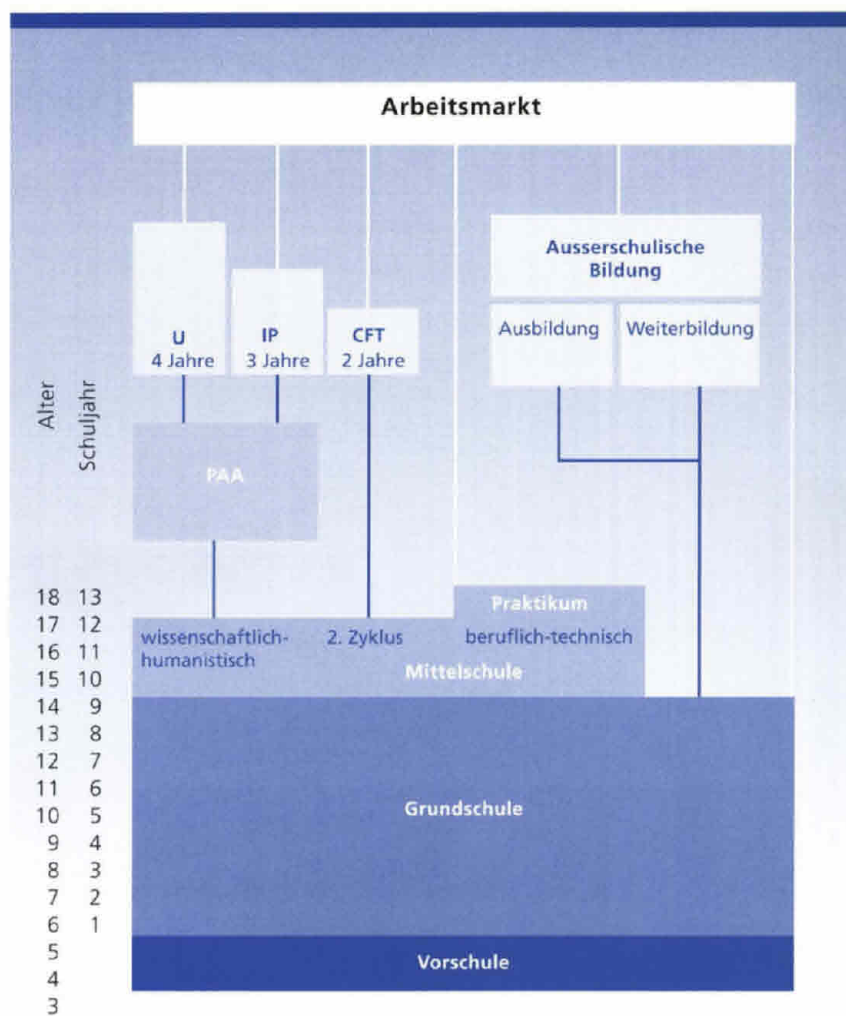
Das deutsch-chilenische Projekt „Ausbildung der Ausbilder“

Das im März 1998 begonnene GTZ-Vorhaben „Ausbildung der Ausbilder“ (Formación de Formadores – FORMA) soll Ansätze und Modellversuche dualer Berufsausbildung in Chile in einer Schlüsselfunktion, der Qualifikation von Lehrern/-innen und betrieblichen Ausbildern/-innen, stärken und das bereits seit 1991 bestehende GTZ-Projekt „Duale Berufsbildung Chile, FOPROD“ in diesem Bereich ergänzen und unterstützen. Darüber hinaus soll das Vorhaben die Ausweitung dualer Berufsausbildung in Richtung auf systembildende Maßnahmen flankieren sowie die Institutionalisierung von elementaren Systembeiträgen fördern.

Unterschiedliche Anforderungen an die Qualifizierungsbausteine

Bei der praktischen Durchführung stellte sich schnell heraus, dass die deutschen Überlegungen und Ergebnisse nicht so ohne weiteres auf Chile übertragen werden konnten. Die deutsche AdA⁶ sieht als Zielgruppe den haupt- und nebenberuflichen Ausbilder im Betrieb. Die betriebliche Ausbildung spielt in Chile jedoch nur eine untergeordnete Rolle als Praktika zur schulischen Ausbildung. Entsprechend sollten Module für drei Zielgruppen angeboten werden: Lehrer für beruflichen Unterricht, Direktoren der Schulen, Meister im Betrieb. Von allen Teilnehmern wird vorausgesetzt, dass sie bereits im Qualifizierungsbereich tätig sind. Insbesondere für die beiden ersten Zielgruppen handelt es sich um Weiterbildungsangebote. In Deutschland gibt die AdA nur die Prüfungsanforderungen vor und einen Musterlehrgang mit methodischen Empfehlungen. Die inhaltliche Ausgestaltung des Musterlehr-

Übersicht 1 Struktur des chilenischen Bildungssystems



gangs ist jedem Lehrgangsanbieter selbst überlassen. Dazu kann er auf unterschiedliche Materialien und Bücher zurückgreifen. In Chile sollen die Modulhinweise unmittelbar als Grundlage für die Multiplikatoren dienen, die die Qualifizierung der Dozenten durchführen. Die Modulhinweise mussten deshalb so konkret formuliert werden, dass von den Multiplikatoren die damit verbundenen Intentionen auch verstanden werden können.

Es soll auch gleich noch auf zwei weitere wichtige Unterschiede hingewiesen werden: In Deutschland ist der Nachweis der pädagogischen Eignung des Ausbilders durch eine Prüfung gesetzlich vorgeschrieben. In Chile ist die Teilnahme an den Fortbildungen freiwillig. Die Module müssen also so attraktiv konzipiert sein, der Nutzen so offensichtlich, dass sich die Angebote am Markt durchsetzen. Erschwerend kommt hinzu, dass die meisten Lehrer in Chile aus finanziellen Gründen noch Nebenjobs haben, das individuelle Zeitbudget für Fortbildung deshalb begrenzt ist. Es wird also in Chile ein sehr umfassendes, durchgängiges Modulangebot geben. Die Module können von den Teilnehmern einzeln ausgewählt werden und schließen mit einer Prüfung ab. Dies bedeutet, jedes Modul muss seinen

Übersicht 2

Methoden der Planung

(Einheiten aus einem Modul für die Lehrerausbildung)

	Aufgabe der Qualifizierungseinheit	Inhalt und Intention der Qualifizierungseinheit	Grundlagen	Tätigkeit des Dozenten	Tätigkeit der Teilnehmer
1.	Anknüpfen an die Psychologie der Berufsausbildung	Stufen der Unterrichtseinheit	Didaktik des beruflichen Unterrichts	Stellt die Stufen des Unterrichts vor	Suchen ein Thema für den Unterricht
2.	Analyse der beruflichen Anforderungen	Erkundung der konkreten Berufstätigkeit nach dem Modell der drei Kreise: Tätigkeit, Arbeitsorganisation, betriebliche Organisation	Typisches Beispiel in einem Betrieb	Stellt das Modell der drei Kreise vor	Erkunden einen Betrieb und beschreiben die Anforderungen an die Berufstätigkeit
3.	Gliederung der Arbeitstätigkeit	Gesamtstätigkeit in Teiltätigkeiten aufgliedern	Modell der hierarchisch-sequentiellen Organisation von Handlungsplänen. Lernbaum als Gliederungshilfe	Erinnert an das Modell der hierarchisch-sequentiellen Organisation. Stellt den Lernbaum als Gliederungsform vor	Erstellen einen Lernbaum für ihr Beispiel
4.	Festlegung der Kerntätigkeit und Festlegung der Reihenfolge für die Vermittlung	Kerntätigkeit und Vermittlungsreihenfolge festlegen	Strategie der systematischen Erweiterung von Kerntätigkeiten	Erläutert die Bedeutung der Kerntätigkeit für das gedankliche Planen	Legen die Kerntätigkeit und die weitere Reihenfolge der Vermittlung fest
5.	Bestimmung der theoretischen Grundlagen	Festlegung, welche Grundlagen bei den Schülern vorausgesetzt und welche noch vermittelt werden müssen	Handlungsregulationstheorie	Erläutert das Prinzip der Ableitung der theoretischen Grundlagen aus den praktischen Anforderungen	Legen für ihr Beispiel die theoretischen Grundlagen fest
6.	Zuordnung der zu vermittelnden theoretischen Grundlagen zu den Teiltätigkeiten	Verknüpfung von Theorie und Praxis	Handlungsregulationstheorie	Erläutert das Instrument der Lernmatrix zur Verknüpfung von Theorie und Praxis	Erstellen für ihr Beispiel eine Lernmatrix
7.	Anknüpfen an die Lernmatrix	Lernmatrix als Grundlage der Planung. Verknüpfung von Theorie und Praxis	Handlungsregulationstheorie	Erläutert die Notwendigkeit der Lernmatrix für das Verständnis von Theorie	Erarbeiten ein Beispiel für die Verknüpfung von Theorie und Praxis
8.	Grobplanung der Unterrichtseinheiten	Aus der Theorie-Praxis-Verknüpfung thematische Einheiten bilden		Erläutert das Prinzip der thematischen Einheit	Legen in ihrer Matrix die thematischen Einheiten fest

thematischen Inhalt vollständig und in sich abgeschlossen vermitteln. Die Module in Chile entsprechen also einerseits den Handlungsfeldern der deutschen AdA, der consequen-

tere modulare Aufbau und die eindeutige Definition der Zielgruppen erlauben andererseits eine noch eindeutige Ausrichtung auf die Bearbeitung ganz konkreter Aufgaben der Planung oder Durchführung beruflicher Bildungsmaßnahmen.

Für die Modulplanungen wurde davon ausgegangen, dass die Fortbildungen berufsbegleitend durchgeführt werden. Dafür sehen die Module Einheiten mit jeweils drei Zeit- bzw. vier Unterrichtsstunden vor. In

jeder dieser Einheiten soll nach Möglichkeit mindestens eine Aufgabe vollständig bearbeitet werden. Hierfür wurde die Zielvorstellung verfolgt, dass die Teilnehmer aus jeder Einheit etwas mitnehmen, das sie unmittelbar zur Verbesserung ihrer täglichen Arbeit nutzen können.

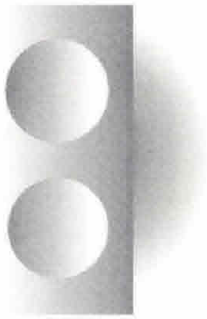
Als Beispiel werden acht Einheiten aus einem Modul für die Ausbildung der Lehrer vorgestellt (vgl. Übersicht 2).

Insgesamt sind für die Direktoren sechs Module mit 61 Einheiten vorgesehen. Für die Dozenten sind neun Module mit 61 Einheiten geplant. Zusätzlich werden beiden Zielgruppen sechs Module mit 40 Einheiten gemeinsame Grundlagen angeboten. Insgesamt umfasst die Qualifizierung für die beiden Gruppen also jeweils 300 Zeitstunden. Da die betrieblichen Meister nur schwer aus den Betrieben herausgelöst werden können, sind für diese Zielgruppe nur drei Module mit 28 Zeiteinheiten vorgesehen.

Nach eingehender Diskussion wurden als weitere Zielgruppe Instruktoren aufgenommen, die bei den Bildungsträgern berufspraktische Kurse durchführen. Hierfür wurden zwei weitere Module mit 18 Einheiten geplant.

Anmerkungen

- 1 Klaus Schmidt ist Berater für das AdA-Projekt in Chile
- 2 Vgl.: Chile, Jahresbericht 1997, Deutsch-Chilenische Industrie- und Handelskammer, S. 7
- 3 Vgl.: Clement, U.; Krammenschneider, U.: Internationales Handbuch der Berufsbildung, Chile; Arbeitsversion 19.10.1998 Carl Duisberg Gesellschaft e.V., S. 7
- 4 Vgl.: Saile, G.; Gonzales, M.; Chile, Arbeitsmaterial für Auslandskunde, H. 16, Zentralstelle für Auslandskunde, Bad Honnef; DSE, S. 18-21
- 5 Vgl.: Clement, U.; Krammenschneider, U.: Internationales ..., Chile, a.a.O., S. 96-98
- 6 Hensge, K. (Hrsg.): Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder – Erläuterungen zum neuen Konzept. Bielefeld 1998



Mit der CD-ROM lernen und informieren

Erkenntnisse aus einer Untersuchung

ROLF GÄNGER / DENNY GLASMANN / HARTMUT HAMPE

■ Die CD-ROM ist im Begriff, sich zu einem Medium zu entwickeln, das dem Lehren und Lernen eine neue Qualität verleiht. Für ein Forschungsprojekt des BIBB „Entwicklung von computerunterstützten multimedialen Lernsequenzen für Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit in gewerblich-technischen Berufen“ wurden 44 CD-ROM unter dem Aspekt der möglichen Interaktionen zwischen Lerner und Rechner untersucht und dabei festgestellt, ob die dem Medium innewohnenden didaktischen Potenziale von den Herstellern ausgeschöpft wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen in eine CD-ROM, die den Blick für Gefährdungen bei der Arbeit schärfen soll.

Interaktionen bei der Arbeit mit der CD-ROM

Die CD-ROM spricht den Lerner über den Bildschirm und die Lautsprecher an. Er selbst wiederum kann mit der Tastatur und der Computermaus reagieren. In seltenen Fällen wird auch mit dem Touch-Screen gearbeitet. Eine druckempfindliche Folie auf dem Bildschirm gibt dabei die Reaktionen des Benutzers an den Rechner weiter. Der Nutzer kann über eine eingeblendete Tastatur alphanumerische Zeichen und somit beispielsweise eine gewünschte Antwort eingeben. Diese Technik wird bei allgemein zugänglichen Informationssystemen verwendet oder wenn aufgrund einer Adressatenanalyse bekannt ist, dass ein Umgang mit Tastatur und Maus nicht vorausgesetzt werden kann. Aber eindeutig mehr Möglichkeiten einer Aktion eröffnen sich beispielsweise mit der üblichen Tastatur und der Maus:

- Eingabe von Zeichen in angegebene Felder
- „Anklicken“ von Dingen oder vorgegebene Antworten
- „Ziehen“ von Gegenständen, um zuzuordnen (drag and drop)
- mit Cursorpfeil am Bildrand neue Perspektiven öffnen
- Cursor als Zeichenstift verwendeten
- mit der Maus Werkzeuggebrauch simulieren (z.B. Sägen, Schleifen).

Streng genommen sind die Reaktionsmöglichkeiten nicht sehr vielfältig. Es liegt im Geschick der CD-ROM-Designer und Autoren, diese Möglichkeiten zu variieren.

Da die CD-ROM als Lern- und Unterrichtsmittel relativ neu ist, müssen sich Konzeptionisten, Lehrprogrammautoren, Texter, Lehrer und Screen-Designer eine spezielle CD-Methodik erst erarbeiten. Die Auswertung zeigte mehrere interessante Ergebnisse. Neue Produktionen sind deutlich variantenreicher und interessanter. Der zu vermittelnde Fachinhalt impliziert oft gewisse Methoden. Es ist schwieriger, trockenes Faktenwissen mit spielerischen Inhalten packend zu vermitteln, als Stoffe, die schon vom Thema her für den Lernenden reizvoll sind.

Interaktivität

Unter Interaktivität im Zusammenhang mit einer CD-ROM verstehen wir Aktionen des Anwenders, die durch die Konstruktion einer Lernsequenz oder eines Szenarios provoziert werden. Interaktivität bedeutet also nicht nur Auswählen aus einem Menü oder Inhaltsverzeichnis oder Ankreuzen von Auswahlantworten, sondern selbstbestimmtes und offenes Lernen wie z.B. handelnde Gestaltung eines Lernweges.

Handhabung der CD-ROM

Ältere CD-ROMs erfordern noch eine aufwendige Installationsroutine auf dem Rechner. Die letzten Produktionen waren meist selbstinstallierend oder sehr einfach zu starten. Manche CD-ROMs haben „Uninstallerdateien“ integriert, um die hinterlassenen Daten nach Gebrauch voll-

ständig vom Rechner zu entfernen. Aber häufig erfordern sie die Anwesenheit der CD-ROM („Legen Sie den Datenträger in das entsprechende Laufwerk“). Wenn diese nicht mehr zur Verfügung steht, kann man sich nur noch mit allgemeinen Uninstallern behelfen.

Die Durcharbeitungszeiten der Lern-CDs sind sehr unterschiedlich. Genaue Angaben können nur bei linearen Lernprogrammen der Kategorie CBT (Computer Based Training) gemacht werden, wo bis zu fünf Stunden Bearbeitungszeit in mehreren Sitzungen addiert wurden. Auch mit anderen CDs konnte man sich je nach Nutzung des Angebotes mehrere Stunden beschäftigen. Von der Speicherkapazität (etwa 600 MB für die Anwendungen nutzbar) bietet die CD-ROM also erhebliche Möglichkeiten.

sich wie beim Lehrbuch oder jedem herkömmlichen Unterricht auch bei der CD. Überwiegend wurde sachlogisch und systematisch an den Inhalt herangegangen. In einigen Fällen wurde aber auch eine Geschichte oder eine Situation als Einstieg bevorzugt und von dort aus ein Thema entwickelt. Für den Lernenden ist das interessanter, birgt aber die Gefahr, den Überblick zu verlieren.

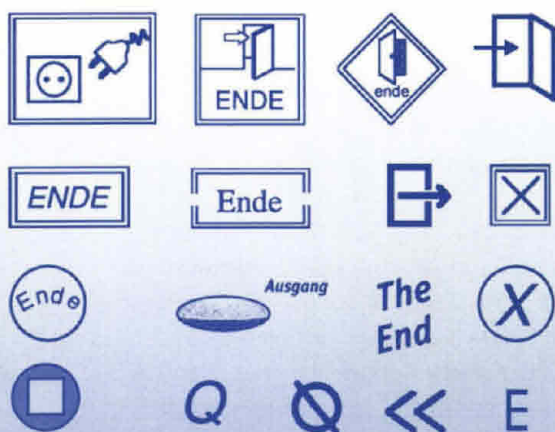
Oft wird zur Motivationssteigerung eine Leitfigur (Guide) verwendet. Diese ist dann auch ein methodisches Vehikel, um den Lerner zu führen. Es liegt am Geschick der Designer, der Figur durch Aussehen, Gestus und Stimme einen Charakter zu geben, der den Nutzer anspricht.

Ein Beispiel aus der Stichprobe zeigte bei der Musik-CD für Kinder überwiegend spielerische Elemente. Auch bei älteren Adressaten appellieren manche Autoren an den *homo ludens*. Sie versuchen, durch Wettspiele oder eine Art Quiz mit Punktekonto die Motivation aufrechtzuerhalten.

Fast alle Programme bieten am unteren Rand eine Steuerleiste mit folgenden Symbolen an: Weiter, ein Schritt zurück, Menü, Hilfe, Ende. Die grafische Gestaltung ist sehr unterschiedlich, wie die Abbildung der Ende-Symbole beweist. Grundsätzlich sollte es immer möglich sein, die CD an jeder Stelle zu unterbrechen, um später die Arbeit wieder aufzunehmen. Das war aber nicht bei jeder Produktion möglich, weil erst der jeweilige Abschnitt oder Lernschritt zu Ende bearbeitet werden musste.

Zur genauen Fortsetzung der Arbeit boten manche CDs den Einsatz einer persönlichen Lernerdiskette, auf der der Arbeitsfortschritt gespeichert wurde.

Neben der Steuerleiste findet man auch oft oben eine Titelleiste vor. Der nutzbare Bildausschnitt wird dadurch weiter verkleinert. Dies wird bei verdeckten Steuerleisten vermieden, die erst aufklappen, wenn der Cursor über den unteren Bildrand geführt wird.



CD-ROM-Design

Eine Lern-CD ist ein didaktisches Konstrukt. Kann man in diesem Zusammenhang überhaupt von einer CD-ROM-Didaktik sprechen oder sind es nur Realisierungstechniken und Konstruktionen mit einem neuen Medium? Die Frage nach der Didaktik ist zu bejahen; sie ist aber nicht ausreichend erforscht und entwickelt. Selbst wenn die CD-ROM durch andere Techniken abgelöst würde, änderte das nichts an der Didaktik, die von der Speichertechnik unabhängig ist.

An den Grundsätzen von Didaktiken kommt auch die CD-ROM nicht vorbei. Adressaten, Inhalte und Ziele sind in einem didaktischen Konzept interdependent. Die didaktische Konstruktion einer CD „Musikinstrumentenkunde“ für 8- bis 10-Jährige sollte anders aufgebaut sein als für Erwachsene, die sich mit Elektronik und Datenverarbeitung befassen.

Fast alle Produktionen eröffnen mit einer Titel- oder Menüseite, in der Kapitel oder Abschnitte vorgestellt werden. Das Problem der Gliederung und Portionierung stellt

Die meisten CD-ROMs ließen keine besonderen Interaktionen zu. Sie waren vergleichbar mit Lichtbildervorträgen. Der gesprochene Text, manchmal abschaltbar, lief als Schrift in einem Insert mit, wobei der Gleichlauf mit der individuellen Lesegeschwindigkeit problematisch war. Angenehmer war da der reine Sprechertext mit einer schriftlichen Zusammenfassung als Wiederholung nach der jeweiligen Sequenz.

Bei diesen relativ einfachen Anwendungsprogrammen beschränken sich die Aktionen auf „weiter“, „zurück“ und ggf. auf zusätzliche Informationsmöglichkeiten (z.B. Lexikon) im Menü oder durch farbige Hinterlegungen der Wörter im Text, die durch Anklicken geöffnet werden können. Anwendungen, die nach Art der programmierten Unterweisung gestaltet waren, boten am Ende eines jeden Lernabschnitts Lernzielkontrollaufgaben. Teilweise waren diese Aufgaben obligatorisch; man konnte im Programm nicht ohne die richtige oder teilweise richtige Lösung fortfahren. Dafür gab es dann zum Schluss nach dem Durcharbeiten aller Kapitel auch ein Zertifikat über eine erfolgreiche Teil-

nahme. Manchmal wurde der Nutzer auch aufgefordert, zum jeweiligen Problem eine Schätzung abzugeben. So konnte mit der Maus ein Wert eingestellt oder mit der Tastatur eine Zahl eingegeben werden.

Diese Art von Präsentationen sind nach der vorangestellten Definition von Interaktivität (vgl. Kasten) nicht wirklich interaktiv. Der Anwender kann das Programm nur exekutieren. Nur bei wenigen CD-ROMs konnte sich der Lerner in das Szenario einbringen, indem er beobachten und entscheiden musste, erkunden konnte und dabei entdeckte. Das wirkte auf den Anwender motivationssteigernd. Agieren und Handeln sind die Merkmale dieser Programmstrukturen.

Diese Produktionen sind allerdings sehr aufwendig in der Herstellung, was sich zwangsläufig in den Produktionskosten niederschlägt. Eine halbe Million Mark Entwicklungs- und Herstellungskosten wurden uns beispielsweise genannt und sind offenbar keine Seltenheit.

Für die Verhaltensschulung in den Bereichen Beratung, Verkauf und Menschenführung wurden durchweg Video-Sequenzen verwendet. Das Verhalten der dort handelnden Personen war dann Anlass für das weitere Vorgehen.

Generell sind Video-Sequenzen nicht gleichsam ein Qualitätsausweis. Videos auf CD-ROM sind im Gegenteil problematisch, weil die Bilder klein und meist wenig aufgelöst also etwas unscharf sind und die Bewegungen durch Komprimierung manchmal etwas eckig wirken.

Bei manchen CD-ROMs ist ein Internet-Anschluss erwünscht, weil mit so genannten Links auf der CD in weitergehende Informationen geschaltet werden kann.

Am methodisch leichtesten ist es, wenn man dem Lernenden das, was er lernen soll, einfach sagt und wiederholend abfragt. Das ist das Konstrukt der meisten CBT (und des Frontalunterrichts und des Vortrags). Das ist vom Lehrenden wie auch vom Lernenden aus gesehen die ökonomischste Methode. Sicherlich ist es aber auch der Weg mit den meisten Nachteilen, einerseits, weil man fast nur Wissen auf diesem Wege transportieren kann, und andererseits, weil nur wenige Lernende sich so weit selbst motivieren können, die Lerneinheiten auch zu Ende zu bearbeiten.

Die vorteilhaftesten didaktischen Designs von CD-ROMs sind solche, die dem Lerner einen gewissen Freiraum geben („entdeckendes Lernen“, „offenes Lernen“). Das steigert die Motivation, weckt das Interesse und damit den Lernerfolg. Dabei entsteht immer das Problem der Führung. Das ist ein allgemeines didaktisches Problem, welches vom Projektunterricht her bekannt ist, bei der CD-ROM ist es besonders virulent. Die Entwickler stehen zwischen den Polen Gängelung (bei stringenten linearen Lernprogrammen) und dem Verlorensein des Lerners in einer virtuellen Welt. Die Lösung dieses Problems im konkreten Fall macht offenbar die Qualität einer Lern-CD-ROM aus.

Bei dem oben angeführten Forschungsprojekt soll als Ergebnis eine CD-ROM entwickelt werden, die dieses Problem befriedigend löst.

Zusammenfassung und Ausblick

Die CD-ROM ist als Träger für multimediale Lernsoftware gut geeignet. Sie hat eine große Speicherkapazität. Didaktisch anspruchsvolle Designs im oben angeführten Sinne sind aber nur kostenaufwendig zu realisieren und werden es auch bleiben, weil Kreativität und Rationalisierung sich ausschließen. Die besten Ergebnisse sind mit einem ausgeglichenen Verhältnis zwischen Benutzerführung und spielerischem und entdeckendem Lernen zu erzielen. Derzeit ist es allerdings so, dass sich die Produzenten einem heterogenen Bildungsbereich als Abnehmer und Anwender gegenüber sehen (deshalb kleine Auflagen) und dementsprechend abwarten. Auf ein breites Angebot an multimedialer Lernsoftware von gewerblichen Anbietern wird man also noch etwas warten müssen.

Literatur

Zimmer, G. (Hrsg.): *Interaktive Medien für die Aus- und Weiterbildung, Marktübersicht, Analysen, Anwendung, Band 1 der Reihe „Multimediales Lernen in der Berufsbildung“*, Nürnberg 1990

Strzebkowski, R.: *Realisierung von Interaktivität und multimedialen Präsentationstechniken*. In: Issing, L. J.; Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*, Weinheim 1997, S. 269-303

Hagedorn, F.; Behrendt, E.: *Multimediale Lernsoftware: Branchenanalyse und Förderstrategien*, Adolf Grimme Institut GmbH, Marl, in Kooperation mit dem Institut für Medien und Kommunikation, Recklinghausen, im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen, 1998

Führungskräfte als Nadelöhr!

JOACHIM MÜNCH

■ Die im Laufe der letzten Jahre veröffentlichte Managementliteratur zu Fragen der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung ist in ihrer Vielfalt fast unübersehbar geworden. Zu den Schlüsselbegriffen dieser Literatur und der darin präsentierten Management-Konzepte gehören die Unternehmenskultur, die lernende Organisation, das Teamwork und die Kundenorientierung, das Qualitätsmanagement ebenso wie die Sozialkompetenz.

Es gibt mancherlei Anzeichen dafür, dass nicht wenige Unternehmen die von der seriösen Managementliteratur vorgestellten Konzepte nicht wahrnehmen und bewusst oder unbewusst ignorieren, dass andere ihnen im Sinne von Modetrends folgen, andere wiederum eine (fast) irrationale Veränderungshektik in Gang gesetzt und damit bei den Mitarbeitern eine lähmende und demotivierende Unruhe erzeugt haben.

Es scheint so, dass insbesondere die oberen und mittleren Führungskräfte gleichzeitig Verursacher und Betroffene dieser desolaten Situation sind und ihre Betriebe weit entfernt vom Idealbild einer kundenorientierten, innovativen und teamfähigen Organisation sehen.

Eine eigene Befragung (Herbst 1998) hat diese Vermutungen im Wesentlichen bestätigt und noch einige andere interessante Ergebnisse zutage gefördert. Befragt wurden Personalentwickler von rund 280 Unternehmen verschiedener Branchen und Größenklassen. Dabei wurden insbesondere die Rolle und Einstellungen der Führungskräfte hinterfragt, weil diese bei allen Veränderungsprozessen in Unternehmen eine Schlüsselfunktion einnehmen. Rund 67% der befragten Personalentwickler aus Unternehmen mit mehr als 5 000 Beschäftigten sind der Auffassung, dass die Führungskräfte eher darauf bedacht sind, ihre Position zu sichern, denn den Unternehmenserfolg zu fördern! Damit korrespondiert die Aussage von rund 55% der Befragten, dass in den großen Unternehmen die Führungskräfte eher Veränderungen abblocken denn offen für solche sind. Dazu paßt dann auch die Einschätzung, dass mehr als zwei Drittel der Führungskräfte eher an ihrer ganz persönlichen Karriere interessiert sind und weniger am Wohlbefinden und der Zufriedenheit ihrer Mitarbeiter.

Diese Befragungsergebnisse erklären, warum Unternehmen zwar neue Managementkonzepte in Angriff nehmen, diese aber selten zu einem Erfolg führen. Während die Unternehmen zunehmend von ihren Mitarbeitern nicht nur Fachkompetenz, sondern vor allem auch Sozialkompetenz einfordern, verhalten sich offenbar die weitaus meisten Führungskräfte diametral dazu. Wiederum aus der Sicht der Personalentwickler treffen in den großen Unternehmen mit mehr als 5 000 Beschäftigten, aber auch in den Unternehmen mit weniger als 500 Beschäftigten die oberen Führungskräfte eher einsame Entscheidungen und deutlich seltener solche auf der Grundlage kooperativer Entscheidungsprozesse. Rund die Hälfte der Entscheidungsprozesse in den Unternehmen verlaufen eher abrupt und irrational. Obwohl die Entwicklung einer Motivation und Teamwork fördernden Unternehmenskultur bei rund zwei Drittel der Unternehmen als ein wichtiges Anliegen angesehen und Teamwork in den großen Unternehmen mit immerhin 59% „eher wichtig“ genommen wird, wird das Management in den großen Unternehmen zu rund 90% (!) eher als ein „Misstrauensmanagement“ eingeschätzt. Dies ist ein geradezu erschreckender Wert, der in seiner negativen Aussagequalität nur dadurch etwas abgemildert wird, dass die Entwicklung einer Motivation und Teamwork fördernden Unternehmenskultur von zwei Drittel der Unternehmen nach Einschätzung der Personalentwickler als ein eher „wichtiges“ Anliegen angesehen wird.

Das seit einigen Jahren viel diskutierte „lernende Unternehmen“ ist bei den weitaus meisten Unternehmen (mehr als 70%) eher ein frommer Wunsch und eine kaum ernst genommene Vision. Nach Auffassung der Personalentwickler, also der Personen, die sich „hautnah“ mit neuen Management- und Qualifizierungskonzepten befassen, verhält sich in den großen Unternehmen die Mehrheit der von

Literatur des Autors zum Thema

Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung, Bielefeld 1995

Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung, Berlin 1996 (Hrsg.)

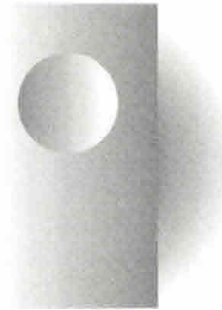
Personal und Organisation als unternehmerische Erfolgsfaktoren. Ein Reader für die Praxis, Hochheim am Main 1997

Qualifikationspotentiale entdecken und fördern. Beispiele innovativer Personalentwicklung aus deutschen Unternehmen, Berlin 1997 (Hrsg.)

Qualifikation als Standortfaktor – Deutschland, USA und Japan im Vergleich, Hochheim 1999.

Veränderungen betroffenen Mitarbeiter eher ablehnend und uninteressiert. Dies ist bei dem Verhalten der meisten Führungskräfte kein Wunder. Überdies befördert die Vernachlässigung kooperativer Problemlösungen und das Vorherrschen des Misstrauensmanagements die Entwicklung individueller Überlebensstrategien in den Unternehmen.

Dass der Stellenwert der Personalentwicklung im Laufe der letzten Jahre gestiegen ist („Personal als unternehmerischer Erfolgsfaktor“), ist eine weithin verbreitete Auffassung, die auch durch die Befragungsergebnisse bestätigt wurde, und zwar über alle Betriebsgrößenklassen hinweg mit mehr als 80%. Ob sich diese verbale Bekundung auch im realen Verhalten der Unternehmen niederschlägt, ist aber zumindest nach Auffassung der Personalentwickler fraglich. Nach ihrer Einschätzung und ihren unmittelbaren Erfahrungen, die sie als für Ausbildung und Weiterbildung Verantwortliche haben, investieren die weitaus meisten Unternehmen in Zeiten nachlassender Betriebsergebnisse weniger in Ausbildung und Weiterbildung. Es gibt mancherlei Hinweise, außerhalb dieser Befragung, dass die Unternehmen bei schlechten Ergebnissen die Mittel für Personalentwicklung überproportional reduzieren. Nur schwer ist ihnen beizubringen, dass sie sich im Sinne einer Zukunftsorientierung antizyklisch verhalten, also in schlechten Zeiten besonderes Gewicht auf die Qualifizierung und Motivierung ihrer Mitarbeiter legen müssten!



Immer weiter@lernen?

FRANK MICHAEL ORTHEY

Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung
Klaus Harney, Stuttgart, Hirzel-Verlag 1998,
(weiter@lernen) ISBN 3-7776-0850-5

Da erscheint eine neue Reihe in der berufspädagogischen Literaturszene und wird mit der griffigen Kurzformel für unsere gesellschaftliche Bildungssituation etikettiert: ‚Weiterlernen‘ – und dies verbunden mit dem in einer Zeit globalisierter Datenströme unvermeidlichen ‚@‘. Weiterlernen, ja, das sollen und wollen wir alle. Immerhin sind wir ja Angehörige einer allerorten lauthals proklamierten Lern- oder Wissensgesellschaft. Nahezu alle gesellschaftlichen Problemlagen werden heute mit Lernen angegangen. ‚Lernen‘, das ist die etwas überanstrengte Einredung, der wir nicht immer ganz freiwillig, aber immer öfter begegnen. „Wer aufhört zu lernen, hört auf zu leben.“ Dies plakatierte die Münchner Volkshochschule gerade großformatig an den Werbeflächen der Ausfallstraßen. Und sie offerierte folgerichtig weiter: „Täglich frische Kurse“. Die Welt avanciert zum gut in Szene gesetzten Bildungsproblem. Bildung, insbesondere Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung, wird zum zentralen und attraktiven gesellschaftlichen Kommunikationsmedium. Alle hoffen, dass ihre Selektionsprobleme via Bildung eingelöst werden.

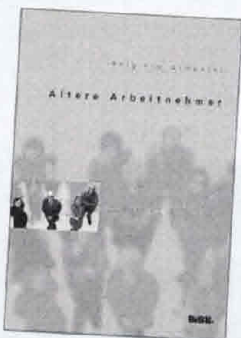
Die Betriebe haben dies schon seit längerem entdeckt. So wurde die betriebliche Weiterbildung seit Ende der 60er-Jahre von einer volkshochschulähnlichen Angebotsstruktur über bedarfsorientierte Bildungskonzepte bis zum heutigen Kompetenz- und Wissensmanagement in einer lernenden Organisation modernisiert. Diese ‚Lernprozesse bei laufendem Betrieb‘ mit dem Begriff der ‚betrieblichen Weiterbildung‘ zu beschreiben, das tun heute kaum noch die

Ältere Arbeitnehmer Eine Dokumentation

Brigitte Gravalas

1999, Bestell-Nr. 110.368, 577. Seiten,
 Preis 49,50 DM

Der Reader enthält ausgewählte Materialien zur „Altersdiskussion“ und kritische Anmerkungen zum Thema. Die meisten Betriebe stehen umfassenden Qualifikations- und Personalplanungen für die Arbeitnehmergruppe zögerlich gegenüber, obwohl es dazu in der Literatur ermutigende Beispiele gibt. Als Gründe werden vor allem konjunkturelle Erwägungen genannt.



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

Manager, sondern meist nur noch Universitätsprofessoren. Einer davon ist der Autor KLAUS HARNEY, Berufspädagoge an der Ruhr Universität in Bochum, bekannt als einer, den die Systemtheorie LUHMANNs nicht abschreckt, sondern den sie vielmehr zum fruchtbaren Transfer im Hinblick auf Berufsbildungsprobleme anregt. Dass es ihm um eine systematische wissenschaftliche Rekonstruktion betrieblicher Weiterbildung geht, dies macht schon der Zusatz ‚Handlungslogik‘ im Titel deutlich. Hier hat sich einer aus dem Elfenbeinturm hinausgelehnt und den systemtheoretischen Beobachterblick auf die unübersichtliche Landschaft der betrieblichen Weiterbildung – oder das, was heute auch anders heißt – gerichtet. Differenzorientiert werden Verlaufsprozesse und Handlungslogiken im Betrieb rekonstruiert. Dieses Buch hat damit keine konvergenztheoretischen Ambitionen. Es gibt die ‚Differenz‘ nicht zugunsten aufwendig konstruierter Einheitserzählungen unter einem Mantel mit meist ‚systemisch‘ deklarierten Etiketten verloren. HARNEY gewinnt die Einheit, wie sie heute – wenn überhaupt – nur noch zu gewinnen ist: paradox nämlich, aus der Differenz. Differenzen konstituieren die Welt, das Leben ist mithin ein Unterscheidungsproblem. Dies gilt auch – und insbesondere – für die ‚betriebliche‘ Weiterbildung, in der unterschiedliche Rationalitäten zusammenfallen. Das Weiterbildungsereignis ist die Einheit der Differenz von ökonomischen, pädagogischen und anderen Sinnbeständen, und es ist die Einheit der Differenz von Subjekten und in Unordnung geratenen Betriebs-Systemen. Wer dabei nicht den Überblick verlieren möchte, der ist mit der Lektüre dieses Buches gut beraten. Denn dort kann er – oder sie – einen systematischen Überblick über das Thema gewinnen. Aufbauend auf der Darstellung institutioneller Rahmenbedingungen der Weiterbildung wird hier ein Defi-

nitionsangebot entwickelt, das an der Differenz der Handlungslogiken von Beruf und Betrieb herausgearbeitet wird. Bezüglich der Strukturen betrieblicher Weiterbildung wird die Entgrenzung der Aufgaben und Formen betont, die aus der Koppelung von Arbeiten und Lernen in den posttayloristischen Arbeitsformen begründet werden kann. Im gesamten Text, der immer wieder um den konkreten Fallbezug der betrieblichen Praxis bereichert wird, werden die für die betriebliche Weiterbildung bezeichnenden Differenzen nachvollzogen, wie z.B. die Differenz von beruflicher und betrieblicher Sinnhaftigkeit, die von Organisations- und Professionshandeln oder die von Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit. Im letzten Teil wird das an einer Fallstudie aus dem Pflegebereich empirisch unterlegt.

Die Sprache, mit der das den Lesern/-innen zugänglich gemacht wird, ist eine Wissenschaftssprache. Dennoch ist sie anregend, weil sie überraschende Wendungen in die Konkretheit findet, um dann ebenso überraschend wieder in die erklärende und sprachlich interessant inszenierte Abstraktion zu wechseln. Diese Sprache passt gut zum Problem, das HARNEY hier eindrucksvoll darstellt.

Wenn Leser dieses Buch beiseite legen, dann tun sie das sicher mit dem Gefühl, hier einen besonders differenzierten und interessanten theoretischen Text über betriebliche Weiterbildung gelesen zu haben. Einige aber hat dabei vielleicht – und hoffentlich – auch das Gefühl beschlichen, sie hätten einen brisanten politischen Beitrag vor sich. Nicht nur, dass im Medium der betrieblichen Weiterbildung die Politik als betriebliche Bildungspolitik oder als mikropolitische Steuerungsstrategie in die Betriebe eingesickert ist. Es entsteht vielmehr auch der Verdacht, hier werde innerhalb der Differenz von Organisation und Profession eine Form der Vermittlung angesiedelt (Weiterbildung), die weder von Pädagogen noch von Bildungspolitikern als eine politische Form hinreichend wahrgenommen wird. Betriebliche Weiterbildung – so keimt der Verdacht – befördert nicht nur die Verbetrieblichung der Subjektivität der Mitarbeiter im Medium des Lernens, sie ist auch eine Form, die die Ausdehnung der Reichweite des Betriebes und seiner Handlungslogik in die Gesellschaft beschleunigt. „Die betriebliche Weiterbildung“, so HARNEY zusammenfassend, „verbindet Lernen und Verwertbarkeit.“ Die Betrieblichkeit verwischt die Abgrenzungen zwischen öffentlicher und privater Sphäre. Sie sickert über die Personen, die sie (heutzutage als ‚know-bodies‘) anspricht, konstituierend in den Sinnbestand der Subjekte und der Gesellschaft ein. Die ‚lernende Gesellschaft‘ wird insofern vom Betrieb her gedacht. Dies ist eine stark ambivalente Folgerung aus diesem Buch. Das ist sie dann wohl: die ‚Betriebs-Gesellschaft‘. Ihre Betriebsamkeit schöpft sie aus der Dynamik einer ökonomisch begründeten Handlungslogik. Dieser Verdacht macht HARNEYS ‚Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung‘ auch zu einem politischen Buch. Gefragt, was man aus diesem Buch lernen kann, lautet die Antwort: Lernen, dass die Differenz Sinn macht. Also: Weiter@lernen!

Bildungscontrolling – Ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit

Elisabeth Krekel, Beate Seusing (Hrsg.)

1999, Bestell-Nr. 102.233, 112 Seiten,
Preis 24,00 DM

Unternehmen setzen zunehmend Bildungscontrolling als ein Instrument zur Planung und Steuerung betrieblicher Bildungsprozesse ein.

Die Beiträge zeigen, wie Unternehmen ihre Qualifizierungsbedarfe rechtzeitig erkennen und ihre Belegschaft auf die notwendigen Anforderungen vorbereiten können. Des Weiteren werden Möglichkeiten der Erfassung und Bewertung des Nutzens beruflicher Bildung thematisiert.



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

AUTOREN

PROF. DR. ROLF ARNOLD
Universität Kaiserslautern
Postfach 3049
67653 Kaiserslautern

MANFRED BERGMANN
BIBB, Berlin

BÄRBEL BERTRAM
BIBB, Berlin

CHRISTINA BÖTEL
Institut für Entwicklungs-
planung und Struktur-
forschung
Listerstraße 15
30163 Hannover

HANS BORCH
BIBB, Berlin

RAINER BRÖTZ
HBV-Hauptvorstand
Kanzlerstraße 8
40472 Düsseldorf

DR. URSULA BRUCKS
Intelligenz System Transfer
Kölner Straße 15
01159 Dresden

JOHANNES DIETZE
Intelligenz System Transfer
Kölner Straße 15
01159 Dresden

ROLF GÄNGER
BIBB, Berlin

DENNY GLASMANN
BIBB, Berlin

HARTMUT HAMPE
BIBB, Berlin

HERMANN HERGET
BIBB, Bonn

STEPHAN HILSBURG, MdB
Bundeshaus
53113 Bonn

JOHANNES KOCH
Friedrichsdorfer Büro für
Bildungsplanung
Schönensche Straße 8
10439 Berlin

DR. HANS-JOACHIM
MÜLLER
Universität Kaiserslautern
Postfach 3049
67653 Kaiserslautern

PROF. DR. JOACHIM MÜNCH
Universität Kaiserslautern
Postfach 3049
67653 Kaiserslautern

HANS-GÜNTER
OBERLINDOBER
Tekomedia GmbH,
Universitätsstraße 142
44799 Bochum

DR. FRANK MICHAEL
ORTHEY
Universität der Bundeswehr
Werner-Heisenberg-Weg 39
85579 Neubiberg

HANNELORE PAULINI
BIBB, Berlin

DR. CHRISTINE SCHMIDT
Intelligenz System Transfer
Kölner Straße 15
01159 Dresden

KLAUS SCHMIDT
Gesellschaft für technische
Zusammenarbeit
Postfach 51 80
65726 Eschborn

KLAUS SCHÖNGEN
BIBB, Bonn

BEATE SEUSING
Institut für Entwicklungs-
planung und Struktur-
forschung
Listerstraße 15
30163 Hannover

HINWEISE FÜR AUTOREN

- In der BWP werden nur *Original-Beiträge* veröffentlicht. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.
- *Manuskripte für Fachaufsätze und Diskussionsbeiträge* sollen einen Umfang von 20.000 Zeichen einschließlich Anmerkungen (Fußnoten), Übersichten und Grafiken nicht überschreiten.
 - Dem Beitrag ist ein *Abstract* von bis zu 400 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.
 - Für die *Autorenangaben* sind Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, Funktion, beruflicher Abschluss/Promotion, Arbeitgeber, Anschrift) und ein Foto beizufügen.
 - Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

28. Jahrgang, Heft 4/99 Juli/August 1999

Herausgeber

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

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)
Karin Elberskirch, Claudia Gelbicke, Berlin
Telefon (030) 86 43-2222/2219/2613
E-Mail: bwv@bibb.de
Internet: <http://www.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

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Fax (0521) 9 11 01 79,
Telefon (0521) 9 11 01-26
E-Mail: wbv@wbv.de

Bezugspreise und 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 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 0341-451

Personalentwicklung durch Berufsbildung: Strategien, Instrumente, Zusatzqualifikationen

Redaktion

Manfred Bergmann

Gisela Dybowski

Friedhelm Franz

Martina Quoika



Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung
Der Generalsekretär
1999, 196 Seiten
Bestell-Nr. 110.363
Preis 24,00 DM

Diese Veröffentlichung
erhalten Sie beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-0
Telefax (0521) 911 01-79

Welche Bedeutung haben Zusatzqualifikationen für individuelle berufliche Karrierewege? Wie sieht eine kunden- und produktionsorientierte Lernorganisation aus? In den Unternehmen wird die Entscheidung für die berufliche Bildung zunehmend daran gekoppelt, wie sehr sie ein geeignetes Instrument der Personalentwicklung ist. Davon hängt ab, ob auch zukünftig die betriebliche Ausbildung der Hauptweg für die Gewinnung neuer Mitarbeiter ist, und ob die berufliche Karriere durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt wird.

Ungeachtet des Trends zur Ökonomisierung der Bildung steigen die Anforderungen an die Mitarbeiter weiter: Sie müssen für die Beherrschung immer komplexer werdender Aufgaben hervorragend fachlich, aber auch fachübergreifend qualifiziert sein – und darüber hinaus Sozial- und Methodenkompetenz besitzen.

Schon seit längerem beobachtet das Bundesinstitut für Berufsbildung diese Entwicklung und hat speziell zur Frage der Zusatzqualifikationen eine Reihe von Modellversuchen initiiert.

Das vorliegende Buch bietet viele nützliche Orientierungshilfen für Strategien einer „Personalentwicklung durch Berufsbildung“, in die Momentaufnahmen und Ergebnisse aktueller Modellversuche eingeflossen sind.