

**30 Jahre Bundesinstitut
für Berufsbildung**

Bundesminister im BIBB

30 Jahre Modellversuche

**Flexibilisierung
von Ausbildungsordnungen**

**BIBB/IAB-Erhebung:
Weiterbildung der Erwerbstätigen**

**Unterstützung der beruflichen
Bildung in Mittel- und Osteuropa**

► KOMMENTAR

- 03** HERMANN SCHMIDT
30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung

► BLICKPUNKT

- 07** HELMUT PÜTZ, GUNTHER SPILLNER
(Zusammenstellung)
Bundesminister im Bundesinstitut für Berufsbildung –
Anmerkungen aus drei Jahrzehnten

► FACHBEITRÄGE

- 13** TIBOR ADLER, DAGMAR LENNARTZ
Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen
Aktuelle ordnungspolitische Konzepte zur Nutzung
von Modularisierungsansätzen

- 18** HEINZ HOLZ
30 Jahre BIBB – 30 Jahre Modellversuche als Mittler
zwischen Innovation und Routine der Berufsbildung

- 23** JOACHIM GERT ULRICH
Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten
der Erwerbstätigen in Deutschland
Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999

- 30** HANNELORE KRUSCHEL,
HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU
Ausbildung oder Fortbildung für den Call-Center-
Bereich?

► INTERNATIONAL

- 35** BERND HOENE
Unterstützung der Transformation beruflicher Bildung
in Mittel- und Osteuropa
Erfahrungen des BIBB aus dem TRANSFORM-Programm

- 41** HANS-GÜNTHER WAGNER
Veränderung beginnt im Denken – neue Lehr- und
Lernmethoden in der chinesischen Berufsbildung

- 44** CEDEFOP, EUROPÄISCHE STIFTUNG FÜR BERUFSBILDUNG
Die europäischen Berufsbildungssysteme im
zehnjährigen Ausblick

► HAUPTAUSSCHUSS

- 45** Bericht über die Sitzung 1/2000
des Hauptausschusses am 15./16. März 2000 in Bonn

Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf
des Berufsbildungsberichtes 2000 (Beilage)

► BERICHTE

- 47** MARGITTA KLÄHN
Ein erfolgreiches Modell: Berufliche Nachqualifizierung
in Modulen
- 49** MONA GRANATO
Gut gesprungen – aber wohin ?
Junge Frauen ausländischer Herkunft sind
selbstbewusst und wollen eine Ausbildung

► REZENSIONEN

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BIBBaktuell“
und eine Stellungnahme des Hauptausschusses
sowie Beilagen vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld



30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung

► Der dreißigste Jahrestag der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) fällt in eine Zeit, die in Bezug auf unser Berufsbildungssystem und die Berufsbildungsforschung mancherlei Parallelen aufweist: Reformen sind angesagt, grundlegende Änderungen. Ein wissenschaftlicher Beitrag besonderer Art zur Lösung praktischer Probleme wird eingefordert. Viele neue Herausforderungen lassen sich nicht mehr mit herkömmlichen Lösungsmustern bewältigen. Für viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bundesinstituts sind diese Aufgaben neu. Sie brauchen eine Einarbeitungszeit, die ihnen die drängende Politik nicht gewähren will.

Vom schweren Anfang

Wenngleich es heißt, die Menschen neigten nicht dazu, aus der Geschichte zu lernen, lassen sich aus einem Rückblick auf die dreißigjährige Geschichte des Bundesinstituts kommentierende Gedanken zu seiner heutigen Situation und seiner zukünftigen Entwicklung ableiten. Denn die Geschichte des Instituts ist mit der Geschichte des dualen Ausbildungssystems aufs Engste verbunden. Wohlgernekt: des Ausbildungssystems. Die Geschichte eines deutschen beruflichen Weiterbildungssystems ist im Zeichen der europäischen Einigung noch zu schreiben. Daran mitzuwirken wird eine der großen Aufgaben in den nächsten dreißig Jahren sein.

Die Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildung 1970 war ein Zeichen des Aufbruchs, des Neubeginns. Eine in der Geschichte der Bundesrepublik bisher einmalige, zeitlich eng begrenzte politische Konstellation – die große Koalition aus Sozial- und Christdemokraten – hatte das Berufsbildungsgesetz zustande gebracht, die Existenzgrundlage des Bundesinstituts. Für dieses Gesetz hatten Gewerkschaften und Sozialdemokraten seit 1919 gekämpft. Endlich war die dem privaten Sektor der Wirtschaft bis dahin weitgehend zur Selbstregulierung überlassene betriebliche Berufsausbildung zur öffent-

lichen Aufgabe erklärt worden. Arbeitgeber, Gewerkschaften und Staat wurden gleichberechtigte Partner in der Planung dieser Aufgabe und der Modernisierung ihrer Durchführung. Dazu brauchte man ein gemeinsames Forschungsinstitut: das Bundesinstitut für Berufsbildung.

Dass der Kompromiss zwischen Christ- und Sozialdemokraten, zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften möglich wurde, lag an dem damaligen miserablen Zustand der Berufsausbildung. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungswesen und später der Bildungsrat hatten in den sechziger Jahren heftige Kritik an der „Lehrlingsausbildung“ geübt. Die Eltern schickten ihre Kinder lieber auf weiterführende Schulen. Dem Handwerk liefen die Lehrlinge davon. Schließlich bescheinigte auch noch die OECD in einem Länderexamen dieser Berufsausbildung schlechte Noten. Friedrich Edding, Herwig Blankertz, Armin Hegelheimer und andere Wissenschaftler wiesen darauf hin, dass langfristig qualitative Verbesserungen der Berufsausbildung nur auf der Grundlage gesetzlicher Normen und mit Hilfe wissenschaftlicher Forschung zu erreichen wären, und machten entsprechende Vorschläge.

Wer sich die anlässlich der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildung von der Politik, den Sozialparteien und der Wissenschaft an die Berufsbildungsforschung gerichteten Forderungen heute vergegenwärtigt, erhält jedoch einen Beleg dafür, wie zu hohe Erwartungen die Enttäuschung über nicht Geleistetes geradezu herbeizwingen müssen. Die junge Disziplin der Berufsbildungsforschung, für die es keinen speziellen Ausbildungsgang gab, musste erst entwickelt werden, zumal für den Gegenstandsbereich betriebliche Berufsausbildung. Keine Hochschule befasste sich damit. Die „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung“, eine Einrichtung der Industrie, hatte wichtige Vorarbeiten geleistet. Ihre Mitarbeiter bildeten mit ehemaligen Berufsschullehrern, Arbeitgeber- und Gewerkschaftsexperten den Stamm derer, die 1970 begannen, unter der Leitung von Hans-Joachim Rosenthal, einem ehemaligen Berufs- und Hochschullehrer, der Berufsbildungsforschung ein

Gesicht zu geben. Da das junge Bundesinstitut jedoch den Versuch unternahm, an vielen Stellen zu helfen, und deshalb keine schnellen Erfolge vorweisen konnte, wurde es alsbald mit Vorwürfen überhäuft. Die damals geleistete Aufbauarbeit in einer neuen Wissenschaftsdisziplin bleibt jedoch das Verdienst dieser Pionierinnen und Pioniere.

Die Mütter und Väter des Berufsbildungsgesetzes ahnten, dass sie der schnelllebigen Materie, die sie zu regeln hatten, am besten mit einem Programmgesetz beikommen konnten. Sie beschrieben also den Rahmen, definierten den Gegenstand, um den sich Arbeitgeber und Unternehmen, Gewerkschaften und Kammern, der Bund und die Länder sowie die Berufsbildungsforschung zu kümmern hatten, schufen mit dem Bundesinstitut eine Plattform, die regelmäßige Treffen der Beteiligten dienen und Planungsgrundlagen bereitstellen sollte, und bestimmten im Übrigen, dass durch ständige Modernisierung der Rechtsgrundlagen (*Ausbildungsordnungen*), durch innovative Entwicklungen (*Modellversuche*), durch besondere Bemühungen um schwächere Jugendliche (*Benachteiligte*), durch außerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen (*Überbetriebliche Berufsbildungsstätten*), durch Bereitstellung verlässlicher Daten und Planungsgrundlagen (*Berufsbildungsbericht*), durch Forschung und Entwicklung (*Bundesinstitut*) und vieles andere mehr alles zu tun sei, um dieses Ausbildungssystem auszubauen und erheblich zu verbessern.

Sechs Jahre nach seiner Gründung erhielt das Bundesinstitut für Berufsbildung vom Gesetzgeber den Auftrag, außer der von Weisungen freien Berufsbildungsforschung alle oben genannten Berufsbildungsprogramme, die die Bundesregierung bis dahin selbst durchgeführt hatte, zu übernehmen und im Auftrage der zuständigen Bundesminister wahrzunehmen. Gleichzeitig begann das Institut mit dem Aufbau eines weltweiten Netzwerkes von Berufsbildungsforschern und -experten.

Insbesondere die Einführung eines jährlichen Berufsbildungsberichtes hat dazu beigetragen, die Berufsbildung in Deutschland zu einem Thema zu machen, das regelmäßig auf die Agenda der Top-Angelegenheiten der Politik und damit der Medien kommt und damit letztendlich im Bewusstsein der Bevölkerung als entscheidende Zukunftsfürsorge für die Jugend verankert wurde. Einen gemeinsamen Planungsrahmen für die Berufsbildungspolitik und einen gemeinsamen Bezugsrahmen für den Dialog der Sozialparteien mit der Politik geschaffen zu haben, ist ein herausragendes Verdienst sozial-liberaler Bildungspolitik und des Bundesinstituts für Berufsbildung. Einen Rechenschaftsbericht vergleichbarer Art wünschte man sich auf vielen Politikfeldern.

Erfolge stellen sich ein

Das duale System der Berufsausbildung hat sich in den letzten dreißig Jahren unerwartet gut entwickelt und ist heute weltweit ein Synonym für den bruchlosen Übergang eines Altersjahrgangs von der Schule in die Arbeitswelt. Der gemeinsame Plattform, dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Vorläufer der heute in der Europäischen Union hochgelobten Private-Public-Partnership in der Berufsbildung, kommt dabei ein entscheidendes Verdienst zu. In keinem Land der Welt stand die Berufsausbildung aller Schulabsolventen über dreißig Jahre ununterbrochen auf der Agenda der Sozialparteien und des Staates wie in Deutschland. In keinem Land gibt es ein weiterführendes Ausbildungssystem nach der Pflichtschule, das zwei Drittel eines Altersjahrganges aufnimmt. In keinem Land gibt es eine Institution wie das Bundesinstitut für Berufsbildung, in dem die Sozialparteien entscheiden, was mit staatlichen Forschungsgeldern geschieht, und in dem alle Aspekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung untersucht, beschrieben und zur Diskussion gestellt werden. Der konsequente, auch bei heftigen Auseinandersetzungen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften nie abgerissene Dialog der Fachleute und die wissenschaftliche Dienstleistung der Forschung, die zur Versachlichung der Auseinandersetzung beitrug, haben in vielen kleinen Schritten zum Erfolg aller beigetragen.

International wird die Verbindung zwischen dem dualen Ausbildungssystem und dem Bundesinstitut für Berufsbildung noch enger gesehen und häufiger gewürdigt als daheim.

Das duale System gilt weltweit als Synonym für einen bruchlosen Übergang von der Schule in die Arbeitswelt

Bildungskritik in Deutschland ist häufig auch Föderalismuskritik. Im Schulbereich lassen sich die Länder vom Bund überhaupt nicht drehen, im Hochschulbereich hat die Zahlmeisterrolle des Bundes notwendige Reformen nicht beschleunigen können. In der beruflichen Bildung hingegen hat die gesamtstaatliche Verantwortung von Bund und Ländern, gemeinsam mit den Sozialparteien und den Unternehmen, ein weltweit anerkanntes, erfolgreiches Teilsystem im Bildungswesen geschaffen, das seinesgleichen sucht. Das Bundesinstitut, das an der sensiblen Schnittstelle von Bundes- und Länderverantwortung die Entscheidungsträger zusammenbringt und konkrete Ergebnisse beisteuert, hat hieran entscheidenden Anteil.

In der Europäischen Union hat das Institut bereits Mitte der achtziger Jahre begonnen, zusammen mit dem Europäischen Zentrum CEDEFOP Netzwerke mit Forschungsinstituten aufzubauen. Als Nationaler Koordinator für europäische Berufsbildungsprogramme hat es sich einen Namen in der Wirtschaft gemacht.

Hervorragende Beziehungen bestehen mit Instituten in allen Kontinenten. Die internationale Berufsbildungsgemeinde betrachtet das Institut als Kompetenzzentrum, mit dem eine Kooperation lohnt, sei es beim Aufbau der Berufsbildungsforschung in China, beim Aufbau von Berufsbildungssystemen in Osteuropa, bei der Einrichtung eines weltumspannenden Berufsbildungsinformationssystems der UNESCO mit UNEVOC oder bei der Entwicklung eines zukünftigen europäischen Berufsbildungssystems, in dem Arbeiten und Lernen stärker miteinander verbunden sein werden als bisher.

Drei Jahrzehnte Leistungen für die berufliche Bildung

Was kann man im Rückblick als die wichtigsten Leistungen des Bundesinstituts für Berufsbildung für die berufliche Bildung in Deutschland bezeichnen? Lassen sich daraus Schlüsse ziehen für seine zukünftige Arbeit und seine Rolle?

Betrachtet man *die siebziger Jahre* als die Zeit der grundlegenden Reformen, der Programmentwicklung im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes und des institutionalisierten Dialogs in der Berufsbildungsplanung, so zählen drei Sachverhalte zu den wichtigsten Beiträgen des Bundesinstituts:

- der Aufbau einer eigenständigen betrieblichen Berufsbildungsforschung, die auf die Bedürfnisse der Beteiligten abstellt und ihren Prioritäten folgt;
- die Übernahme und Ausgestaltung von Berufsbildungsprogrammen, die der qualitativen Verbesserung und Modernisierung der Berufsbildung dienen und in denen die Praxis mit entscheidet;
- die Entwicklung eines kooperativen Systems von Entwicklung und Abstimmung von Ausbildungsstandards für Betriebe und Berufsschulen, in dem Forschung gemeinsam mit der Praxis Produkte erstellt, die von den Sozialparteien konsensual entschieden werden.

In den *achtziger Jahren*, in denen das duale Ausbildungssystem seine erste Blütezeit erlebte und mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe der Paradigmenwechsel aus der traditionellen Berufsausbildung in die Berufswelt der Wissensgesellschaft („selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“) erfolgte,

30 Jahre BIBB! Neue Publikationen



Impulse für die Berufsbildung BIBB-Agenda 2000plus Bundesinstitut für Berufsbildung

Das BIBB legt seine Analysen, Vorschläge und Forderungen für mehr und bessere Aus- und Weiterbildung vor.

Es sollen Kontroversen hervorgerufen und Diskussionen über tragfähige Konzepte zur Sicherung und Steigerung der Qualität, der Effizienz sowie der begonnenen Modernisierung des Berufsbildungssystems angeregt werden.

Bielefeld 2000, Bestell-Nr. 108.025,
264 Seiten, Preis 44,00 DM



Die drei neuen BIBB-Informationsservices

Erstmalig erschienen sind auch drei neue BIBB-Informationsservices, mit denen das Bundesinstitut für Berufsbildung zusätzliche Aufmerksamkeit auf seine Arbeit lenkt. BIBBnews, BIBBforschung und BIBBpraxis wollen – orientiert auf unterschiedliche Gruppen von Interessenten – den Transfer von Ergebnissen der BIBB-Arbeit zu den „Adressaten“ optimieren.

BIBBnews erscheint in englischer Sprache und zielt ab auf die internationale Fachöffentlichkeit.

BIBBforschung wendet sich an die wissenschaftliche Fachöffentlichkeit, um diese über geplante und aktuelle Ergebnisse aus Projekten, Vorhaben und der Begleitforschung zu informieren.

BIBBpraxis wendet sich vor allem an Praktiker der Berufsbildung. Hier sollen Ergebnisse aus der Arbeit des BIBB mitgeteilt werden, die mit innovativen Impulsen die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung „vor Ort“ fördern.

Die Infodienste erscheinen vierteljährlich und sind auch über die BIBB-Homepage www.bibb.de abrufbar.

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung

Das BIBB verdankt seine Stärke der Mittlerfunktion zwischen Sozialparteien und Staat sowie der Leistungsfähigkeit seiner Mitarbeiter

- stellte das Bundesinstitut ein wissenschaftliches Instrumentarium zur Verfügung, das die Umsetzung dieses von den Sozialparteien beschlossenen Paradigmenwechsels in die Praxis der Berufsstandards ermöglichte;
- begann das Institut einen fachlichen Dialog mit dem Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR über Fragen der beruflichen Bildung und Systementwicklung;
- bestand das Institut eine Evaluierung seiner Tätigkeit mit der politischen Bewertung, dass es für den Dialog zwischen den Sozialparteien und dem Staat unersetzlich sei;
- leistete das Institut wichtige Beiträge zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung und entwickelte erste Entwürfe für ein berufliches Weiterbildungssystem.

In den *neunziger Jahren*, die durch die Vereinigung zweier Berufsbildungssysteme im eigenen Land und die neuen Herausforderungen der Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK) gekennzeichnet waren,

- schaffte das Institut den lange nicht für möglich gehaltenen Nachweis, dass das duale System flexibel auf neue Entwicklungen reagieren kann: In einem Jahr wurden eine ganze Reihe neuer Berufsstandards für IuK und die Medienwelt geschaffen, die offenbar früher fertig waren, als sich die Wirtschaft auf eine breite Ausbildung eingestellt hatte; die inhaltliche Verbindung zwischen Aus- und Weiterbildung wurde mit den Sozialparteien in wichtigen Berufsbereichen erstmals hergestellt;
- leistete das Institut mit Hilfe der 1990 gewonnenen ehemaligen Mitarbeiter des DDR-Zentralinstituts in vielen osteuropäischen Ländern im Rahmen eines Programms der Bundesregierung Aufbauhilfe bei der Transformation herkömmlicher in marktwirtschaftlich orientierte Berufsbildungssysteme;

- baute das Bundesinstitut seine Zusammenarbeit mit Instituten im eigenen Land („Berufsbildungsforschungsnetz“), der Europäischen Union, Osteuropa, China, den USA und Südamerika aus und verlieh der deutschen Berufsbildung damit ein internationales Sprachrohr.

Ausblick

Was daraus abgeleitet werden kann?

Das Bundesinstitut für Berufsbildung verdankt seine Stärke der Plattformfunktion, d. h. seiner Einbindung in das Beziehungsgelecht von Sozialparteien und Staat, und der Leistungsfähigkeit und dem Fachwissen der Menschen, die in ihm arbeiten. Beides gilt es deshalb zu pflegen und weiterzuentwickeln, wobei das Institut nach der Aufnahme von fünfzig Prozent neuer Mitarbeiter beim Umzug von Berlin nach Bonn ein wenig Einarbeitungszeit braucht. Mit der Qualitätssicherung und Modernisierung des dualen Systems, die auf der Grundlage der Beschlüsse des Bündnisses für Arbeit vom 22.10.1999 in Angriff genommen werden können, stellt sich die Frage nach dem Aufbau eines qualitätssicheren, den Aufstieg im Beruf und den Einstieg in ein duales Studium fördernden beruflichen Weiterbildungssystems. Hier hat das Bundesinstitut eine ähnliche Aufgabe, wie sie ihm vor dreißig Jahren im Ausbildungssystem zufiel.

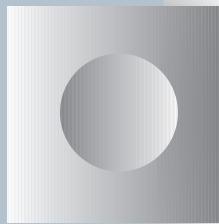
Was die Rolle Deutschlands in der internationalen Berufsbildung angeht, sollten alle an der Berufsbildung Beteiligten daran interessiert sein, dass das Bundesinstitut für Berufsbildung seine Rolle als „Center of Excellence“ ausbaut, die Beteiligten in ihren internationalen Beziehungen unterstützt und die internationale Diskussion über die Qualifizierung der Jugend und der Beschäftigten durch die Ergebnisse seiner Forschung und Entwicklung bereichert.

Insbesondere wäre zu wünschen, dass die universitäre Forschung in einen ernsthaften Dialog und eine Kooperation mit der Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut eintritt. Dies gilt auch mit Blick auf die Schaffung international anerkannter gestufter Abschlüsse (Bachelor/Master) an unseren Hochschulen. Diese wären im Zusammenhang mit der Einführung „dualer Studiengänge“ ein gegebener Anlass für eine engere Kooperation zwischen Hochschulen und dem Bundesinstitut für Berufsbildung.

Für den Export von Ideen und Problemlösungen auf dem globalen Markt von Wissen und Können verfügt die Bundesrepublik Deutschland mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung über ein Kompetenzzentrum von Rang, dessen Fähigkeiten auf diesem Markt auch eingesetzt werden sollten. ■



PROF. DR. DR. h.c. HERMANN SCHMIDT
Generalsekretär des Bundesinstituts für
Berufsbildung von 1977 bis 1997



Bundesminister im Bundesinstitut für Berufsbildung – Ansichten aus drei Jahrzehnten

► 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: das sind auch 30 Jahre seines „ersten“ Organs, nämlich des „Bundesausschusses für Berufsbildung“ und seines Nachfolgers, des Hauptausschusses. Das sind aber auch mehr als drei Jahrzehnte Diskussion über die Aufgabengestaltung des BIBB – beginnend mit dem Gutachten von 1966 zur Gründung, das maßgeblich von den Professoren Edding und Blankertz geprägt wurde: wohl die wichtigste Wiege des späteren Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) von 1970.

Darüber hinaus sind 30 Jahre BIBB-Hauptausschuss auch eine kleine Geschichtsschreibung zum jeweiligen Verhältnis des zuständigen Bundesministers, zumeist desjenigen für Bildung (Wissenschaft) und Forschung, zum Bundesinstitut für Berufsbildung und seinem „Parlament der deutschen beruflichen Aus- und Weiterbildung“, seiner Berufsbildungs-„Clearingstelle“.

Die folgende Dokumentation illustriert diese wechselhafte Beziehung: Die Bundesminister/-innen kamen häufig, selten oder nie zum Hauptausschuss, waren diskutierfreudig oder zurückhaltend, waren wohlwollend, anerkennend oder kritisch. Ganz aus dem Weg gehen konnten die Ministerinnen und Minister dem Institut und seinem Bundes-/Hauptausschuss aber nie: Die berufliche Aus- und Weiterbildung in Deutschland war nämlich immer zu bedeutend, problematisch und aktuell, als dass totale Abstinenz möglich gewesen wäre.

ZUSAMMENSTELLUNG:

PROF. DR. HELMUT PÜTZ

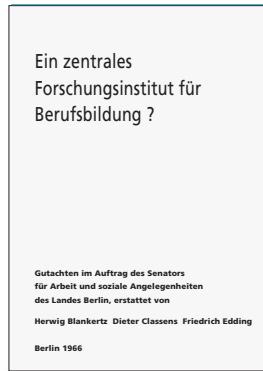
Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung

GUNTHER SPILLNER

Leiter des Büros des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung

Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? – Gutachten, Berlin 1966

Auszug S. V.–VIII



BLANKERTZ, HERWIG
CLAESENS, DIETER
EDDING, FRIEDRICH

„... Mit der Wahl des Berufes, mit der Beratung dabei und mit den Entscheidungen über Art und Umfang von Einrichtungen der beruflichen Bildung sind Individuen, Behörden, Verbände und Institute heute meist überfordert. Sie müssen über etwas entscheiden, was sie nach dem Stand der Wissenschaft in seinen Konsequenzen nicht genügend übersehen können. Fehlentscheidungen von ernster Bedeutung für den persönlichen Lebensweg und für die allgemeine Wohlfahrt sind in dieser Lage zunehmend wahrscheinlich. Es bedarf der Forschung, um Prognosen des beruflichen Bedarfs kontinuierlich und so zuverlässig wie möglich bereitzustellen. Es bedarf der Forschung, um diesen Bedarf in Empfehlungen für den Inhalt und die Organisation der beruflichen Bildung und Fortbildung zu übersetzen.

Für diese schweren Daueraufgaben der Wissenschaft stehen bisher nur ganz unzulängliche Institutionen und Mittel bereit. Die geringen Ansätze der einschlägigen Forschung sind in vielerlei Wissenschaftszweigen, Dienststellen der Verwaltung und anderen Organisationen verstreut. Die Zusammenarbeit der Beteiligten ist wenig geordnet und von unzureichender Wirkung. Die Verbreitung von Erkenntnissen der Berufsforschung ist ganz unzulänglich. Diese Lage fordert eine Besinnung mit dem Ziel, Aufgaben, Stand und

mögliche Neuorganisation der Forschung auf dem Gebiet der Berufsentwicklung und der beruflichen Bildung in wissenschaftlicher Unabhängigkeit darzustellen. Zu diesem Zweck haben auf Veranlassung des Senators für Arbeit des Landes Berlin Vertreter verschiedener Disziplinen das folgende Gutachten erarbeitet. ...

Diese und andere Erwägungen ... führten die Gutachter zu dem Schluss, dass ein neues zentrales Institut auch für die Fragen der beruflichen Ausbildung und Fortbildung geschaffen werden sollte. Hier wäre die Berufsprognose vor allem im Zusammenhang mit Untersuchungen über die Entwicklung der beruflichen Bildung zu betreiben, und bei der letztgenannten Aufgabe läge der Schwerpunkt. In Ergänzung der vorhandenen, mit beruflicher Bildung befassten Forschungseinrichtungen wäre hier die Clearingfunktion und die Experimentierung besonders zu pflegen. Die Gutachter empfehlen für diese Aufgaben ein Institut, das weder mit einer Behörde noch mit einer Hochschule, noch mit einer Organisation der Wirtschaft direkt verbunden ist. Die Konstruktion des Instituts sollte die Verbindung nach allen Seiten ermöglichen, aber die volle wissenschaftliche Unabhängigkeit sichern. ...“

Zur konstituierenden Sitzung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung am 11. Februar 1970 in Bonn



WALTER ARENDT
Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung

Zu Beginn der Sitzung wies Herr Bundesminister Arendt darauf hin, dass mit dieser Sitzung seines Hauptausschusses das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung sein erstes Lebenszeichen gibt. Der Auftrag des Berufsbildungsgesetzes zur Berufsbildungsforschung entspricht nach seiner Überzeugung der Rolle moderner Sozialpolitik in dieser Gesellschaft. Die Sozialpolitik, die lange Zeit nur die Aufgabe eines staatlichen Samariters gehabt habe, sollte vielmehr dazu beitragen, dass soziale Wunden gar nicht erst entstehen. So sollte die Berufsbildungsforschung vorausberechnen, welche beruflichen Anforderungen sich aus der Errichtung von Technik und Wirtschaft und damit für die Gestaltung der beruflichen Bildung ergeben. Das Institut solle zu seinem Teil gewährleisten, dass der technische Fortschritt nicht über die Arbeitnehmerschaft und ihre Wohlfahrt hinwegschreitet. Dabei rücke das Gewicht beruflicher Bildung immer mehr von der Ausbildung zur Fortbildung. Dringlichste Aufgabe der Mitglieder des Hauptausschusses würde es sein, die Fülle der wissenschaftlich zu leistenden Arbeit in das Forschungsprogramm des Bundesinstituts einzubringen. Dazu gehörten auch der Fernunterricht und seine Ordnung sowie die Frage nach

der Ausbildung der Ausbilder. Der Herr Minister begrüßte, dass der Gesetzgeber das Bundesinstitut mit dem Recht zur Selbstverwaltung ausgestattet und auch den Vertretern der Arbeitnehmer eine gewichtige Rolle zugewiesen hat. ... Abschließend dankte er den Anregern und Förderern jener Einrichtungen, die in der Berufsbildungsforschung Grundlagen geschaffen haben, vor allem der „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung“ und den beiden Handwerksinstituten in Köln und Hannover, und wünschte den Mitgliedern des Hauptausschusses zu ihrer Arbeit Erfolg. ... (Aus dem Protokoll)

Vor dem Hauptausschuss am 11. März 1975 in Bonn



HELMUT ROHDE

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

... Eine Weiterentwicklung der Inhalte und Strukturen der beruflichen Bildung erfordere auch eine Weiterentwicklung der Organisation der beruflichen Bildung. Der Entwurf des Berufsbildungsgesetzes sehe deshalb auf Bundesebene die Errichtung eines Bundesinstituts für Berufsbildung vor, in dem der Bundesausschuss für Berufsbildung und das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung organisatorisch zusammengefasst werden sollen.

Ziel der Neuordnung der Berufsbildungsverwaltung auf Bundesebene sei es unter anderem, die Einheitlichkeit der Konzeption bei der Ausübung der zwischen Bund und Ländern geteilten Kompetenz im Bereich der Berufsbildung durch die Zusammenarbeit von Bund und Ländern in diesem Bundesinstitut zu sichern. Die in dem Entwurf des Berufsbildungsgesetzes enthaltenen Regelungen (insbesondere § 93), die als Angebot an die Länder zu verstehen seien, sollten ergänzt werden durch eine entsprechende Vereinbarung zwischen Bund und Ländern.

Dieses Bundesinstitut werde nicht nur beratende Funktion haben, sondern zahlreiche Aufgaben der Berufsbildungsverwaltung übernehmen, die nicht in einer obersten Bundesbehörde durchgeführt werden sollten; insbesondere gehörten dazu die Mitwirkung bei der Vorbereitung der nach dem Entwurf des Berufsbildungsgesetzes zu erlassenden Rechtsverordnungen und Aufgaben der Statistik, Planung und Forschung (vgl. § 90 Abs. 2 des Entwurfs des Berufsbildungsgesetzes).

Forschung und Verwaltung sollten im Bereich der Berufsbildung organisatorisch zusammengeführt werden, um auf diese Weise eine möglichst schnelle Umsetzung der Forschungsergebnisse in die Praxis zu erreichen. Eine Standortverlagerung der Forschung sei nicht vorgesehen. ...

Berufsbildungsforschung sei damit integraler Bestandteil des geplanten Bundesinstituts; durch seine enge Verbindung mit

dem „Verwaltungsteil“ des geplanten Instituts werde zum einen eine noch stärkere Ausrichtung auf die Probleme der Praxis, zum anderen eine wissenschaftlich flankierte Gestaltung der Berufsbildungsverwaltung erreicht.

Es können Schwerpunkte notwendiger Arbeit genannt werden wie

- Entwicklung von Ausbildungsgängen für behinderte Jugendliche
- Entwicklung von Ausbildungsgängen für Abiturienten
- Ordnung von Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung
- Entwicklung von Ausbildungsordnungen, die mit den Rahmenlehrplänen der Länder abgestimmt werden sollen
- Hilfe für die Aus- und Weiterbildung von Ausbildern
- Untersuchungen zur Berufsfeldeinteilung.

Grundlagenforschung allein in den genannten Bereichen genüge nicht, vielmehr bedürfe es anwendungsbezogener Vorlagen zu Maßnahmen. ... (*Aus dem Protokoll*)

Zur konstituierenden Sitzung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 8. Dezember 1976 in Bonn

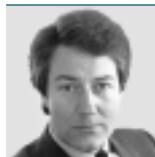
HELMUT ROHDE

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

... An das Bundesinstitut für Berufsbildung und dessen Hauptausschuss würden hohe Erwartungen geknüpft. Das Bundesinstitut solle der zentrale Ort dafür sein, zentrale Aufgaben in der beruflichen Bildung anzugehen, wie dies in der Aufgabenstellung des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes im Einzelnen angelegt sei. Die Erarbeitung der inhaltlichen Regelungen für die berufliche Bildung und deren Abstimmung gehöre zu diesen Kernaufgaben. Die Verhandlungen über ein Bund-Länder-Abkommen sollten wieder aufgenommen und zügig zu Ende gebracht werden. Ein weiteres zentrales Thema sei die Sicherung eines ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen. ...

Besondere Aufmerksamkeit verdienten auch die Probleme jener jungen Menschen, die beispielsweise als Sonder Schüler, als Hauptschüler ohne Abschluss, als Behinderte oder – wenn auch aus anderen Gründen – als Mädchen in einer Zeit wachsender Nachfrage nach Ausbildungsplätzen vor allem in bestimmten Regionen es schwerer hätten als andere, einen Ausbildungsplatz zu finden. Auch das Thema der beruflichen Weiterbildung werde an Gewicht gewinnen. ... In diesem Zusammenhang spiele auch die Bewertung der Abschlüsse in der beruflichen Bildung eine wichtige Rolle. Schließlich müsste die durch das Ausbildungsplatzförderungsgesetz vorgesehene Berufsbildungsstatistik unter Mitarbeit aller Beteiligten ausgefüllt werden, damit eine bessere Grundlage für rechtzeitiges und gemeinsames Handeln zustande kommt. (*Aus dem Protokoll*)

Diskussion im Hauptausschuss am 19. August 1977 in Berlin



BJÖRN ENGHOLM

Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

... Nach einigen einleitenden Worten weist Herr Parl. Staatssekretär Engholm auf die bildungspolitischen Herausforderungen der kommenden Jahre hin. Eine der wichtigsten und vordringlichsten Aufgaben aller für die Bildungspolitik Verantwortlichen in Bund und Ländern sei es, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass den geburtenstarken Jahrgängen, die in der Zeit von 1977 bis Mitte der 80er Jahre die Schule verlassen, ein ausreichendes Bildungsangebot gemacht werde.

Für den Bereich der beruflichen Bildung bedeute dies, die von der Bundesregierung eingeleitete Kurskorrektur zugunsten der beruflichen Bildung entschlossen fortzusetzen. Hierfür spreche nicht zuletzt der seit mehreren Jahren erstmals 1976 wieder zu beobachtende Anstieg der Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze um rund 6,9 %. Das neue Ausbildungsplatzförderungsgesetz sowie die erheblichen finanziellen Mittel, die u.a. für die überbetrieblichen Ausbildungsstätten, den Bau von Berufsschulen sowie für die Entwicklung neuer Berufsausbildungsgänge eingesetzt werden, seien wesentliche Instrumente zur Stärkung des Ausbildungsplatzangebots.

Dem BIBB komme bei der Bewältigung der Aufgaben eine bedeutende Rolle zu. Mit ihm sei erstmals eine gemeinsame Adresse aller an der beruflichen Bildung Beteiligten geschaffen worden, der es vor allem obliege, die Ausbildungsinhalte und Planungen für Betrieb und Schule im dualen System besser aufeinander abzustimmen und auf der Grundlage des APIFG einen Beitrag zur Sicherung des Ausbildungsplatzangebots zu leisten. (*Aus dem Protokoll*)

Vor dem Hauptausschuss am 9. März 1978 in Bonn



DR. JÜRGEN SCHMUDE

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

.... Ihre heutige Sitzung gibt mir Gelegenheit, schon kurz nach meiner Berufung zum Bundesminister für Bildung und Wissenschaft vor einem Gremium zu sprechen, das für die weitere Entwicklung der beruflichen Bildung von besonderer Bedeutung ist. Ich weiß, dass es kaum einen anderen gesellschaftspolitisch bedeutsamen Bereich gibt, für dessen Weiterentwicklung es auf eine so enge Zusammenarbeit und Abstimmung aller Beteiligten ankommt, wie ge-

rade in der beruflichen Bildung. Diese Vielfältigkeit der Verantwortungen spiegelt sich auch in der Zusammensetzung dieses Hauptausschusses wider, wie sie in Fortsetzung der Tradition des Bundesausschusses für Berufsbildung und des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung durch das Ausbildungsplatzförderungsgesetz neu geregelt worden ist.

Die Erwartungen an die Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung und seines Hauptausschusses sind hochgesteckt. ...

Meine Damen und Herren, lassen Sie mich ... auf einige Fragen eingehen, die heute besonders im Vordergrund der Überlegungen stehen müssen und zu denen die Bundesregierung vom Bundesinstitut für Berufsbildung insgesamt, besonders aber vom Hauptausschuss dieses Instituts, Vorschläge erwartet.

Hierzu zähle ich insbesondere

- Lösungsmöglichkeiten für die Probleme bei der Berufsbildung von Mädchen und Frauen,
- die notwendige Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation für benachteiligte Gruppen wie Behinderte, Lernbehinderte, Lernbeeinträchtigte und Ausländerkinder,
- die Vertiefung der regionalen Erfassung der Situation von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, um die Transparenz zu verbessern und die eindeutigere Erfassung der Versorgungslage zu ermöglichen,
- das Verhältnis von Qualifikation und Flexibilität in der beruflichen Bildung,
- die Verbesserung der Strukturen in der beruflichen Weiterbildung,
- und nicht zuletzt die inhaltliche Regelung von beruflicher Grundbildung und beruflicher Fachbildung auf der Grundlage des Spitzengesprächs über berufliche Bildung, das im November stattgefunden hat. Zu diesem Punkt erhoffe ich mir zusätzliche Fortschritte von dem Abkommen über die abgestimmte Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen, das im Mai den Regierungschefs von Bund und Ländern vorgelegt werden soll. ...“

Vor dem Hauptausschuss am 2. Dezember 1982 in Bonn



DR. DOROTHEE WILMS
Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft

..... Es fügt sich gut, dass ich heute – also schon kurz nach meinem Amtsantritt – Gelegenheit habe, im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung ein erstes Gespräch zu führen. Bereits am 19. November habe ich das Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin besucht und da-

bei Gelegenheit zu einem Gespräch mit den Mitarbeitern gehabt. ...

Vier Fragestellungen sollten nach meiner Überzeugung augenblicklich vorrangig angegangen und möglicherweise auch durch Modellversuche weitergebracht werden:

- Wie kann das duale System für Abiturienten attraktiver gemacht werden?
- Welche Möglichkeiten ergeben sich speziell auf Grund neuer Technologien, zum Beispiel im Bereich der Kabelfernsehtechnik oder der Mikroelektronik, für die berufliche Bildung?
- Welche beruflichen Aufstiegschancen zum Facharbeiter, Meister und Techniker können und sollen im – in der Bund-Länder-Kommission-Terminologie – tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen geschaffen werden, um dem Prinzip der Gleichwertigkeit beruflicher Bildung besser zu entsprechen und das Wahlverhalten der Jugendlichen positiv zu beeinflussen? ...
- Wie kann der offene Zugang zur Berufsausbildung auf Dauer gerade auch für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten tatsächlich gesichert werden? ...“

Vor dem Hauptausschuss am 15. Juni 1986 in Bonn

DR. DOROTHEE WILMS

Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft

..... Manchmal denke ich, und ich sage das hier in aller Offenheit, ich sage das auch vielleicht ein wenig provozierend –, dass bei Presseäußerungen, die vom BIBB kommen, bisweilen der Eindruck entsteht, als ob man hier einen Touch hineinbringt, der doch Kritikpunkte am dualen System sehr betont herausstellen soll.

Ich darf an einem Beispiel erläutern, was ich meine: Wir sind uns alle darüber einig, dass Ausbildung über Bedarf notwendig war und noch ist. Dies bedeutet notwendigerweise, dass Probleme einer „2. Schwelle“ da sind. Aber man kann und sollte die Probleme der 2. Schwelle nicht dem dualen System in die Schuhe schieben: Dies ist ein Problem des Arbeitsmarktes. Deshalb sollte man vermeiden, dass – gewollt oder ungewollt – der Eindruck entsteht, als ob die Probleme der 2. Schwelle ein Resultat der dualen Ausbildung seien. Sie sind ein Problem der großen Zahl der jungen Menschen – primär ein Beschäftigungsproblem und keineswegs Ergebnis einer „unzulänglichen“ oder gar „falschen“ Berufsausbildung.

Man sollte im Übrigen auch den Eindruck vermeiden, als ob die Mehrzahl oder ein sehr großer Teil der jungen Menschen, die im dualen System ausgebildet worden sind, anschließend beschäftigungslos würden. Für 90 % trifft das nicht zu. Wir sollten uns miteinander bemühen, den 10 % eine Erleichterung des Einstiegs in den Beruf zu verschaffen. Die Bundesregierung hat dazu erhebliche Beiträge ge-

leistet. Wenn jedoch eine Pressemitteilung des BIBB die Überschrift trägt „Zwei Drittel der Ausgebildeten in Beschäftigung“, erweckt das den Eindruck, als ob ein Drittel gleichsam vergeblich ausgebildet worden ist. Dies ist nachweislich falsch.

Wir können miteinander – wenn uns allen an der Stärkung des dualen Systems liegt – sehr viel auch durch unsere Äußerungen in der Öffentlichkeit dazu beitragen. Es geht mir nicht um die Verkleinerung von Problemen, sondern um die Herstellung der richtigen Zusammenhänge, damit falsche Schlussfolgerungen vermieden werden. ...“

Vor dem Hauptausschuss am 24. September 1987 in Berlin



JÜRGEN W. MÖLLEMANN

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

.... Nun komme ich auf die Evaluierung des BIBB zu sprechen.

Ihnen liegt meine, in der Bundesregierung abgestimmte ergänzende Stellungnahme vor, die dem Haushaltsausschuss des Deutschen Bundestages Anfang September 1987 zugeleitet worden ist. Der Haushaltsausschuss hat sich am Donnerstag der vergangenen Woche im Zusammenhang mit der Beratung des Einzelplans des BMBW mit der Evaluierung befasst. Die Evaluierung fand insgesamt eine positive Bewertung; die ergänzende Stellungnahme wurde zur Kenntnis genommen.

Meine Stellungnahme basiert – wie Sie wissen – auf dem Gutachten der Kommission und den Stellungnahmen des Hauptausschusses und des Generalsekretärs, die dem Haushaltsausschuss ebenfalls zugeleitet worden sind.

Die wichtigsten Grundsätze meiner ergänzenden Stellungnahme sind folgende:

- Schon in der vorläufigen Stellungnahme des BMBW vom September 1986, die aufrechterhalten wird, hat sich der BMBW der Auffassung der Kommission angeschlossen, dass das BIBB in seiner jetzigen Form grundsätzlich mit dem bisherigen gesetzlichen Auftrag beibehalten werden soll.
- Das BIBB soll nach meiner Auffassung eine Dienstleistungs-, Forschungs- und Beratungseinrichtung der außerschulischen Berufsbildung auf wissenschaftlicher Grundlage sein. Es soll als Instrument für die Gestaltung der Planungs- und Durchführungspraxis der Berufsbildung wirken. Insbesondere soll es zum Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit des dualen Systems wirkungsvolle Beiträge leisten können.
- Hinsichtlich seiner Forschungstätigkeit sollte das BIBB – entsprechend dem Votum der Kommission – zukünftig

in einem sog. „Netzwerk“ von Forschungseinrichtungen seine Rolle wirksam wahrnehmen. Dieses Netzwerk muss jedoch erst entstehen. Für die Zukunft halte ich eine effizientere Abstimmung von Forschungsschwerpunkten zwischen den in der Berufsbildungsforschung tätigen Einrichtungen für notwendig. Die Forschungsaufgabe des BIBB sollte im Wesentlichen die anwendungsbezogene Berufsbildungsforschung sein. Soweit und solange sich allerdings Hochschulen und andere Forschungseinrichtungen weitergehender wissenschaftlicher Fragen nicht hinreichend annehmen, muss das BIBB auch insoweit Forschung betreiben können.

- Nach meiner Auffassung hat das Bemühen der Beteiligten um Konsens in der Bestimmung der Forschungstätigkeiten des BIBB seine Bedeutung. Anders als ein wissenschaftliches Forschungsinstitut mit voller Forschungsautonomie hat das BIBB in der Festlegung seiner Forschungsprojekte auf die Bildungspolitik der Bundesregierung und auf die an der Berufsbildung Beteiligten Rücksicht zu nehmen. Daher bin ich mit dem Hauptausschuss der Meinung, dass er weiterhin über das Forschungsprogramm des BIBB auf Projektebene beschließen und so konkret bestimmen soll, welche Forschungsarbeiten durchgeführt werden. Andererseits sollte der Einfluss externer Wissenschaftler und Praktiker auf die Forschungsarbeiten des BIBB gestärkt werden. ...

Insgesamt bin ich der Auffassung, dass die Überprüfung des BIBB als Chance gesehen werden sollte, zu einer Stärkung des Instituts und der Effizienz seiner Arbeit zu gelangen. Ich begrüße es, dass auch der Hauptausschuss und der Generalsekretär des BIBB die Evaluierung in diesem Sinne konstruktiv aufgegriffen haben. Auch werte ich es als sehr positiv, dass die Evaluierung unter den Mitarbeitern des Instituts eine rege Diskussion in Gang gebracht hat. ...“

Vor dem Hauptausschuss am 7. Mai 1991 in Berlin



DR. RAINER ORTLEB

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

„Der Generalsekretär und seine Mitarbeiter haben mir heute früh einen Einblick in die vielgestaltige Arbeit des Bundesinstituts vermittelt. Ich werte diese Arbeit, die mit viel Engagement und Sachverständnis geleistet wird, vor allem vor dem Hintergrund der berufsbildungspolitischen Fragen, die wir zur Zeit bewältigen müssen. Sei es die Herausforderung in den neuen Ländern, in Europa oder die Sorge um die Wettbewerbsfähigkeit des dualen Systems und der zunehmende Nachwuchsmangel insbesondere im

alten Bundesgebiet. Ich weiß, dass diese Fragen auch Sie beschäftigen, und ich weiß, dass wir diese Probleme nur gemeinsam lösen können. ...

Im Vordergrund der Berufsbildungspolitik der kommenden Jahre stehen die notwendigen berufsbildungspolitischen Beiträge zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erneuerung in den neuen Bundesländern.

Im Osten müssen marktwirtschaftliche Strukturen entwickelt und gefestigt, eine mittelständische Wirtschaftsstruktur aufgebaut, Arbeitslosigkeit und Kurzarbeit überwunden sowie die Lebensverhältnisse insgesamt verbessert und denen in den alten Bundesländern angeglichen werden. Dies erfordert viel Engagement und Einsatzbereitschaft von den Bürgern in den neuen, aber auch in den alten Bundesländern. Die Startbedingungen für die Strukturanzapfung in den neuen Ländern sind nach 40 Jahren DDR-Wirtschaft äußerst ungünstig. Dennoch muss die Anpassung rasch erfolgen. In dieser außergewöhnlichen Situation sind alle in unserem Land gefordert, auch mit unkonventionellen Mitteln ihren Beitrag für das Zusammenwachsen Deutschlands zu leisten. Ich begrüße Ihre Absicht nachdrücklich, die beiden kommenden Sitzungen des Hauptausschusses in Potsdam und Magdeburg durchzuführen. Anschauung vor Ort kann die Arbeit des Hauptausschusses nur befähigen. ...“

Grundsatzreferat auf dem 3. BIBB-Fachkongress vom 16. bis 18. Oktober 1996 in Berlin



DR. JÜRGEN RÜTTGERS

Bundesminister für Bildung, Wissenschaft,
Forschung und Technologie

.... Mit dem Leithema ihres Kongresses ‚Berufliche Bildung zwischen Kontinuität und Innovation‘ wird exemplarisch die Umbruchssituation erfasst, in der sich Wirtschaft und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland gegenwärtig befinden.

Die jungen Menschen wachsen in eine Welt hinein, die von zwei Megatrends geprägt wird: Globalisierung und Wissensgesellschaft.

Der Zugriff auf Wissen wird für immer mehr Menschen möglich. Wissen ist der menschliche Faktor der Weltwirtschaft. Lebenslanges Lernen wird für alle Menschen auf allen Ebenen immer wichtiger.

Wir haben in Deutschland alles Wissen dieser Welt. Zusammen mit einem exzellenten Ausbildungsstand ist das ein strategischer Standortvorteil. Mit dieser Trumpfkarte können wir manchen Stich im globalen Wettbewerb machen, wenn wir die Karte gezielt ausspielen.

Der Leitgedanke dieses Kongresses ist Kontinuität und Innovation. Mit meinen Worten würde ich sagen: Damit alles so bleibt, wie es ist, muss sich vieles ändern.

... Wir brauchen weitere durchgreifende Schritte zur Modernisierung und Flexibilisierung der beruflichen Bildung. Wir müssen von den jährlichen Hängepartien weg und ein dauerhaftes Aus- und Weiterbildungsangebot sichern. Der Standort Deutschland lebt von seinen Fachkräften.

Vom Bundesinstitut für Berufsbildung wünsche ich mir dazu noch mehr innovatorische Impulse. Das BIBB ist Dienstleistungs-, Forschungs- und Beratungseinrichtung für die außerschulische Berufsbildung. Das ist gut so. Die starke Einbindung des Instituts in die Konsenssuche führt allerdings noch zu oft zu konventionellen Antworten. Dabei sind unkonventionelle Lösungen gefragt.

Wir werden darüber nachdenken müssen, wie innerhalb der gegebenen Strukturen im BIBB mehr Freiräume für vorausschauende innovative Politikberatung geschaffen werden können. Ich habe dafür kein Patentrezept. Ich lade daher das BIBB ausdrücklich ein, hierzu Vorschläge zu unterbreiten.

(Vgl.: Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3 BIBB-Fachkongresses vom 16.–18. Oktober 1996 in Berlin, Teil I, S. 27–31. BIBB, Berlin und Bonn 1997)

Vor dem Hauptausschuss am 25. November 1998 in Bonn



EDELGARD BULMAHN

Bundesministerin für Bildung und Forschung

Die Ministerin ihrerseits zeigt sich erfreut, den Hauptausschuss zu seiner ersten Sitzung nach ihrer Amtsübernahme begrüßen zu können.

... Die Fachkompetenz des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung sei für sie sehr wichtig, sie wolle den heute begonnenen Dialog mit ihm fortsetzen und erwarte aus seinen Reihen wesentliche Anstöße für die strukturelle Weiterentwicklung der beruflichen Bildung im Sinne von Politikberatung. Bezüglich der Neuorganisation des Bundesinstituts für Berufsbildung halte sie es für erfreulich, dass die Gruppen im Hauptausschuss zu einem Konsens gefunden hätten und dass bei aller Unvollkommenheit jeder Organisationslösung damit eine gute Basis für die zukünftige Arbeit des BIBB und auch für den 1999 anstehenden Umzug nach Bonn geschaffen worden sei.

(Aus dem Protokoll) ■



Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen

Aktuelle ordnungspolitische Konzepte zur Nutzung von Modularisierungsansätzen

► **Flexibilisierung und Differenzierung von Aus- und Weiterbildungsordnungen sind ein wesentlicher Aspekt der notwendigen Modernisierung des Berufskonzepts. Dazu wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Modellen mit modularen Gestaltungselementen erarbeitet. Gleichwohl bleibt der „Modularisierungsansatz“ in der bildungspolitischen Diskussion umstritten, wird diese Debatte polarisierend geführt. Die Autoren weisen nach, dass Modularisierung keineswegs zwingend mit der Aufgabe traditioneller Berufsbildungsinhalte und -prinzipien verbunden ist. Sie zeigen Möglichkeiten für die Modernisierung des Berufskonzepts und eine stärkere Verbindung des geordneten Aus- und Weiterbildungsbereiches auf.**

Berufskonzept in Deutschland und Modularisierung ein Gegensatz?

Im Übergang von der industrieorientierten Produktionsgesellschaft zur dienstleistungsorientierten Wissensgesellschaft wird nach neuen Formen zur Verknüpfung von Produktion und Dienstleistungen gesucht, werden Produktion, Produkte und Dienstleistungen über Kunden- und Serviceorientierung auf neue Weise verzahnt und somit die klassischen Grenzen zwischen Produktion und Dienstleistung aufgelöst. Industrielle und handwerkliche Produktion, die klassischen Dienstleistungsbranchen (Banken, Versicherungen, Handel und Gastgewerbe) wie das Dienstleistungshandwerk durchlaufen einen tief greifenden Strukturwandel. Zugleich entwickeln sich neue Dienstleistungssparten, die die Leistungen individuell und auftragsorientiert, in enger Verbindung bis hin zur Koproduktion mit dem Kunden erbringen.

Für die Berufsbildung ergeben sich aus den aktuellen Umbrüchen zwei strategische Schwerpunkte: Anpassungs- und Marktfähigkeit des Ausbildungssystems müssen gesichert, und eine zukunftsstabile Infrastruktur für lebensbegleitendes berufliches Lernen muss aufgebaut werden. Zu diesem Zweck werden gegenwärtig neue Strukturmodelle für Aus- und Weiterbildung geschaffen, neue Ausbildungsberufe erarbeitet, insbesondere solche, die die Kompetenzentwicklung im Wachstumsfeld „Neue Dienstleistungen“/„Neue Märkte“ unterstützen und verstärkt „dienstleistungsbezogene Kompetenzen“ in Aus- und Weiterbildung integrieren. Ein Dreh- und Angelpunkt dieses Reformprozesses liegt in der Konsensfindung über die Optionen modularer Gestaltung bei der Ordnung von Ausbildungsberufen, insbesondere über deren Reichweite und Grenzen. Diese Optionen werden in der Bundesrepublik immer noch kontrovers diskutiert. Die Befürworter der Modularisierung führen als Vorteile an: die Möglichkeit, differenzierter auf unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen der Lernenden einzugehen zu können, Aus- und Weiterbildung besser miteinander verknüpfen und die Anerkennung von Berufserfah-



TIBOR ADLER

Stellv. Leiter der Abteilung „Forschungs- und Dienstleistungskonzeptionen, Internationale Berufsbildung“ BIBB



DAGMAR LENNARTZ

Dr. phil., Leiterin des Arbeitsbereichs „Ordnung der Ausbildung – Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB

rung systematisieren zu können, und last but not least: die Möglichkeit, schneller und flexibler auf veränderte Qualifikationsanforderungen reagieren zu können. Demgegenüber wird eingewandt, die Überführung der beruflichen Bildung in ein modularisiertes System mit zertifizierten Einzelmodulen gefährde das Markenzeichen des deutschen Berufsbildungssystems: die volle Berufsfähigkeit. Nicht wenige betrachten ein modularisiertes Zertifizierungssystem für tätigkeitsbezogene Qualifikationen als das Gegenkonzept zum deutschen Berufskonzept.

Pro und kontra Modularisierung

Pro:

- Bessere Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung
- Systematisieren der Anerkennung von Berufserfahrung
- Schnelleres und flexibleres Reagieren auf veränderte Qualifikationsanforderungen

Kontra:

- Zertifizierte Einzelmodule höhlen das Berufskonzept aus
- geringere Transparenz der erworbenen Qualifikationen
- Qualitätssicherung erschwert

Modularisierung von Ausbildungsberufen“ bezeichneten Ansatz² wird ein Erfolg versprechender Weg zur Modernisierung des Berufskonzepts und des mit ihm verknüpften dualen Systems der Berufsausbildung gesehen.³

Es gibt aber auch einen dritten Weg. In neuen Modellen für Ausbildungsberufe werden die Flexibilitätspotenziale einer modularen Struktur genutzt und entsprechende Gestaltungselemente realisiert, jedoch auf die Zertifizierung von Bausteinen verzichtet.¹ In solchen *gestaltungsoffenen Ausbildungsberufen* werden Ausbildungsbausteine als Elemente zur Ordnung und Gliederung von Berufsbildungsgängen im Rahmen des Berufskonzeptes betrachtet. In diesem auch als „das deutsche Modell zur

im Wesentlichen abdeckte. Demgegenüber stehen in Deutschland ca 33.000 Erwerbsberufe. *Erwerbsberufe* unterscheiden sich von *Ausbildungsberufen* vor allem dadurch, dass sie sich ausschließlich auf Tätigkeiten beziehen, nicht jedoch auf die Bildungsgänge, die für diese Tätigkeiten qualifizieren.

Das deutsche Berufsmodell impliziert jedoch nicht nur das Prinzip berufsförmig organisierter Arbeit und ein darauf bezogenes, reguliertes Berufsbildungssystem. Es verankert zudem die berufliche Bildung über eine starke sozial- und tarifrechtliche Bindungswirkung im Wirtschafts- und Sozialsystem. Ausbildung in Berufen auf der Grundlage bundesweit definierter Standards verknüpft drei zentrale Ziele: 1. Qualitätssicherung, 2. Transparenz beruflicher Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt, 3. Verbindung von Persönlichkeits- und fachlicher Kompetenzentwicklung. Insbesondere mit Letzterem zielt sie darauf ab, die Jugendlichen auf ein eigenverantwortliches Gestalten der Berufsbiose sowie ein lebensbegleitendes Lernen vorzubereiten. Der berufsbildungspolitische und organisatorische Rahmen eines solchen Berufsmodells ist eine Kombination von staatlicher Regelung und Marktsteuerung, die durch die (gleichberechtigte) Beteiligung der Sozialparteien an dem Verfahren der staatlichen Anerkennung von Ausbildungsberufen gekennzeichnet ist. Im Konstrukt „Ausbildungsberuf“ sind wirtschafts-, beschäftigungs- und bildungspolitische Zielsetzungen gleichermaßen miteinander verknüpft. Berufe sind auf der Ebene der Facharbeit das organisierende Prinzip für Arbeitsmärkte, die betriebliche Arbeitsorganisation und die berufliche Bildung.

Die Modularisierung beruflicher Bildungsgänge wird in der berufspädagogischen Diskussion – wie beispielsweise SLOANE ausführlich darlegt⁴ – als *Erweiterung*, als *Differenzierung* oder als *Auflösung* („*Singularisierungskonzept*“) bestehender Bildungsgänge interpretiert. In allen drei Modellen sind Module auf ein Ganzes bezogen. Ohne Zweifel kann die Modularisierung von Berufsbildung zur Aufhebung des Berufskonzepts führen und zur Verflüchtigung von Berufen beitragen. Sie muss dies aber nicht. Modularisierung ist keineswegs zwingend mit der Aufgabe traditioneller Berufsbildungsideale und -prinzipien verbunden. Am ehesten könnte noch das „*Singularisierungskonzept*“ eine Aushöhlung oder gar Aufhebung des Berufskonzeptes befördern. Doch selbst in „singular-modularen Systemen“ werden einzelne Einheiten zu einer Gesamtqualifikation gebündelt. Auch bei der Auflösung bestehender Ausbildungen und ihrer Überführung in individuell nachfragbare Module bleibt also die Aufgabe, einen Rahmen für die Modulbildung zu konzipieren und zu präzisieren.

Dem deutschen Berufskonzept kommen die beiden ersten Varianten – Erweiterung bzw. Differenzierung – entgegen, weil sie sich bildungs- und ordnungspolitisch im Rahmen

Das Berufskonzept als Referenzrahmen für die Modernisierung von Ausbildungsberufen

Der rechtliche Kern des deutschen Berufskonzepts ist das System der anerkannten Ausbildungsberufe. Seinen Grundstock bildeten die historisch gewachsenen und in der Handwerksordnung verankerten handwerklichen Lehrberufe sowie die industriellen Lehr- und Anlernberufe, die in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts entwickelt worden waren. Sie wurden auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (1969) in Form von *Ausbildungsordnungen* neu strukturiert und profiliert. Aus den ca. 900 Lehr-, Anlern- und Spezialberufen, die vor Erlass des Berufsbildungsgesetzes bestanden, wurde in den 70er- und 80er-Jahren ein System von ca. 360 Ausbildungsberufen aufgebaut, das bis in die 90er-Jahre hinein in den einzelnen Wirtschaftsbereichen den Qualifikationsbedarf auf der Facharbeitsebene

des Leitziels der deutschen Berufsausbildung bewegen, dem Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit. Dieses Leitziel wurde in Deutschland vor gut einem Jahrzehnt mit der Erweiterung des Qualifikationsbegriffs im Rahmen der damaligen Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe im gesellschaftlichen Konsens formuliert. Das „selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren“ umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft, berufliche Anforderungen zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen zu bewältigen, die gefundenen Lösungen zu bewerten sowie die erworbenen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Beispiele der Modernisierung des Berufskonzepts unter Berücksichtigung modularer Gestaltungsgrundsätze

Beispielhaft für die Entwicklung dynamischer und gestaltungsoffener Ausbildungsberufe stehen der 1998 in Kraft getretene Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien⁵ sowie die am 1. August 2000 in Kraft tretende Neuordnung der „Berufsausbildung im Laborbereich Chemie, Biologie, Lack“ wie auch die neugeordneten Ausbildungsberufe Drucker/-in und Siebdrucker/-in, die ebenfalls im August 2000 in Kraft treten werden.

Alle diese Berufe sind modular strukturiert und realisieren spezifische Lösungsansätze zur Modernisierung der Berufsausbildung. Darüber hinaus zeigen sie unterschiedliche Perspektiven auf für den Einstieg in ein systemisches Verknüpfen von Aus- und Weiterbildung.

- Sie definieren Standards für eine breit gefächerte berufliche Handlungskompetenz, ermöglichen jedoch innerhalb eines Ausbildungsberufs differenzierte, dynamische Qualifikationsprofile mit betriebs-, geschäftsfeld- oder spartenspezifischen Ausprägungen. Das Ausbilden wird damit auch unter außerordentlich spezialisierten betrieblichen Rahmenbedingungen für eine breit gefächerte Produkt- und Tätigkeitspalette weiterhin unter dem Dach eines Ausbildungsberufes gesichert.
- Die Kombinations- und Variationsmöglichkeiten enthalten Flexibilitätspotenziale, die fortlaufende Veränderungen in den beruflichen Anforderungen wie auch das Zusammenwachsen von Qualifikationsbereichen besser auffangen und damit den Aktualisierungsdruck entschärfen.
- Die Standards, die mit den jeweiligen Ausbildungsgängen festgelegt werden, verknüpfen in ihrer Gesamtstruktur jeweils Grundkomponenten aus angrenzenden bzw. verwandten Tätigkeitsfeldern. Die Ausbildungsgänge eröffnen damit den künftigen Fachkräften – analog zum Alternativkonzept der „Grundberufe“ – ein höheres Maß an (horizontaler) beruflicher Mobilität, bewahren jedoch

Modularisierung ist nicht zwingend mit der Aufgabe traditioneller Berufsbildungsziele und -prinzipien verbunden

ein eigenständiges Berufsprofil mit einer eigenen, identitätsstiftenden Berufsbezeichnung.

- Mit den Ausbildungsordnungen werden zugleich auch die Strukturelemente für ein lebensbegleitendes Lernen geschaffen: Wahlqualifikationseinheiten und Wahlkomponenten sind auch als Weiterbildungsbausteine und -standards nutzbar. Wahlqualifikationseinheiten, die in der Ausbildung nicht gewählt wurden oder zu diesem Zeitpunkt noch nicht existierten, können im späteren Berufsleben bei Bedarf (zum Beispiel bei einem Wechsel in angrenzende Tätigkeitsbereiche oder einer Veränderung der Arbeitsinhalte) als Grundlage für eine stetige Weiterqualifizierung dienen.

Die neuen Strukturmodelle entstanden primär im Kontext von Neuordnungen für Beschäftigungsbereiche, die in hohem Maße durch den Einsatz neuer Technologien geprägt sind. Sie sind jedoch keineswegs an High-Tech-Beschäftigungsfelder und Ausbildungsgänge für diese gebunden. Prinzipiell sind modular orientierte Ordnungskonzepte auch auf andere Ausbildungsberufe übertragbar.

Unabdingbare Voraussetzung für ein weiteres Entwickeln modular orientierter Ordnungskonzepte bleibt allerdings der Grundsatz, dass sich die Zertifizierung (Abschlussprüfung) *ausschließlich auf die Gesamtqualifikation* bezieht, es mithin keine Zertifizierung von Teilqualifikationen in einer regulären Berufsausbildung gibt. Modulprüfungen und die Zertifizierung von Modulen aus Ausbildungsberufen sollten deshalb auf solche Fälle begrenzt werden, bei denen der Ausbildungsvertrag ohne Abschlussprüfung beendet wird (Abbruch/nicht bestandene Abschlussprüfung), über den

Weitere Literatur zum Thema:

Kloas, P.-W. mit einem Diskurs von Helmut Pütz: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streithema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsaufgaben? BIBB (Hrsg.) Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 208, Berlin 1997

Lennartz, D.: Ordnungspolitische Perspektiven für ein lebenslanges Lernen. In: Berufliche Rehabilitation, 13 (1999) 2, S. 98-107

Pütz, H.: Berufsbildung im Wandel – Die Bedeutung des Berufskonzepts, Referat auf dem 45. Studiengespräch im Haus Lämmerbuckel „Qualität und Innovation der Berufsbildung als Wettbewerbsfaktor“ vom 10. bis 12.05.1999. (Veröff. in Vorb.)

Reuling, J.: Zum Flexibilitätspotential modularer Systeme – Englische Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen. In: BWP 27 (1998) 2, S. 16-21

BIBB (Hrsg.): Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung, Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Juli 1999

Ausbildungsberuf hinausgehende Zusatzmodule und/oder „Auslandsmodule“ erworben werden oder kein Ausbildungsvertrag existiert.

Vor diesem Hintergrund liegt auf ordnungspolitischer Ebene der Ansatz zur Weiterentwicklung der Ausbildungsberufe *nicht in einem Systemwechsel*, sondern vor allem in der Modernisierung des Berufskonzeptes – einer Modernisierung, die unter anderem über die Integration modularer Gestaltungsgrundsätze in das Ordnen von Ausbildungsberufen erfolgt.

Mit der Integration modularer Gestaltungsansätze werden mehrere Zielsetzungen verfolgt:

Über definierte Standards in Ausbildungsberufen werden potenziell

- neue Formen der Differenzierung von Ausbildungsberufen geschaffen, die den beruflichen Bildungsstätten eine flexiblere Ausbildung und den Lernenden ein größeres Maß an Individualisierung und Mobilität eröffnen, ohne die Qualitätsstandards eines Ausbildungsberufs aufzugeben,
- neue Formen zur Verknüpfung unterschiedlicher Berufe und Berufsbereiche sowie der Verbindung von Aus- und Weiterbildung erleichtert,
- neue Möglichkeiten zur Verknüpfung von Bildungsabschnitten in unterschiedlichen Teilbildungssystemen geschaffen, z. B. Aufbau eines „Credit-Systems“,
- neue Chancen zur Angleichung, wenn nicht zur Harmonisierung, von Berufsbildungsabschnitten zwischen den Ländern der Europäischen Union eröffnet,
- Ausbildungsberufe schneller aktualisierbar und dadurch eine schnellere und flexiblere Reaktion auf veränderte Anforderungen des Beschäftigungssystems möglich,
- ein differenziertes Eingehen auf unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen der Lernenden und die Anerkennung von Berufserfahrung ermöglicht und
- die Mehrfachverwendbarkeit einzelner Module für verschiedene Bildungsgänge erleichtert.

Die Umsetzung einer solchen Strategie allerdings lässt sich wahrscheinlich nicht ohne weiteres mit den bisherigen Strukturelementen der Ordnungsarbeit realisieren. Modular gestaltete Ordnungskonzepte erfordern andere und neue Instrumente, denn die vorhandenen Instrumente reichen möglicherweise zur Sicherung von Ausbildungsqualität und Qualifikationsnachweis nicht aus.⁶ Dies gilt vor allem auch für die in den Ausbildungsordnungen zu definierenden Standards (Ausbildungsziele/Profilelemente). Es betrifft aber nicht zuletzt auch das Verfahren, in dem die Standards erarbeitet werden. Eine Mindestanforderung hierbei ist, dass die modulare Struktur einer Ausbildungsordnung von Beginn an von den am Erarbeitungsprozess Beteiligten entwickelt wird.

Eine Modernisierung des Berufskonzepts, die die oben zugewiesenen Funktionen erfüllen soll und systematisch modulare Gestaltungselemente in den ordnungspolitischen Rahmen einbezieht, bringt für die Ausbildungsordnungsforschung neue Anforderungen und neue Perspektiven. Eine vordringliche Aufgabe dabei ist, systematisch zu klären, wie Module im Kontext der Ordnungsarbeit jeweils gefasst werden müssen, um innerhalb einer Ausbildungsordnung Standards für eine breit gefächerte berufliche Handlungskompetenz abzubilden. Eine sich daraus zwangsläufig ergebende weitere komplexe Aufgabe erstreckt sich auf die Qualitätssicherung von Ausbildungsprozessen und Qualifikationsnachweisen.

Ansätze zur Verbindung der geordneten Aus- und Weiterbildung durch Modularisierung

Der Weiterbildungssektor in Deutschland hat inzwischen in sehr vielfältiger Weise auf den immens wachsenden Bedarf an Weiterqualifizierung reagiert. Es mangelt jedoch weiterhin an leistungsfähigen Strukturen, das heißt an Strukturen, die Transparenz, Standards sowie eine Bedarfsoorientierung zur effizienten Unterstützung des Strukturwandels sichern.

Dies gilt vor allem für jenen Angebots- und Qualifizierungsbereich, der ordnungspolitisch zwischen Berufsausbildung und geregelter Aufstiegsfortbildung liegt und inzwischen allgemein als Sektor der „Zusatzqualifikationen“ diskutiert wird. Benötigt werden bedarfsgerechte Standards und Strukturen, die ausgebildeten Fachkräften tatsächlich ein lebensbegleitendes Lernen ermöglichen. Diese Standards (berufs- oder tätigkeitsfeldbezogene Weiterbildungsbausteine, -module, -lehrgänge) könnten die Kernelemente zukunftsstabiler Weiterbildungsstrukturen bilden. Einen möglichen Einstieg für die *systemische Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung* böte auf der ordnungspolitischen Ebene beispielsweise das Etablieren solcher Standards.



Wahlqualifikationseinheiten können und sollten perspektivisch genutzt werden als Zusatzqualifikationen bzw. Qualifizierungseinheiten in der

- Weiterbildung (zur Profilerweiterung bzw. Profilverteilung in den angrenzenden Fachrichtungen),
- Nachqualifizierung,
- Berufsvorbereitung.

Eine weitere Kombinationsmöglichkeit besteht in der berufsübergreifenden Verknüpfung. Die Profilerweiterung erwächst in diesem Fall aus dem Erwerb von Fachkompetenzen aus Bereichen, die mit dem jeweiligen beruflichen Tätigkeitsbereich fachlich zusammenhängen oder ihn ergänzen. Komponenten bzw. Qualifikationseinheiten eines Ausbildungsberufs können in einem anderen Beruf als Fortbildungsmodule genutzt werden. (Beispielsweise gewerkübergreifende Verknüpfungen von Qualifikationen im Hinblick auf den wachsenden Markt für „Komplettangebote“/„Dienstleistungen aus einer Hand“.)

Chancen für neue Beschäftigungs- und Betätigungsfelder liegen insbesondere auch für das Handwerk in der Ausweitung innovativer und qualifizierter gewerblicher Dienstleistungen. Um diese ausloten und nutzen zu können, bedarf es vielfach eines sehr spezifischen Qualifikationszuschnitts, für den eigenständige Fortbildungskomponenten entwickelt werden müssen. Zu prüfen wäre, inwieweit nicht auch in diesem Bereich durch geeignete Fortbildungskomponenten spezifische Chancen für junge Menschen mit Behinderungen entwickelt werden könnten.

Die systemische Verknüpfung von Erstausbildung und Weiterbildung, ob im Rahmen eines integrierten Aus- und Weiterbildungskonzeptes oder anderer, noch zu klärender Verfahren hergestellt, eröffnet die Perspektive,

- auf den wachsenden Bedarf an neuen Mustern zur Spezialisierung im engeren beruflichen Bereich, zur Qualifizierung für neue Aufgabenstellungen und zur beruflichen Weiterentwicklung gezielt zu reagieren und zwar bezogen auf die verschiedensten Funktions- und Anforderungsbereiche,
- die Komponenten zur Erweiterung der Kompetenzprofile jeweils auf den spezifischen Bedarf der einzelnen Berufs- und Tätigkeitsfelder, Funktions- und Anforderungsbereiche, Branchen oder Gewerke abzustimmen und flexibel zu erweitern,
- für Betriebe im Hinblick auf den Einsatz wie die Wertbarkeit der jeweiligen Zusatzqualifikation ein notwendiges Maß an Transparenz zu sichern,
- Jugendlichen und jungen Fachkräften überschaubare Optionen für eine erstrebenswerte berufliche Entwicklung zu geben sowie berufserfahrenen Fachkräften eine Orientierung und Unterstützung für einen Wechsel in neue Tätigkeits- und Beschäftigungsfelder,

- Bildungsträgern durch bedarfsorientiert definierte Standards die Effizienz, Qualität und Marktgängigkeit ihrer Dienstleistung zu sichern.

Auf diesem für den Strukturwandel strategisch so bedeutsamen Feld sind mit den zuvor beschriebenen modular strukturierten Ausbildungsberufen erste Schritte eingeleitet worden; die Konsensfindung über eine strukturelle Weiterentwicklung allerdings steht bislang noch aus.

Ausblick

Wir brauchen eine gesellschaftliche Diskussion über Strategien der beruflichen Bildung im Übergang zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Die aktuelle Diskussion wird vom plötzlich erkannten Mangel an Fachleuten im Bereich der modernen Informations- und Telekommunikationstechnologien beherrscht. Es bleibt zu hoffen, dass diese Diskussion nicht einen weit tiefer gehenden Mangel überdeckt: das Fehlen eines „Reformdialogs Berufsbildung“, der die Klärung und Entscheidungsfindung über die zukünftige Rolle der beruflichen Bildung vorantreibt. Ist sie ein Instrument, mit dem der Strukturwandel im Sinne von Anpassung bewältigt wird?

Oder soll die berufliche Bildung Motor des Strukturwandels sein? In diesem Rollenverständnis wäre Berufsbildung ein Potenzial, mit dem der Strukturwandel gestaltet werden kann. ■

Anmerkungen

¹ Auf „besondere Wege zum Berufsabschluss für Benachteiligte“ wird hier nicht eingegangen. Siehe dazu Davids, S. (Hrsg.) *Modul für Modul zum Berufsabschluss. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung*. BIBB, Bielefeld 1998

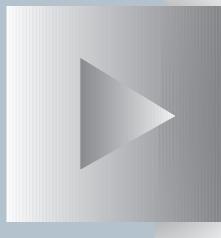
² Pütz, H.: *Modernisierung durch Bausteine/Module in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. In: *Die berufsbildende Schule*, 51 (1999) 3, S. 94

³ Erheblich weiter gehende und den Rahmen dieses Ansatzes sprengende Vorschläge zur Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen stellen beispielsweise das „Nürnberger AusbildungsmodeLL“ (Zeller, B.: *Das Nürnberger AusbildungsmodeLL*. Hrsg.: bfz Bildungsforschung, Nürnberg 1999) und das vom Deutschen Industrie- und Handelstag in die Diskussion eingebrachte „Satellitenmodell“ (Deutscher Industrie- und Handelstag [Hrsg.]: *Leitlinien Ausbildungsreform. Wege zu einer modernen Beruflichkeit*. Bonn 1999, S. 95-97)

⁴ Sloane, Peter F. E.: *Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen*. In: Euler, D./Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch – Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Wirtschaftspädagogisches Forum Band 2*, Pfaffenweiler 1997, S. 224-245

⁵ Dieser neue Ausbildungsberuf ersetzt die bisherigen Berufe: Schriftsetzer/-in, Reprohersteller/-in, Reprograf/-in, Werbe- und Medienvorlagenhersteller/-in.

⁶ Gegenwärtig wird im Bundesinstitut für Berufsbildung ein Forschungsprojekt zur Evaluierung des neuen Ausbildungsberufs „Mediengestalter/-in“ gestartet, dessen Ergebnisse voraussichtlich auch detaillierteren Aufschluss über diese Frage geben wird.



30 Jahre BIBB – 30 Jahre Modellversuche als Mittler zwischen Innovation und Routine der Berufsbildung

► **Modellversuche spielen bei notwendigen Erneuerungen von Inhalten und Strukturen der Berufsbildung seit Jahren eine entscheidende Rolle. Der Beitrag zeigt auf, wie über die Modellversuchsentwicklung mit Innovationen der Alltagsroutine der Berufsbildung entgegengewirkt werden kann. Die Beschreibung der sich wandelnden Qualitätssicherungskonzepte für das Erreichen praxiswirksamer Innovationen zeigt die Weiterentwicklung des Instrumentes Modellversuche. Die inhaltlich-thematischen zentralen Felder in der Modellversuchsgeschichte werden als strukturbestimmende Elemente einer Langfriststrategie exemplarisch skizziert.**

Modellversuche und Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), das ist eine schon lang anhaltende Beziehungsgeschichte. Modellversuche sind ebenso wie das BIBB Ergebnis der bis in die 70er-Jahre reichenden bildungspolitischen Reformphase. 1969 wurden sowohl das BIBB im Berufsbildungsgesetz verankert als auch die Modellversuche im Rahmen einer gemeinsamen Bildungsplanung von Bund und Ländern eingeleitet.

Repräsentativ für Modellversuche steht das Begriffspaar *Innovation* und *Transfer*. Das heißt, es soll etwas Neues entwickelt, erprobt und verbreitet werden. Damit stehen im Mittelpunkt Innovationen mittlerer Reichweite, die an bestehende Strukturen und aktuelle Erfahrungen anknüpfen. Die Praxisinnovation ist und bleibt das erklärte und dominante Ziel aller Modellversuchsansätze. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind in diesem Zusammenhang nutzbar, wenn sie bei der Praxis Akzeptanz finden. Wissenschaft muss hier bei der Praxis um Anerkennung werben und sich bei der Umsetzung der Erfahrungen, Ergebnisse und Erkenntnisse auf eine theoriegeleitete Wissenschafts-Praxis-Kommunikation einlassen.

Modellversuchsimpulse wirken in den Handlungsfeldern von *Bildungspraxis*, *Bildungspolitik* und *Bildungsforschung*. Das originär bildungspolitisch konzipierte Instrument ist von der Praxis angenommen und in einem positiven Sinne auch vereinnahmt worden. Ausgehend von dem Grundgedanken, der heute auch im modernen Wissensmanagement verankert ist, dass in dem Feld, in dem Probleme primär entstehen, auch eine Kompetenz für Problemlösung vorhanden ist, sind Modellversuchsbeziehungen von einer starken Praxisdominanz geprägt. Ohne eine positive Resonanz der unmittelbar Beteiligten ist keine nachhaltige Entwicklung und Umsetzung abzusichern. Dies drückt sich auch in einer Modellversuchsleitlinie aus, die besagt: „Nichts ist für den Praktiker überzeugender als eine Erfolgsgeschichte aus der Berufsbildungspraxis.“



HEINZ HOLZ

Leiter des Arbeitsbereichs „Modellversuche“
im BIBB

In diesem Zusammenhang entwickelte sich eine über die Modellversuche vermittelte Kommunikationsplattform, die ein gemeinsames Aushandeln von umsetzungsorientierten Erfahrungen, Ergebnissen und Erkenntnissen durch Praxis, Politik und Forschung garantiert. Dies ist auch ein entscheidender Grund dafür, dass über Modellversuche Lebendigkeit und Bewegung in vielfach schon routinehafte und zum Teil auch rigide Strukturen und Prozesse gekommen sind.

Modellversuche sind prinzipiell konzipiert als Impulsgeber und Impulsverstärker für eine Modernisierung der Berufsbildung. Damit ist auch ein Maßstab für die Bewertung von Modellversuchen gesetzt.

Die folgenden Ausführungen sollen exemplarisch verdeutlichen, *warum und in welche Richtung* die Modellversuche für die bundesdeutsche Berufsbildungslandschaft *wichtige Signale* gesetzt und in den vergangenen fast 30 Jahren *bleibende Spuren* hinterlassen haben.

Entwicklung des Qualitätsmanagements von Modellversuchen

Wissenschaftliche Begleitung

Wie sich immer wieder zeigt, ist die Stärke und konkrete Resonanz von Modellversuchen damit begründet, dass praktische Schritte zur Erreichung der Ziele demonstriert werden. Zugleich können Modellversuche in ihrer Rolle als Wegbereiter für die Erweiterung und Vertiefung der gemeinsamen Beziehungen von Forschung und Praxis kaum überschätzt werden. Auch über die Modellversuche begab sich die Wissenschaft auf den Weg, die ehemals dominierende einseitige Belehrung von Praxis und Politik oder das Beharren auf rein analytischen und beschreibenden Ansätzen zu einem kooperativ angelegten Dialog weiterzuentwickeln. So stehen nunmehr Modellversuche für Ansätze, die Wissenschaft nicht nur als Instrument der Beschreibung, Erklärung und Kritik verstehen. Konzipiert ist hier die Wissenschaft vielmehr als Motor der Gestaltung und Entwicklung von Praxis. Sehr schnell hat sich in diesem Zusammenhang die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen an Konzepten der Aktions- und Handlungsforschung orientiert. Der Vorteil dieses modellversuchsstifteten Dialogs liegt in der aktuellen Umsetzung neuer Forschungsergebnisse in die Praxis und dem Einfangen neuer Praxiserfahrungen für die Forschung. Nach unseren Erfahrungen findet ein Forschungstyp große Akzeptanz, der vorgegebene Bildungspraxis nicht nur problematisiert, sondern gemeinsam mit Ausbildern, Facharbeitern und Auszubildenden neue Praxisformen initiiert und stabilisiert.

Transfer von Modellversuchsergebnissen

Sehr schnell wurden durch die *Bündelung zu thematisch orientierten Reihen und Schwerpunkten* die Einzelaktivitäten aus ihrer tendenziellen Isolierung herausgeholt. Die Wirkungsmöglichkeiten erhöhten sich dadurch wesentlich. Für die Programme hat der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft bildungspolitische Prioritäten gesetzt. Folgende Stichworte stehen für die Programme:

- „Ausbildung von Mädchen in gewerblich-technischen Berufen“;
- „Förderung der Ausbildung ausländischer Jugendlicher“;
- „Neue Technologien in der Berufsbildung“;
- „Nachqualifizierung von Erwachsenen“.

Daneben entwickelten sich Schwerpunkte etwa im Bereich der Ausbildungsmethoden, der Umweltbildung, der Vermittlung von Zusatzqualifikationen und der Neuorientierung von Bildungsdienstleistern. Jedem dieser Schwerpunkte sind erfahrungsgeleitete Arbeitskreise mit den Praktikern der Durchführung, Vertretern der wissenschaftlichen Begleitung, Mitarbeitern des BMBF und des BIBB zugeordnet. Sie diskutieren die Ergebnis- und Erkenntnisfortschritte gemeinsam, stecken die Arbeitsschritte ab und informieren die Öffentlichkeit.

Der Transfer ist Teil der Modellversuchsstrategie, wobei sich die Frage stellt, wie die Ergebnisse noch wirkungsvoller in die Breite umgesetzt werden können.

Den Entwicklungsverlauf der Transferstrategie verdeutlichen dabei die folgenden drei Typen:

1. Der im Prinzip *temporäre*, auf die Endphase der Laufzeit des Modellversuchs beschränkte Transfer.
2. Der *permanente*, mit Start des Modellversuchs beginnende, laufzeitsimultane Transfer.
3. Der *zeitlose*, weit über die Laufzeit hinausreichende Transfer.

Im Prinzip bestimmte Typ 1 den Beginn der Modellversuchsgeschichte. Typ 2 ist heute dominant und obligatorisch. Typ 3 greift bei den in Praxis und Forschung besonders akzeptierten Ergebnissen und Erkenntnissen. Hierfür sollen als Beispiel die Leittextkonzepte, die Juniorenfirmen und dezentrale Lernkonzepte, insbesondere die Lerninseln, angeführt werden.

Das BIBB betreut seit fast 30 Jahren

die Förderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für Modellversuche in der außerschulischen, vornehmlich betrieblichen Berufsbildung und organisiert wissenschaftliche Begleituntersuchungen.

Seit 1971 wurden über 600 Modellversuche initiiert und durchgeführt, etwa zu gleichen Teilen im schulischen und außerschulischen Bereich. In der Regel haben sie eine Laufzeit von drei bis vier Jahren. Weit über 1000 bildungsaktive Unternehmen und etwa ebenso viele berufliche Schulen waren und sind daran beteiligt.

Jährlich stehen dem BIBB für die laufenden und die Förderung neuer Modellversuche insgesamt ca. 15 bis 20 Mio. DM zur Verfügung, die jährlich den Beginn von 15 neuen Modellversuchen ermöglichen.

Insgesamt wird bereits bei den laufenden Modellversuchen zunehmend großer Wert auf die Kooperation mit Unternehmen und anderen Bildungsträgern gelegt. Bestimmend sind hierfür Instrumente wie Entwicklungsverbünde (als Erfahrungswert etwa sechs Unternehmen in einem Modellversuch) und Modellversuchspartnerschaften.

Bei allen speziellen Transferinstrumenten mit dem Einsatz moderner Medien hat es sich immer wieder gezeigt, wie wichtig nach wie vor die personelle Interaktion für einen zielgerichteten Transfer ist. Insofern wird angestrebt, bei allen differenzierten Transferansätzen, die Personen noch stärker als bisher zusammenzubringen.

Modellversuchs-Arbeitskreise:

- AK Zusatzqualifikationen
- AK Lernende Organisation
- AK Lern- und Arbeitsaufgaben
- AK Lernortkooperation
- AK Nachqualifizierung
- AK Bildungsdienstleister
- AK Qualifizierung älterer Arbeitnehmer
- AK Prozessorientierung

Stand: 1.4.2000

Um Innovationen und den Transfer von Innovationen durch Modellversuche weiter zu verbessern, wurden in den letzten Jahren themenbezogene Modellversuchs-Arbeitskreise gegründet. In diese sind auch Forschungsprojekte des BIBB einbezogen, um so inhaltliche Verknüpfungen zu schaffen. Gegenwärtig bestehen Arbeitskreise zu acht Schwerpunktbereichen (vgl. Kasten).

Die Akteure unterrichten sich hier gegenseitig über den Stand ihrer Arbeiten, reflektieren die Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Modellversuchspraxis und veröffentlichen gemeinsam die entsprechenden Kernaussagen.

Die Mitglieder der Arbeitskreise treffen sich regelmäßig im Plenum und richten darüber hinaus Workshops zu zentralen Aspekten ein.

Langfristige Modellversuchsstrategien

Die Strategie des Bundesinstituts geht davon aus, dass Modellversuche nur dann eine Chance haben, Veränderungsprozesse und damit auch Verhaltensänderungen einzuleiten, wenn sie zentrale Themen langfristig und kontinuierlich weitertransportieren. Deshalb wurde bereits mit dem Beginn der Modellversuchsbetreuung durch das BIBB eine strategische Ausrichtung auf wenige Kerngeschäftsfelder eingeleitet und umgesetzt.

Modellversuche werden primär als Trendsetter konzipiert, um neue Entwicklungen einzuleiten. Natürlich sind Modellversuche auch geeignet, bestehende Trends zu verstärken, und sie können sensibel auf erste Veränderungsimpulse reagieren. Das Grundprinzip für die Strategie aber orientiert sich an der Vision: „Modellversuche schwimmen nicht auf der Welle, sie vor allem erzeugen sie.“

Die inhaltlich-thematisch zentralen Themenschwerpunkte werden über die ganze Modellversuchsgeschichte durch drei Strukturmerkmale bestimmt:

1. Gesellschaftliche Integration benachteiligter, lernschwacher oder lernungswohnter Personengruppen durch Aus- und Weiterbildung.
2. Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte, die auf den selbstständigen handlungskompetenten Facharbeiter abzielen.
3. Revitalisierung des Arbeitsplatzes als Lernort und eine stärkere Verbindung von Lernen und Arbeiten.

Lernschwache Jugendliche

Für Maßnahmen mit lernschwachen Jugendlichen sei hier nur auf das mit der Handwerkskammer für Mittelfranken realisierte Modell des Deutschen Handwerkskammertages hingewiesen. In seiner ersten Ausprägung (Mitte der 80er-Jahre) dominierten Stütz- und Förderunterricht im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildungsstätte. Fachorientierte Ansätze wurden durch sozialpädagogische Begleitung ergänzt.

Diese Erkenntnisse und die Erfahrungen weiterer Modellversuche bildeten eine Basis für das so genannte „Benachteiligtenprogramm“, das inzwischen über die Bundesanstalt für Arbeit umgesetzt wird.

In einer zweiten Stufe des Modellversuchs mit der Handwerkskammer in Nürnberg lag die Akzentuierung auf dem arbeitsplatzorientierten Lernen.

Benachteiligte Erwachsene

Der Erfolg einer Modellversuchsserie mit Langzeitarbeitslosen (ohne Ausbildungsabschluss) beruht auf einer Reihe aufeinander bezogener Maßnahmen wie:

- gezielte Ansprache der Problemgruppen und Gestaltung einer Vorbereitungsphase,
- erhöhte Arbeitsplatzanteile und Intensivierung betrieblicher Lernphasen,
- sozialpädagogische Betreuung,
- individualisierte Stütz- und Förderangebote,
- Nachbetreuung.

Didaktisch methodische Konzepte zur Förderung der Selbstständigkeit

Über die Leitidee eines aktiven Lernens wurde in diesem Kontext die so überaus erfolgreiche Leittextmethode entwickelt. Aktives Lernen ist angesagt, und die in Modellversuchen entwickelte Leittextmethode stand Pate und ordnete sich ein in einen weltweiten Trend zu selbstgesteuertem Lernen. Über die Leittextmethode wird die Aneignung des Lernstoffes mit selbstlernfördernden Materialien und Organisationsformen unterstützt. Auftragsorientierte Leittexte stehen heute neben einer lehrgangsorientierten und projektorientierten Ausbildung. Die Integration in der Praxis ist gelungen. Kaum ein anderes neues Konzept im Be-

reich der Pädagogik wurde so gründlich untersucht und beschrieben wie die Leittexte. Zwei Impulswirkungen sind in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung:

Die Rolle des Ausbilders

Als Trendaussage könnte man pointiert formulieren: Der Ausbilder wird vom Fachdidaktiker mehr zum Personal- und Persönlichkeitsentwickler.

Modellversuche als Wegbereiter der ersten grundlegenden Neuordnung der Metall- und Elektroberufe

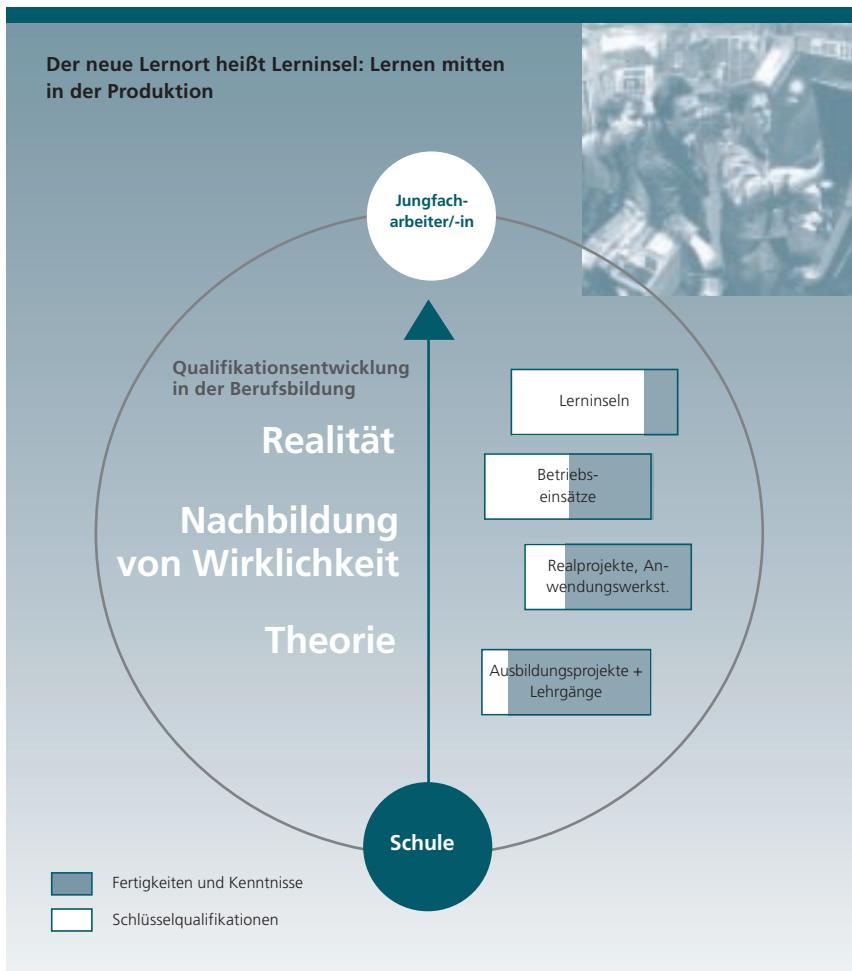
Die nachhaltigste Wirkung erzielten diese Modellversuchsansätze auf die Neuordnung der Berufsbildung. Das praxisorientierte, praxiserprobte Modell einer vollständigen Handlung hat auch erkennbar die Strukturierung der Neuordnung mitbestimmt. Hier zeigt es sich, dass die gelebten und erlebten Erfahrungen von Ausbildern und Auszubildenden für eine akzeptanzbildende Demonstration unverzichtbar sind.

Für die Neuordnung war es sicherlich wichtig, dass die tragenden Praktiker aus den Modellversuchen auch an herausragenden Positionen bei der Neuordnung eingesetzt waren. So konnte verdeutlicht werden, dass Handlungskompetenz über geschlossene Handlungen mit dem selbstständigkeitsfördernden Planen, Durchführen und Bewerten auch vermittelbar ist.

Renaissance des Arbeitsplatzes als Lernort

Bereits das 1983 angelaufene Modellversuchsprogramm „*Neue Technologien in der beruflichen Bildung*“ thematisiert die Bedeutung des Lernortes Arbeitsplatz und darauf bezogene Lernortkonzepte und Lernortkombinationen auch im industriellen Bereich. In diesem Rahmen wurde z. B. die Lernhaptigkeit von Arbeitsplätzen analysiert und über die Gestaltung von Lernumgebungen und Lernarrangements eine Aufwertung des Lernortes Arbeitsplatz demonstriert. Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen entwickelte sich eine Modellversuchsreihe „*Dezentrales Lernen*“. Sie entstand aus dem Zusammenschluss mehrerer betrieblicher Initiativen und laufender Modellversuche, für die ein Thema im Mittelpunkt stand: die Notwendigkeit, verstärkt arbeitsplatzbezogen zu lernen und die betriebliche Berufsausbildung zu dezentralisieren und zu flexibilisieren. Im Rahmen dieser Reihe orientiert sich die Weiterentwicklung der Berufsbildung folgerichtig an neuen Formen arbeitsplatzbezogenen Lernens, integrativen Verbindungen von Lernen und Arbeiten sowie neuen Lernortkombinationen. Für die Organisation im Betrieb heißt das, dass bestehende zentrale Lernorte mit arbeitsplatzbezogenen Lernorten wie

Modellversuch DELTA „Gestalten von Lerninseln im unmittelbaren Produktionsprozess, entwickelt am Beispiel fertigungs- und montageorientierter Produktion“ Mercedes Benz AG, Gaggenau



Lernstation, Lerninsel und Qualifizierungsstützpunkt verbunden werden.

Ein besonderer Transfererfolg bahnt sich mit dem Konzept der Lerninseln an. Sie haben seit ihrer Einführung eine starke Verbreitung und Differenzierung erfahren.

Ausgewählte Merkmale von Lerninseln

- Das wohl wichtigste Merkmal ist, dass Lerninseln mitten im unmittelbaren Arbeitsprozess räumlich platziert und in den dortigen Bereich integriert sind. Damit kann die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten über reale Aufgabenstellungen optimal erreicht werden.
- Verantwortung für die Produkt- und Prozessqualität und für die Wirtschaftlichkeit.
- Lernen im Team.
- Lerninseln sind Teile der Betriebs- und Produktionsabteilung. Die Verantwortung für die Lerninsel liegt bei den Führungskräften und nicht beim Bildungsleiter.

Ausgewählte Literatur des BIBB zum Thema Modellversuche

- BIBB (Hrsg.): „*Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung*“, Berlin 2000.
- Bähr, W. H.; Holz, H. (Hrsg.): „*Was leisten Modellversuche?*“, IFA-Verlag, Bonn 1995.
- BIBB (Hrsg.): „*Informationen und Materialien aus Modellversuchen zum Umweltschutz in der beruflichen Bildung*“ mit ca. 70 Einzelpublikationen. Bertelsmann, Bielefeld
- BMBF/BIBB/BA für Arbeit/Inst. für berufl. Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH. *Neue Wege zum Berufsabschluss. Ein Handbuch zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung an- und ungelerner junger Erwachsener*. Bonn, Berlin, Nürnberg, Frankfurt/Main 1999.
- de Haan, G.; Jungk, D.; Kutt, K.; Michelsen, G.; Nitschke, C.; Schnurpel, U.; Seybold, H.: *Umweltbildung als Innovation: Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben*. Berlin, Heidelberg 1997.
- Dehnhostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Neue Lernorte und Lernortkombinationen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten*. Bertelsmann, Bielefeld 1996.
- Dehnhostel, P.; Walter-Lezius, H.-J. (Hrsg.): *Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven*. Bertelsmann, Bielefeld 1995.
- Dehnhostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. BIBB, Berlin/Bonn 1992.
- Albrecht, G.; Holz, H.: „*Vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister*“. In: Kompetenz Nr. 24, 1998, S. 7–12
- Holz, H.: „*Modellversuche im Kontext neuer Herausforderungen an die berufliche Aus- und Weiterbildung*“. In: Kompetenz, Nr. 28, 1999, S. 35–38.
- Holz, H.; Schemme, D. (Hrsg.): *Medien selbst erstellen für das Lernen am Arbeitsplatz*. Bertelsmann, Bielefeld 1998.
- Holz, H.; Koch, J.; Schemme, D.; Witzgall, E. (Hrsg.): *Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis*. Bertelsmann, Bielefeld 1998.
- Holz, H.; Rauner, F.; Walden, G. (Hrsg.): *Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation*. BIBB, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 216, Bertelsmann, Bielefeld 1998.

Aktuelle Perspektiven

Ausgehend von den Berufsbildungsinnovationen der Industrie ist etwas idealtypisch überzeichnet die Zeitspanne der letzten 20 Jahre gekennzeichnet als der Weg von einer „Splendid Isolation“ der betrieblichen Berufsbildung in der Lehrwerkstatt zur Integration in die Fabrik. Die schützenden und wehrhaften Mauern der Lehrwerkstatt werden eingerissen. In einer dritten, bereits eingeleiteten Phase werden auch die Mauern der Fabrik übersprungen. Dies zeigt sich bereits jetzt in den unterschiedlich strukturierten Ausbildungsverbünden und der Einbeziehung von außerbetrieblichen Bildungsträgern in die Aus- und Weiterbildung. Entsprechungen finden wir bei dem Modellversuchskomplex „*Zusatzqualifikationen*“ als einem Instrument zur stärkeren Individualisierung und Flexibilisierung in der Berufsbildung. Auf der individuellen Ebene wird eine Potenzialentwicklung und Entwicklungsperspektive dominant. Auf der betrieblichen Ebene wird der Anschluss an sich verändernde betriebliche Anforderungen gesichert. Für die Politik steht die Flexibilität und Attraktivität des Berufsbildungssystems im Vordergrund.

Dieser Entwicklung zu einer starken Berücksichtigung spezifischer betrieblicher Rahmenbedingungen entspricht auch die Neupositionierung vom *außerbetrieblichen Bildungsträger zum Bildungsdienstleister*. Die Kundenorientierung gewinnt hierbei einen zentralen Stellenwert. In der Konsequenz bedeutet dies eine zunehmende Abwendung von den mehr und mehr unwirksamen Standardangeboten zu einer auf die spezifische Situation der Betriebe zugeschnittenen Maßnahme. Zentral ist hierbei das von Unternehmen und Bildungsdienstleister gemeinsam entwickelte Konzept, das letztlich die vorhandene Wissensbasis effizienter nutzt und auch scheinbar „träges“ Wissen wieder aktiviert. Insofern erweist sich auch die Zukunftsfähigkeit von Modellversuchen darin, wie Aspekte des Wissensmanagements integriert werden können. Es geht hierbei zunächst darum, das in den Institutionen vorhandene Wissen in einem höheren Grade zu nutzen. Die ersten Erfahrungen mit Modellversuchen sind viel versprechend.

In den letzten Jahren hat die Modellversuchsarbeit auch internationale Bedeutung erhalten. So wurden im Rahmen des LEONARDO-Programms eine Reihe von Direktkontakten bzw. Partnerschaften zwischen ausländischen Bildungseinrichtungen und deutschen Modellversuchsträgern hergestellt, in denen Modellversuchsergebnisse eingebracht und auf europäischer Ebene weiterentwickelt werden. Auch werden Ergebnisse aus Modellversuchen zunehmend auf europäischen und außereuropäischen Konferenzen vorge stellt und diskutiert.

Informationen zur angegebenen Modellversuchs-Literatur erteilt im BIBB
Hedwig Brengmann-Domogalla
Tel. 02 28/107-1516,
E-mail: Brengmann@bibb.de

Modellversuche im Internet:
www.bibb.de/aufgaben/programm.htm
www.ifa-verlag.de (Präsentation)



Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999

► **In der Wissensgesellschaft ist Bildung der wichtigste Rohstoff. Die 1998/99 durchgeführte BIBB/IAB-Erhebung bei über 34.000 Erwerbstätigen in Deutschland zeigt, dass nur noch wenige bei ihrer Arbeit ohne besondere Kenntnisse auskommen. Fundierte mutter- und fremdsprachliche Fertigkeiten bilden heute zusammen mit mathematischem Wissen und gediegenen Anwenderkenntnissen von Computerprogrammen den Kern des im Berufsleben erforderlichen Allgemeinwissens. Wer stärker als andere auf besondere Kenntnisse zurückgreifen muss, wird dafür auch finanziell belohnt. Mit wachsenden Anforderungen steigt aber auch der Weiterbildungsbedarf. Manche Erwerbstätige nehmen dabei vorausschauend auch solche Qualifikationen ins Blickfeld, auf die sie zurzeit noch gar nicht angewiesen sind.**

Arbeits-, Einkommens- und Aufstiegschancen sind im Deutschland des zu Ende gehenden 20. Jahrhunderts mehr denn je von der Qualifikation der Erwerbspersonen abhängig. Dies gilt erst recht, wenn sie an einer Tätigkeit interessiert ist, die Entwicklungsmöglichkeiten verspricht. Und wer seine Arbeit – oder genauer gesagt: seine Chance auf Erwerbstätigkeit behalten möchte – muss seine Qualifikationen kontinuierlich weiterentwickeln. Dazu zählen der Ausbau bestehender Qualifikationen und der Erwerb neuer Kenntnisse. Es gehört aber auch die Bereitschaft dazu, Wissen, das nicht mehr gebraucht wird, brach liegen zu lassen bzw. zu verlernen.

Zugegeben: Solche „Weisheiten“ überraschen schon lange nicht mehr. Wie aber sieht eigentlich die gegenwärtige Wirklichkeit jenseits dieses sicherlich berechtigten Dogmas der herannahenden Wissensgesellschaft aus? Welche besonderen Kenntnisse benötigen die Erwerbstätigen heute bereits bei ihrer Arbeit? Wo sehen sie zurzeit den dringendsten Weiterbildungsbedarf? Und auf welche Weise versuchen sie, ihre berufliche Handlungskompetenz zu sichern? Wir wollen im Folgenden versuchen, auf empirischer Basis einige Antworten zu finden. Grundlage ist die BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999, eine repräsentative 0,1-Prozent-Stichprobenbefragung der rund 34 Millionen Erwerbstätigen in Deutschland.¹

Besondere Kenntnisanforderungen an die Erwerbstätigen

Ohne besondere Fachkenntnisse, die über bloße Grundkenntnisse hinausgehen, kommen nach eigenen Angaben nur noch rund 6,2 Mio. bzw. 18 % der Erwerbstätigen aus, die restlichen 28,1 Mio. bzw. 82 % geben an, zumindest auf einem Gebiet Spezialwissen einsetzen zu müssen. Selbst unter den rd. 4,8 Mio. Beschäftigten, die als An- und Ungelehrte arbeiten, müssen bereits 46 % auf spezielle Kennt-



JOACHIM GERM ULRICH

Dr. rer. pol., Dipl.-Psych., wiss. Rat im
Arbeitsbereich „Qualifikationskonzepte,
Fachkräftebedarf, Qualifizierungsstrategien“
im BIBB

nisse, Fähig- und Fertigkeiten zurückgreifen. Unter den Erwerbstägen, die eine Lehre abgeschlossen haben und allein auf dieser Grundlage im Beruf arbeiten, sind es 84 %. Dabei spielt auch der Beruf eine Rolle. So sehen sich beispielsweise unter den Kaufleuten Dienstleistungskaufleute häufiger (95 %) in besonderer Form gefordert als Warenkaufleute (77 %) und innerhalb der gewerblichen Berufe Elektriker (90 %) etwas öfter als Beschäftigte in den Bau- und Baunebenberufen (77 %).

In Übersicht 1 wird für ausgewählte Kenntnisbereiche wiedergegeben, wie viele der über 34 Mio. Erwerbstägen in Deutschland nach ihrer Ansicht in dem jeweiligen Gebiet *besonderes Wissen* benötigen. Zugleich wird ausgewiesen, wie viele der Erwerbstägen mit besonderen Kenntnisanforderungen meinen, ihr Wissen durch Weiterbildung ergänzen, auffrischen oder erweitern zu müssen. Die Anordnung der jeweiligen Wissensgebiete folgt im Wesentlichen den Ergebnissen faktorenanalytischer Untersuchungen und fasst jeweils diejenigen Kenntnisbereiche zusammen, die häufig gemeinsam miteinander abverlangt werden.

Signifikant ist der hohe Stellenwert von Wissensgebieten, die bereits in der Schule vermittelt werden: So benötigen 11,1 Mio. Erwerbstäige bei ihrer täglichen Arbeit besonderes rechnerisches, mathematisches und statistisches Wissen; 9,6 Millionen sind auf überdurchschnittliche Kenntnisse in Deutsch, Rechtschreibung und schriftlichem Ausdruck angewiesen. Es sticht aber auch der Siegeszug der Informationstechnik ins Auge: Bereits 10,3 Millionen müssen auf besondere Kenntnisse bei der Anwendung von Computer- und PC-Standardprogrammen zurückgreifen. Wie die Faktorenanalysen ergeben haben, gehen auf den heutigen Arbeitsplätzen rechnerisch-mathematische, mutter- und fremdsprachliche, kommunikative sowie anwendungsbezogene informationstechnische Anforderungen häufig miteinander einher: Offensichtlich spiegelt sich hierin das „moderne Allgemeinwissen“ des heutigen Berufsalltags wider. Das gilt insbesondere für diejenigen Erwerbstägen, die auf höheren Positionen arbeiten, also beispielsweise für die rund 13,3 Mio. qualifizierten, höheren oder leitenden Angestellte und Beamten. Für rund die Hälfte von ihnen sind Anwenderkenntnisse im PC-Bereich Pflicht, rund 40 % benötigen besondere rechnerisch-mathematische Fähigkeiten, und etwa 44 % müssen überdurchschnittlich Deutsch, Rechtschreibung und schriftlichen Ausdruck beherrschen.

Das Wissen, das in den Schulen in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik gelehrt wird, hat also eine eindeutig berufsvorbereitende und aufstiegsrelevante Funktion. Auch unter den dual ausgebildeten Erwerbstägen, die auf der Basis ihrer Lehre in ihren Berufen arbeiten, spielen Mathematik und Deutsch eine durchaus wichtige Rolle: Insgesamt geben (in Übersicht 1 nicht gesondert

ausgewiesen) 34 % an, in besonderer Weise auf Rechnen, Mathematik und Statistik angewiesen zu sein, darunter besonders häufig Tischler (46 %), Dienstleistungskaufleute (53 %) und Angehörige technischer Berufe (57 %). Besondere Kenntnisse in Deutsch, Rechtschreibung und schriftlichem Ausdruck werden von insgesamt 25 % benötigt, vor allem von Absolventen der Büro- und Verwaltungsberufe (57 %) und wiederum von Dienstleistungskaufleuten (47 %).

Zugegeben: Wenn insgesamt 36 % der dual qualifizierten Fachkräfte spezifische mathematische Kenntnisse und 25 % besondere Kenntnisse in Deutsch benötigen, könnte man ja im Umkehrschluss folgern, für die Mehrheit sei dieses bereits in der Schule angelegte Wissen in ihrem beruflichen Alltag nicht so wichtig. Dennoch sollte man sich vor einer solchen Schlussfolgerung hüten. Zum einen wäre eine derartige Betrachtungsweise zu statisch. Sie vernachlässigt, dass viele der heute neu ausgebildeten Berufsanfänger in ihrer Erwerbsbiographie mit häufigeren Betriebs- und Tätigkeitswechseln und damit auch mit veränderten Qualifikationsanforderungen konfrontiert werden dürften. Deshalb werden gerade auch die in der Schule gelegten Grundlagen wesentlich über die individuelle berufliche Flexibilität mitbestimmen. Zudem zeigen die Analysen, dass besondere Deutsch- und Mathematikkenntnisse offenbar gerade auch in höheren Positionen und somit für den beruflichen Aufstieg wichtig sind. Und zum anderen darf nicht übersehen werden, dass es in der BIBB/IAB-Befragung ausschließlich um Kenntnisse ging, die über die notwendigen Grundkenntnisse hinausgehen. Auf *Basiswissen* dürften noch weitaus mehr Erwerbstäige angewiesen sein. Die Ergebnisse der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS-Studie) belegen aber bereits im Bereich der Grundkenntnisse substantielle Defizite in den Abgangsklassen der deutschen Schulen.²

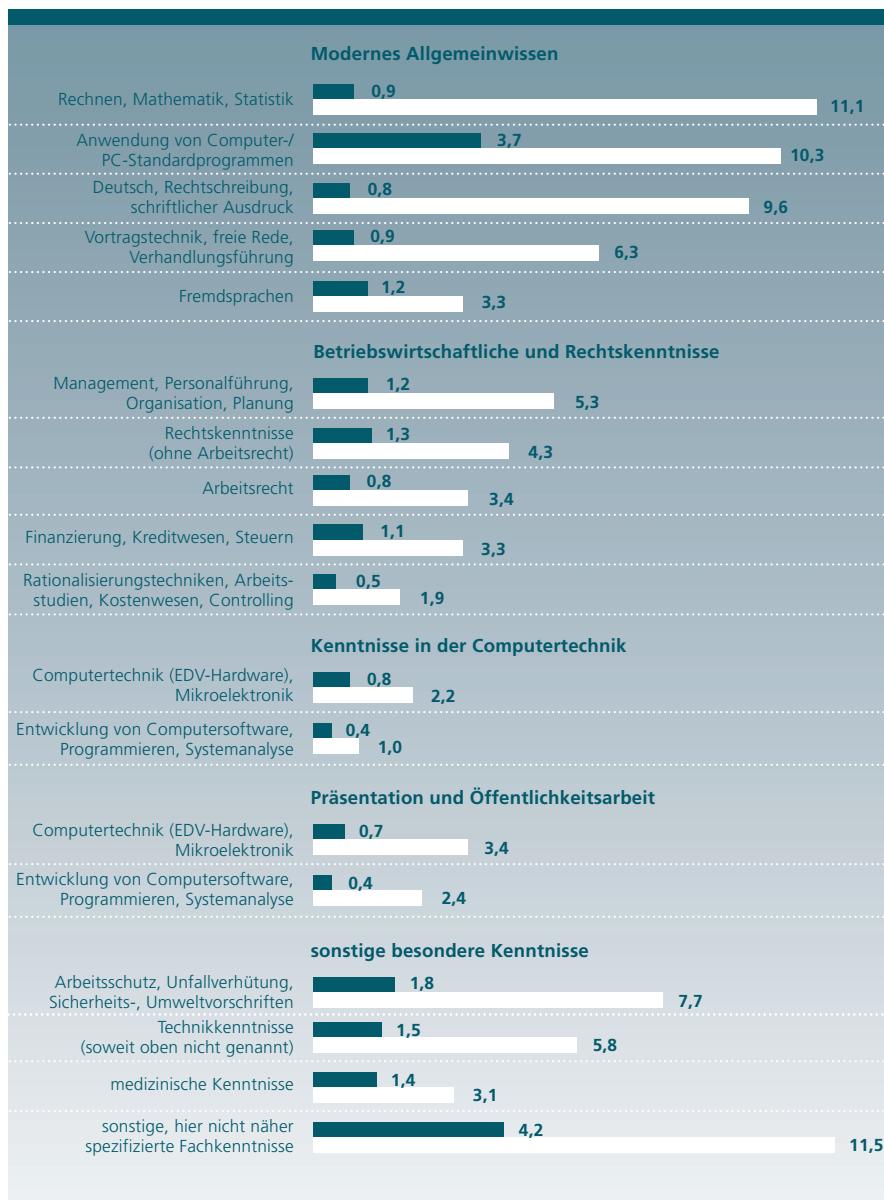
Wie stark werden Personen, die über vielfältige Spezialkenntnisse verfügen, eigentlich dafür belohnt? Multiple Korrelationsanalysen auf der Basis der BIBB/IAB-Daten belegen klare Zusammenhänge mit der Höhe des Einkommens. Wem mehr Kenntnisse abverlangt werden, der arbeitet mit höherer Wahrscheinlichkeit in einer höheren Position und verdient deshalb mehr. Interessanterweise ist dieser Zusammenhang zwischen den abverlangten Fähigkeiten und dem Einkommen bei Angestellten, die in der Privatwirtschaft (Industrie, Handel, Handwerk) arbeiten, signifikant stärker ausgeprägt ($R = 0,47$)³ als bei den Beamten ($R = 0,27$) oder auch den Angestellten im öffentlichen Dienst ($R = 0,38$). Das bedeutet: Wer im öffentlichen Dienst besondere Kenntnisse einbringen muss, kann nicht damit rechnen, dass dies mit derselben Stringenz wie in der Privatwirtschaft finanziell belohnt wird. Damit eröffnen sich Fragen nach der Entlohnungsgerechtigkeit in diesem Sektor, denen hier allerdings nicht näher nachgegangen werden soll.

Übersicht 1

Besondere Kenntnisanforderungen und Weiterbildungsbedarf bei den Erwerbstägigen in Deutschland

Zahl der Erwerbstägigen, die solche besonderen Kenntnisse benötigen (in Mio.)

Darunter:
Erwerbstägige mit Weiterbildungsbedarf (in Mio.)



Weiterbildungsbedarf

Wenden wir uns der Frage zu, wie viele der Erwerbstägen, denen besondere Kenntnisse abverlangt werden, Weiterbildungsbedarf sehen. Die Angaben im linken Teil der Übersicht 1 können in zweierlei Hinsicht interpretiert werden. Zum einen kann untersucht werden, wo der *absolut* größte Weiterbildungsbedarf unter den Spezialisten besteht. Hier dominiert neben der Restkategorie der nicht näher spezifizierten Kenntnisfelder mit Abstand der Anwendungsbereich von Computer-/PC-Standardprogrammen: Rund 3,7 Millionen Erwerbstäigte geben nicht nur an, hier besondere Kenntnisse zu benötigen, sondern sehen zugleich die Notwendigkeit, ihren Kenntnisstand auffrischen oder erweitern zu müssen. Zum anderen kann der *relative* Weiterbildungsbedarf ermittelt werden, indem die Zahl der Weiterbildungsbedürftigen über die jeweilige Gesamtzahl der Spezialisten gebrochen wird. Demnach ist der relative

Weiterbildungsbedarf insbesondere im Bereich medizinischer Kenntnisse (45 %), im Entwicklungssektor von Computersoftware (40 %), im Computer-Hardwarebereich (37 %), im Anwendungsbereich von PC-Programmen (36 %) sowie bei den Fremdsprachen (36 %) besonders hoch. Während die ersten vier Zahlen auf die große Innovationsdynamik der entsprechenden Wissensgebiete verweisen, ist der hohe Anteil unter den Erwerbstägigen, die auf besondere Fremdsprachenkenntnisse angewiesen sind, nicht unbedenklich. Es drängt sich die Frage auf, ob die Erwerbstägigen fremdsprachlich in optimaler Weise auf die wachsende Internationalisierung der Wirtschaft vorbereitet sind.

Die Erwerbstägigen sehen aber zum Teil auch auf Gebieten Weiterbildungserfordernisse, auf denen ihnen zurzeit *nicht* besondere Kenntnisse abverlangt werden. Das betrifft insbesondere Computer-/PC-Programme: Hier meinen rund 2,1 Millionen Erwerbstäigte, sich weiterbilden zu müssen,

Teilnahme an Weiterbildung steigt an

z. B. zum Teil selbst entscheiden, in welchem Ausmaß sie ihre Arbeit informationstechnisch unterstützen. Zum anderen belegen die Analysen der BIBB/IAB-Erhebungsdaten, dass eine generell weiterbildungsfreudige Einstellung die Bereitschaft fördert, auch über den Tellerrand der momentanen Arbeitsplatzanforderungen hinauszuschauen. Dies zeigt sich z. B. an der Gruppe der Erwerbstätigen, die momentan für ihre Arbeit keine besonderen PC-Anwenderkenntnisse benötigen. Unter denjenigen, die dennoch eine Fortbildung für notwendig halten, befinden sich rund zwei- bis dreimal so häufig generell weiterbildungsaktive Personen. Zugleich gibt es unter diesen Weiterbildungsinteressierten im PC-Anwenderbereich signifikant mehr Personen, die von einer Zunahme der Tätigkeitsvielfalt und der fachlichen Anforderungen ihrer Arbeit in den letzten beiden Jahren berichten. Die Erfahrung, dass sich die eigenen Arbeitsplatzanforderungen immer schneller verändern, scheint tendenziell eine prospektive, vorausschauende Weiterbildungsplanung zu fördern, die auch solche Qualifikationen in Betracht zieht, die zwar zurzeit noch nicht, doch möglicherweise später benötigt werden.⁴

Was sind die Ursachen für diesen Weiterbildungswunsch? Zum einen dürften diese Daten auf den Gestaltungsspielraum hinweisen, den viele Erwerbstätige bei der Verrichtung ihrer Tätigkeit haben und der es ihnen möglich macht, bestimmten qualifikatorischen Anforderungen zumindest zeitweise auszuweichen. So können Erwerbstätige



	Alle Erwerbstätigen								
	darunter:	an-/ungelernte Arbeiter	Facharbeiter	Meister, Poliere	einfache Angestellte, Beamte	qualifizierte Angestellte, Beamte	höhere/leitende Angestellte, Beamte	Selbstständige/freie Mitarbeiter	
I. Teilnahme an Lehrgängen, Kursen oder Seminaren, die der Weiterbildung im Beruf oder der beruflichen Umschulung dienten	28	6	17	30	19	41	49	31	
II. Teilnahme an sonstigen Weiterbildungsformen darunter:	61	26	52	70	48	76	82	75	
Regelmäßige Lektüre von Fachzeitschriften, Fachliteratur	31	4	16	36	17	41	55	53	
Teilnahme an Fachvorträgen, Vorführungen, Präsentationen	28	3	13	32	15	36	51	43	
Besuch von Fachmessen, Kongressen, Ausstellungen	19	2	11	31	7	17	37	42	
Einarbeitung, Einweisung am Arbeitsplatz	19	16	23	18	18	25	20	10	
Übernahme besonderer Aufgaben, um berufliche Kenntnisse, Erfahrungen zu erweitern	14	4	12	17	9	18	23	13	
Betriebliche Maßnahmen wie Qualitätszirkel, Lernstatt o. Ä.	12	3	12	20	9	17	20	6	
Praktikum, Hospitation, Abordnung	4	2	2	3	4	6	7	4	
Andere Fortbildung (aber keine Lehrgänge, Kurse, Seminare)	15	6	12	16	11	19	22	21	
Teilnahme an irgendeiner Form der Weiterbildung (I. oder II.) in den letzten beiden Jahren	63	28	53	71	50	78	84	75	
Insgesamt (= 100 %)	34.314	4.845	5.911	583	5.215	6.515	6.815	3.654	

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999

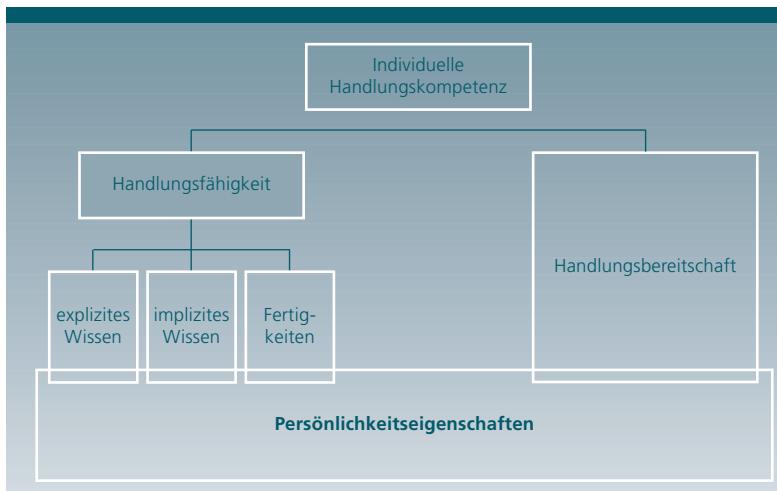
Übersicht 2 Erwerbstätige in Deutschland und ihre Weiterbildungsaktivitäten in den letzten zwei Jahren (Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99)

teiligt. Die in den früheren Weiterbildungsuntersuchungen immer wieder berichteten Abhängigkeiten der Teilnahmehäufigkeit vom beruflichen Status bestätigen sich auch diesmal: So bildeten sich rund 28 % der an- und ungelerten Arbeiter fort, aber bereits 53 % der Facharbeiter und 84 % der höheren bzw. leitenden Angestellten und Beamten. Hierin spiegeln sich sicherlich auch unterschiedliche Zugangswahrscheinlichkeiten in berufliche Weiterbildung wider, die Betriebe und Verwaltungen ihren Beschäftigten je nach innerbetrieblichem Status einräumen. Primäre Erklärungsgröße hierfür dürfte aber weniger ein genuines Wohlwollen der Betriebe und Verwaltungen gegenüber ihren in der Unternehmenshierarchie höher platzierten Mitarbeitern sein, sondern vielmehr das Ausmaß der am Arbeitsplatz abverlangten Kenntnisse. So haben von den rund 6,2 Millionen Erwerbstägigen, die nach eigenen Angaben während ihrer Arbeit auf keine besonderen Kenntnisse angewiesen sind, nur 7 % an Lehrgängen, Kursen oder Seminaren teilgenommen, nur 6 % an Fachvorträgen oder Präsentationen, und nur 7 % lesen regelmäßig Fachliteratur. Ganz anders lauten dagegen die Daten für diejenigen 2,4 Millionen Beschäftigten, die auf besonders vielen Gebieten (acht oder mehr der in Übersicht 1 unterschiedenen Bereiche) besondere Kenntnisse benötigen: Von ihnen besuchten 53 % in den letzten beiden Jahren Kurse und Seminare, 66 % nahmen an Fachvorträgen und Vorführungen teil, und 71 % lesen regelmäßig Fachzeitschriften.

Sicherung der beruflichen Handlungskompetenz auch ohne Weiterbildung?

Im letzten Jahr haben der Bochumer Arbeitsökonomie-Professor Erich Staudt und der Geschäftsführer des Bochumer Instituts für angewandte Innovationsforschung, Bernd Kriegesmann, einen provokanten, gleichwohl durchaus lebenswerten Band herausgebracht, in dem sie einen fundamentalen Angriff auf den angeblichen Nutzen von Weiterbildungsveranstaltungen führen. „Weiterbildung: ein Mythos zerbricht“, lautet der ketzerische Titel ihrer Schrift. Nach Ansicht der beiden Autoren legt die bisherige Erfahrung den eher traurigen Schluss nahe, dass Weiterbildung nur selten ihre Ziele erreiche. Nur selten würden die Teilnehmer an den diversen Fortbildungsveranstaltungen zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz anschließend auch wirklich weitergebildet handeln. Folgende Überlegung mache klar, wieso: Analytisch gesehen hänge die *Handlungskompetenz* einer Person von ihrer *Handlungsfähigkeit* und -bereitschaft ab. Die Handlungsfähigkeit wiederum wurzelt in explizitem Wissen, implizitem Wissen und Fertigkeiten (vgl. Übersicht 3). Das, was nun in Seminaren und sonstigen Veranstaltungen vermittelt werden könnte, sei einzig und allein *explizites Wissen*. Das ist das Wissen, das aufschreibbar, kommunizierbar und frei kon-

Übersicht 3 Komponenten beruflicher Handlungskompetenz



nach: Staudt/Kriegesmann (1999)

vertierbar sei. Die Crux sei nur – und dies ist der Kern der Argumentation der beiden Autoren –, dass dieses lehr- und übertragbare explizite Wissen grob gerechnet gerade mal 20 Prozent der Handlungskompetenz ausmache: ein bloßes Fünftel, nicht mehr!

Viel wichtiger sei das *implizite Wissen*. Das aber werde allein im alltäglichen „Tagesgeschäft“ durch „Erfahrungen machen“ aufgebaut. Solche Erfahrungen müsse man sich in der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen holen. Implizites Wissen sei deshalb auch nicht beliebig von einer Person auf die andere übertragbar, sondern fest an den jeweiligen Wissensträger gebunden. Wer gut schwimmen kann, kann dies auch nicht einfach so auf einen anderen übertragen. Der erfolgreiche Erwerb impliziten Wissens sei wiederum nicht nur von den alltäglichen Lernerfahrungen, sondern ganz wesentlich auch von in der Persönlichkeit wurzelnden Voraussetzungen abhängig. Dazu gehören zum Beispiel Leistungsbereitschaft, Lernbereitschaft und -fähigkeit, Selbstvertrauen und Beharrlichkeit. Aber all dies lasse sich nicht in Seminaren vermitteln. Wer deshalb predige, in Weiterbildungsmaßnahmen könne berufliche Handlungskompetenz produziert werden, ignoriere bewusst oder unbewusst die große Lücke, die sich zwischen dem begrenzt handlungsrelevanten Feld mitteilbaren Wissens und qualifiziertem beruflichem und sonstigem persönlichem Handeln auftue.

Liefern die Daten der BIBB / IAB-Erhebung Belege für die kritische Haltung Staudts und Kriegesmanns? Wenn die berufliche Handlungsfähigkeit im hohen Maße Folge des Erfahrungslernens ist, wie beide meinen, müsste sich das auch in den Aussagen der befragten Erwerbstägigen wider spiegeln. Sie wurden in diesem Zusammenhang gebeten anzugeben, wo sie das, was sie in ihrer jetzigen beruflichen

Übersicht 4

Die erste und zweite Quelle ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit aus Sicht der Erwerbstätigen in Deutschland (alle Angaben in Prozent*)

	darunter:																	
	Alle Erwerbstätigen		an-/ungelernte Arbeiter		Facharbeiter		Meister, Poliere		einfache Angestellte, Beamte		qualifizierte Angestellte, Beamte		höhere/leitende Angestellte, Beamte		freie Mitarbeiter		Selbstständige	
„Wo haben Sie das, was Sie in Ihrer Tätigkeit können müssen, gelernt?“	in 1. Linie:	in 2. Linie:	in 1. Linie:	in 2. Linie:	in 1. Linie:	in 2. Linie:	in 1. Linie:	in 2. Linie:	in 1. Linie:	in 2. Linie:	in 1. Linie:	in 2. Linie:	in 1. Linie:	in 2. Linie:	in 1. Linie:	in 2. Linie:	in 1. Linie:	in 2. Linie:
in der allgemein bildenden Schule	3	3	5	2	3	4	2	2	4	4	3	4	3	3	6	3	3	2
in der Berufsausbildung (Lehre)	34	8	6	3	64	9	55	14	38	7	38	10	25	8	8	4	29	9
in der Berufsfachschule	4	4	0	1	3	5	8	9	4	4	6	4	4	3	1	1	4	5
in der Fachschule	5	2	0	0	1	1	5	9	3	2	8	3	10	4	3	2	5	4
in der Hochschule bzw. Universität	11	2	0	0	0	0	1	0	4	1	14	2	27	6	21	4	15	3
durch Anlernen am Arbeitsplatz	19	20	58	17	12	25	8	12	25	25	13	23	8	16	27	16	5	7
durch betriebliche Fortbildung/Umschulung	4	9	2	4	4	10	4	14	4	8	4	13	5	13	3	5	4	6
durch außerbetriebliche Fortbildung/Umschulung	3	5	1	1	2	3	6	12	2	2	3	6	3	8	4	5	4	8
durch Selbstlernen in der Freizeit	2	6	3	8	0	3	0	4	2	6	1	5	1	6	6	13	7	14
durch die Arbeit selbst	14	37	22	52	9	38	11	24	14	37	9	29	14	32	20	41	23	37
weiß nicht, keine Angabe	0	4	1	12	0	2	0	1	0	4	0	1	0	2	1	5	1	4
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Stichprobengröße:	34.314		4.845		5.911		583		5.215		6.515		6.815		378		3.276	

* Die größten relativen Häufigkeiten sind jeweils durch Fettdruck hervorgehoben.

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999

Tätigkeit können oder wissen müssen, in erster und in zweiter Linie erlernt haben: in der Schule, in der Ausbildung, durch Weiterbildung oder durch die Arbeit selbst, also durch den Aufbau von Erfahrungswissen während der beruflichen Tätigkeit. Übersicht 4 weist die Ergebnisse aus und differenziert dabei auch nach dem beruflichen Status der Erwerbstätigen.

Es zeigt sich, dass die relativ meisten Erwerbstätigen ihre Handlungskompetenz auf eine Kombination von Erstausbildung (Lehre, Berufsfachschule, Hochschule, Universität) und arbeitsbezogenem Erfahrungswissen zurückführen, das wiederum im Laufe der beruflichen Tätigkeit erworben wird. Zwar ordnen die Erwerbstätigen dabei der Erstausbildung die höchste Priorität zu, doch wird der Erwerb von Erfahrungswissen während der Arbeit mit Abstand am häufigsten als die wichtigste Ergänzung der in der Erstausbildung erworbenen Kenntnisse genannt.

Die von Staudt und Kriegesmann unterstrichene Bedeutung des Erwerbs von Erfahrungswissen für die berufliche Handlungsfähigkeit scheint sich zu bestätigen. Als wichtige zweite Quelle der für die Arbeit notwendigen Qualifikation wird sie wesentlich häufiger genannt als etwa die Weiterbildung (im Sinne betrieblicher oder außerbetrieblicher Fortbildung und Umschulung). Der Nutzen des Erfahrungswissens wird auch dann hervorgehoben, wenn man im hohen Maße besondere Kenntnisse für die Verrichtung seiner Tätigkeit benötigt. So nennen beispielsweise 45 % der rund 2,4 Mio. Erwerbstätigen, die nach eigenen Angaben in mehr als acht der in Übersicht 1 unterschiedenen Kenntnisfelder über besonderes Wissen verfügen müssen, die Arbeit selbst als wichtigste oder zumindest zweitwichtigste Quelle ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit. Für die Position von Staudt und Kriegesmann dürfte zudem die auffallend hohe Bedeutung der Berufsausbildung (Lehre)

sprechen, handelt es sich ja um eine Form der Ausbildung, die dem Aufbau von praxisbezogenem Erfahrungswissen eine dominierende Stellung einräumt.

Gleichwohl lässt sich einwenden, dass längst nicht alle Erwerbstätigen Zugang zu Fortbildungsmaßnahmen haben und die Ergebnisse anders ausfallen, wenn man sich nur auf diejenigen Erwerbstätigen konzentriert, die auch tatsächlich in den letzten Jahren an Lehrgängen, Kursen oder Seminaren teilgenommen haben. So finden sich unter den rund 13,8 Millionen Personen mit Weiterbildungserfahrung aus den vorausgegangenen fünf Jahren immerhin 33 %, die Fortbildung oder Umschulung als wichtigste oder zweitwichtigste Quelle ihrer für die Arbeit erworbenen Kenntnisse nennen. Bei den 20,5 Millionen ohne Weiterbildungserfahrung in den letzten fünf Jahren sind dies nur 13 %. Doch gilt auch für diejenigen, die von 1994 bis 1998 Weiterbildungskurse besucht haben, dass sie die Relevanz des Aufbaus von Erfahrungswissen durch die Arbeit selbst höher einschätzen: 42 % betrachten ihre tägliche Arbeit als primäre oder zumindest zweite Quelle ihrer arbeitsplatzbezogenen Handlungsfähigkeit.

Anmerkungen

- 1 Nähtere Informationen zur BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999 können der folgenden Publikation entnommen werden: Dostal, W.; Jansen, R.; Parmentier, K. (Hrsg.): *Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung* (BeitrAB). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 2000.
- 2 Vgl. hierzu: Bos, W.; Baumert, J.: *Internationale Schulleistungsforschung als Instrument externer Evaluation des Bildungswesens in Deutschland am Beispiel von TIMSS/III*. In: Rosenbladt, B. von (Hrsg.): *Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungswesen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann-Verlag, 1999, S. 63–92.
- 3 Multiple Korrelation zwischen den Faktoren, die den in Übersicht 1 genannten Kenntnisfeldern zugrunde liegen, und der Gehaltshöhe.
- 4 Vgl. Ulrich, J.G.: *Sind wir ausreichend für unsere Arbeit gerüstet? Besondere Kenntnisansforderungen am Arbeitsplatz und Weiterbildungsbedarf der Erwerbstätigen in Deutschland*. In: Dostal, W.; Jansen, R.; Parmentier, K. (Hrsg.): *Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung* (BeitrAB). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 2000.
- 5 Staudt, E.; Kriegesmann, B.: *Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung* (Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, Nr. 178). Bochum: Institut für angewandte Innovationsforschung, 1999.

Zusammenfassend dürfte Staudt und Kriegesmann Recht zu geben sein, wenn sie betonen, wie bedeutsam der Erwerb impliziten Wissens für die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit ist. Dies bestätigen die BIBB/IAB-Erhebungsdaten. Allerdings folgt aus dem besonderen Nutzen impliziten Wissenserwerbs nicht zwangsläufig eine eingeschränkte Bedeutsamkeit von Weiterbildungsveranstaltungen. Gerade Erwerbstätige, die in einem hohen Ausmaß auf besondere Kenntnisse angewiesen sind, zeigen sich alles andere als weiterbildungsfeindlich. Dies mag zum einen damit zusammenhängen, dass die Arbeit in vielen Fällen ohne die Anwendung von frischem explizitem Wissen nicht mehr verrichtet werden kann. Insofern dürfte die Aussage von Staudt und Kriegesmann – nur 20 % der beruflichen Handlungsfähigkeit gehe auf explizites Wissen zurück – für viele berufliche Tätigkeiten fragwürdig sein. Es dürfte zum anderen damit zu tun haben, dass der Erwerb expliziten Wissens auch gezielt dazu genutzt werden kann, den Lernerfolg beim Aufbau impliziten Wissens wahrscheinlicher zu machen. Mit anderen Worten: Der Aufbau von explizitem und implizitem Wissen erfolgt nicht unabhängig voneinander, sondern fördert einander. Schwimmen lernt man im Wasser, und nicht auf der Schulbank, betonen Staudt und Kriegesmann. Und dennoch lernen diejenigen erfolgreicher, schneller und besser, die auf die Anweisungen erfahrener Trainer hören. ■

Weiterbilden!

**Bedarfsgerechte
Weiterbildung für
Ihren Betrieb**
Gabriele Marchl,
Gerhard Stark

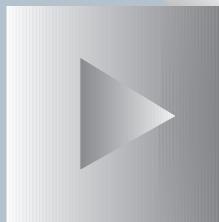


Bestellungen
sind zu richten an
W. Bertelsmann Verlag,
PF 10 06 33,
33506 Bielefeld,
Telefon 0521-911 01-11
Telefax 0521-911 01-19
E-mail: bestellung@wvb.de

BIBB.

Es wird der Kooperationsprozeß zwischen kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und einem Bildungsträger vorgestellt. Geschäftsführer und Führungskräfte, Personal- und Weiterbildungsverantwortliche in KMU erhalten praktische Hinweise zur Auswahl eines Bildungsträgers, zur Beurteilung seiner Leistungen, zu Verhandlungen und Vereinbarungen sowie der Qualitätsicherung und Erfolgskontrolle von durchgeföhrten Qualifizierungsmaßnahmen.

1999, Bestell-Nr. 110.367, 27 Seiten, Format A4
Preis 15.– DM



Ausbildung oder Fortbildung für den Call-Center-Bereich?¹

► **Der Call-Center-Markt entwickelt sich in zweistelligen Zuwachsraten und erlangt so hohe beschäftigungs- und bildungspolitische Wirkung. Qualifizierte Mitarbeiter/-innen für die neu geschaffenen Arbeitsplätze stehen jedoch nur unzureichend zur Verfügung. In diesem Beitrag soll daher untersucht werden, welche Qualifikationen für die Tätigkeit in Call-Centern notwendig sind, welche bisherigen Qualifizierungsangebote existieren und welche Qualifizierungswege für Call-Center-Mitarbeiter/-innen am geeignetsten erscheinen.**

Der hart umkämpfte Call-Center-Markt² erfordert eine qualitativ hochwertige Dienstleistung für den Kunden. Erhöhung der Professionalität setzt ihrerseits eine Verbesserung der Qualifikation der Mitarbeiter/-innen voraus, was zu vielfältigen Qualifizierungsoffensiven in den Bundesländern, in denen sich verstärkt Call-Center angesiedelt haben, führt. Sie setzen allerdings erst auf der Ebene der Fortbildung für Erwachsene an. Aber es werden die Stimmen lauter, die sich für einen Call-Center-spezifischen, anerkannten Ausbildungsberuf aussprechen.³

Diese Entwicklung im Call-Center-Bereich führte zu einer Zusammenarbeit von Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern, der Industrie- und Handelskammer Neubrandenburg und dem Institut für Bildungsforschung und Ausbilderqualifizierung (iAQZ), in deren Rahmen auch eine regionale Befragung durch das iAQZ und eine schriftliche Befragung durch das BIBB durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der regionalen Analyse sollten mit den Ergebnissen der BIBB-Untersuchung verglichen werden, mit dem Ziel, die Entscheidungsfindung auf Bundesebene pro oder contra einen eigenständigen Ausbildungsberuf zu erleichtern.

An der *Befragung des iAQZ* haben sich insgesamt 15 der zum Zeitpunkt der Erhebung existierenden 23 Call-Center-Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern beteiligt.⁴ In diesen Unternehmen wurden Geschäftsführer oder Leiter sowie 253 der 2278 beschäftigten Call-Center-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Befragung einbezogen.

Für die *BIBB-Untersuchung* wurden schriftliche Befragungen bei Industrie- und Handelskammern, Experten zum Call-Center-Bereich⁵ sowie bei Personal- und Ausbildungsverantwortlichen in Call-Centern durchgeführt. Fragebögen wurden an 83 IHKs, 25 Experten und 62 Call-Center verschickt. Die Rücklaufquoten betrugen bei den Industrie- und Handelskammern 20 %, bei Experten 79 %, bei den Call-Centern 31 %. Auch wenn die niedrigen Fallzahlen keine repräsentativen Aussagen zulassen, können doch erste Trendaussagen getroffen werden.



HANNELORE KRUSCHEL

Prof. Dr., Geschäftsführerin des Instituts für Bildungsforschung und Ausbilderqualifizierung der Wirtschaft, Güstrow



HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

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

Aufgaben in Call-Centern

Der Qualifikationsbedarf wird durch die Analyse der Arbeitsplatzanforderungen bestimmt. Er bildet die Voraussetzung für die inhaltliche Gestaltung einer Qualifizierungsmaßnahme, die auf die Aufgaben im Call-Center vorbereiten. Die Branche oder die Wirtschaftszweige, für die die Call-Center tätig sind, und die Aufgabenfelder geben einen ersten Einblick in die Arbeitsplatzanforderungen.

Branchen und Wirtschaftszweige

Call-Center gibt es in nahezu allen Wirtschaftszweigen und Branchen, insbesondere in solchen, die einen intensiven Kundenkontakt pflegen. Ihre durchschnittliche Verteilung ist nicht genau zu bestimmen, im Banken-/Versicherungsbereich, insbesondere bei den Direktbanken, dem Computer- und Telekommunikationsbereich sowie den externen Dienstleistern, die für mehrere Branchen arbeiten, sind sie am häufigsten zu finden. Aber auch kleinere Branchen etablieren sich verstärkt (wie bei Verbänden, im Tourismus usw.). Daten aus bisherigen Studien geben keine einheitliche Auskunft über die Verteilung.⁶ So waren jeweils zwei der vom BIBB befragten Call-Center in den Bereichen Banken, Sparkassen und Computerbranche angesiedelt, fünf arbeiten als externe Dienstleister. Von den Bereichen Einzel- und Versandhandel, Konsumgüterindustrie, Pharmaindustrie, Tourismus, Vereine und Verbände sowie Versicherungswirtschaft wurde jeweils ein Call-Center befragt. Die Call-Center in Mecklenburg-Vorpommern waren überwiegend externe Dienstleister für die Bereiche Telekommunikation (11), Verlage und Medienhäuser (5), Konsumgüterindustrie (4), Einzel- und Versandhandel, Reisebüros und Vereine (jeweils 3). Der Call-Center-Markt generell und speziell in Mecklenburg-Vorpommern ist durch den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Trend zu mehr Dienstleistungen, der permanenten Akquisition neuer Geschäftsfelder sowie der Notwendigkeit der individuellen Kundenbetreuung in Bewegung.

Aufgabenfelder

In der BIBB-Befragung werden die Aufgaben *Auskunft/Information* und *Beschwerdemanagement* in allen Call-Centern am wichtigsten eingeschätzt, gefolgt von *Serviceleistungen, fachlicher Beratung* und *Verkauf*. Aufgaben wie Kundenbefragungen, Kundenrückgewinnung, Marketingaufgaben, Koordinationsaufgaben und Reservierungen sind nicht in allen Call-Centern vorhanden und werden in ihrer Relevanz unterschiedlich eingeschätzt.

In Mecklenburg-Vorpommern überwiegt zurzeit, und das wird für die Zukunft vermutet, der Aufgabenbereich *Auskunft/Information* mit 87 %. Während allerdings die Entwicklung im reinen Auskunfts-/Informationsbereich stag-

niert, sollen zukünftig z. B. Serviceleistungen von 40 % auf 73 %, Verkauf oder Reservierungen von 33 auf 60 % sowie Marketing von 33 % auf 53 % zunehmen (vgl. Abb. 1). Die Ergebnisse der BIBB- und der regionalen Untersuchung sind hier überwiegend identisch; Ausnahme: das Beschwerdemanagement, das bei den Befragungsgruppen der BIBB-Erhebung (100 % bei den Experten, 74 % bei Call-Centern) eine höhere Relevanz hat als in Mecklenburg-Vorpommern (mit 60 % gegenwärtig und 47 % zukünftig). Vorsichtig kann daraus geschlossen werden, dass die steigende Bedeutung von Beschwerdemanagement offenbar unterschätzt wird.

Das Spektrum der Qualifikationsanforderungen in Call-Centern ist breit gefächert und lässt sich nicht einheitlich bestimmen. Es gibt Arbeitsplätze mit einem hohen und solche mit einem niedrigen Anforderungsniveau, in Abhängigkeit von der Art der Aufgaben und der Branche. Zum Beispiel sind die Anforderungen in Call-Centern der Computerbranche höher, insbesondere wenn spezielle hard- und softwarebezogene Beratungsaufgaben wahrgenommen werden (am Help-Desk), ebenso im Bankenbereich, wenn z. B. eine spezielle Finanzberatung erteilt wird. Eine reine Auskunftstätigkeit erfordert dagegen ein niedrigeres Anforderungsniveau.

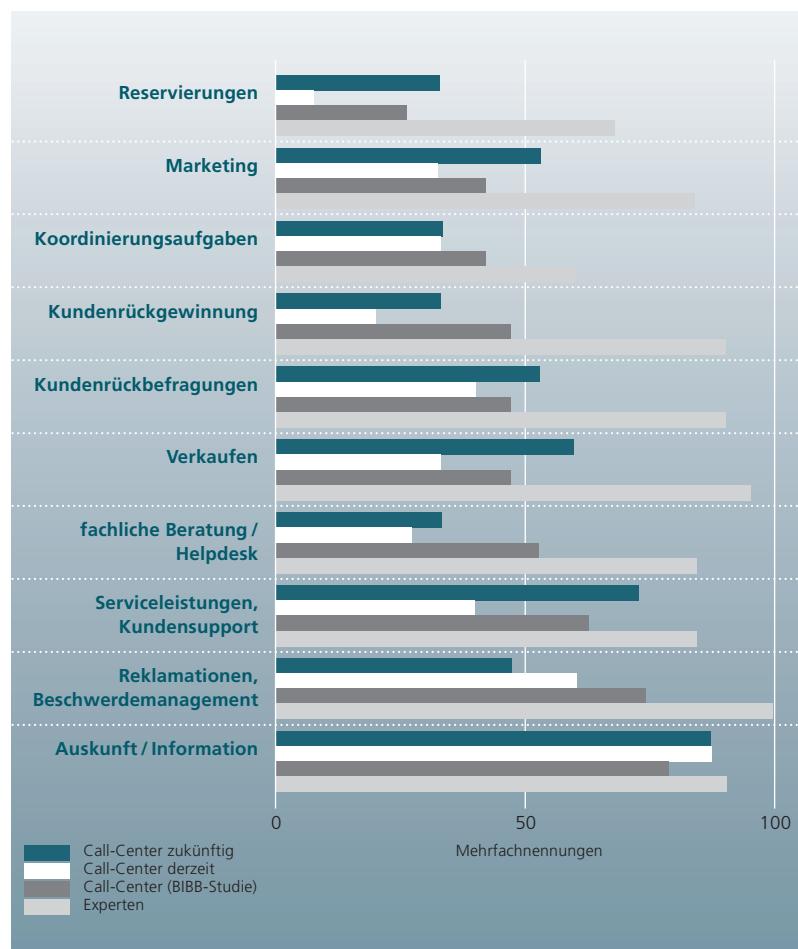


Abbildung 1 Aufgaben in Call-Centern (Angaben in Prozent)

Tabelle 1 **Fachliche Qualifikationen in Call-Centern** (Angaben in Prozent)



	Call-Center in Mecklenburg-Vorpommern (N=15)		Call-Center (N=19)	Experten (N=20)	IHK (N=16)
	derzeit	zukünftig			
Kommunikation, Verkaufs- und Telefontraining	100	100	95	95	100
Anwendung von Technik	100	100	74	80	71
Produkt-, Dienstleistungstraining	87	100	68	73	94
Einführung	93	94	68	90	88
Marketing und Verkauf	67	100	37	90	88
Recht	73	93	32	84	71
Fremdsprachen	87	94	21	63	65
Rechnungswesen, wirtschaftliches Denken	40	100	5	37	6
Deutsch/Orthografie	-	-	63	42	41

Quelle: BiBB 1999 / IAQZ 1999 Mehrfachnennungen

Entwicklung der Struktur der Aufgaben

Beide Studien prognostizieren Veränderungen in den Aufgaben der Call-Center:

- künftig werden verstärkt andere Kommunikationswege wie z. B. Fax, Video, Internet, E-Mail einbezogen;
- einfache Aufgaben werden standardisiert, fallen weg oder werden durch Sprachcomputer wahrgenommen, so dass höherwertige komplexe Aufgabenbündel den Kern bilden;
- insbesondere in Mecklenburg-Vorpommern werden mehr Outbound-Tätigkeiten anfallen, was nicht unbedingt zu einer Reduzierung der Inbound-Tätigkeiten führt. Folglich nimmt die aktive Funktion der Call-Center bei der Kontaktaufnahme mit den Kunden zu.

Erforderliche Qualifikationen

Als **fachliche Qualifikation** wird übereinstimmend in erster Linie kommunikative Kompetenz benötigt, die überwiegend durch Verkaufs- und Telefontraining erworben wird. Danach folgen in ihrer Bedeutung das Anwenden moderner Techniken, Produkt- und Dienstleistungskenntnisse sowie das Thema Einführung in den Call-Center-Markt und in das Call-Center-Unternehmen. Als weniger relevant werden von den Befragtengruppen der BiBB-Erhebung Rechtskenntnisse, Marketing sowie Rechnungswesen angesehen (vgl. Tabelle 1).

Die Einschätzung der gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutung verschiedener Qualifikationsbereiche in der regionalen Untersuchung macht deutlich, dass die oben genannten Qualifikationsbereiche (Kommunikation, Verkaufs- und Telefontraining, Anwendung von neuen Technologien sowie Call-Center-Unternehmen) auch zukünftig ihre Bedeutung nicht verlieren, zusätzlich aber solche Bereiche wie Sprachen, Recht, Marketing und Verkauf, Rechnungswesen und wirtschaftliches Denken an Bedeutung gewinnen, so dass sich das Qualifikationsprofil in Richtung kaufmännischer Kompetenz erweitern wird.

Nach den Ergebnissen Mecklenburg-Vorpommerns wird sich der Qualifizierungsbedarf folgendermaßen verändern:

1. Zukünftig sollen in bestimmten Bereichen *vertiefte, fachliche Qualifikationen* vermittelt werden, die gegenwärtig als noch nicht so wichtig eingeschätzt werden: Dazu gehören aktives *Telemarketing* (von 80 %), *Verkaufspräzessologie* (von 60 %), *Kommunikation per Bildschirm* (von 67 %), *Arbeiten im Internet* (von 47 %) sowie *Daten- und Informationssysteme* (von 40 %). Von 53 % der Befragten wird der Trend zu mehr *sprachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen* festgestellt; insbesondere von Englisch in Wort und Schrift⁷ (vgl. Tabelle 1).
2. In anderen Bereichen werden in Zukunft zumindest **Grundlagen** erwartet. Zu dieser Gruppe gehören Vertrags- und Wettbewerbsrecht (von 73 %), *Marketingentwicklung und Marketingstrategien* (von 73 %), Werbung (von 73 %), Rechnungswesen und wirtschaftliches Denken (von 53–73 %).
3. Im Bereich der *Produktkunde/des Produkttrainings* entwickeln sich zunehmend Anforderungen zu touristischen Angeboten und zu Konsumgütern (was insbesondere mit der spezifischen Situation in Mecklenburg-Vorpommern zusammenhängt) sowie zu technischen Produkten, zu denen Unternehmen verstärkt einen Kundenservice einrichten.

Fachübergreifende oder Schlüsselqualifikationen spielen eine wichtige Rolle bei der Arbeit in Call-Centern, insbesondere das *Umgehen mit Stress und Konfliktsituationen*, das *Eingehen auf andere Menschen*, die Fähigkeit zur Kooperation, das *Denken in Zusammenhängen*, die Fähigkeit zum *ständigen Weiterlernen*, wie beide Studien belegen.

In der regionalen Untersuchung zeigt sich darüber hinaus, dass fachübergreifende Qualifikationen wie die *Selbstorganisation des Arbeitsablaufs*, die Fähigkeit, sich in unbekannte Aufgaben schnell einzuarbeiten, und die Fähigkeit zum Führen eines Beratungsgesprächs zukünftig an Bedeutung gewinnen werden.

**Wichtig:
kommunikative
Kompetenz**

Bisherige Qualifizierungsangebote

Die bisherige Qualifizierung für die Arbeit in Call-Centern erfolgt vorwiegend in Zertifikatslehrgängen, in speziellen Trainingsmaßnahmen nach §§ 48–52 SGB III (Sozialgesetzbuch), die vom Arbeitsamt vermittelt und finanziert werden. Diese Lehrgänge zum/zur Call-Center-Agenten/-in werden bei etwa der Hälfte der Industrie- und Handelskammern (IHK) in fünf Bausteinen mit einer Dauer von insgesamt 180–240 Stunden angeboten. Sie werden überwiegend von Arbeitslosen, die sich in diesem neuen Arbeitsgebiet eine berufliche Chance erhoffen, durchlaufen.⁸ Aber auch freie Träger z. B. in Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern bieten Qualifizierungsmaßnahmen mit eigenen und häufig mit Unternehmen abgestimmten Konzepten an. Die Qualifizierungsmaßnahmen haben eine Stundenzahl von 150 bis 640 Stunden und differierende Inhalte, die kein eindeutiges Qualifikationsprofil erkennen lassen.

Die Bewerber/-innen für die Tätigkeit in Call-Centern haben häufig eine kaufmännische Erstausbildung mit anschließender Berufspraxis, die aber z. T. unterbrochen wurde. Das Rekrutierungsverhalten der Call-Center-Betreiber zeigt die engen Berührungspunkte der Anforderungen in Call-Centern mit den Qualifikationsvoraussetzungen, die durch kaufmännische Ausbildungsberufe geschaffen werden. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die BIBB- und die regionale Befragung zeigen, dass einzelne kaufmännische und verwandte Ausbildungsberufe Ansatzpunkte für eine Tätigkeit in Call-Centern bieten und in Einzelfällen bereits heute im Rahmen einer Erstausbildung in Call-Centern eingesetzt werden. Es handelt sich um die Ausbildungsberufe Bankkaufmann/-frau, Bürokaufmann/-frau, Industriekaufmann/-frau, IT-Systemkaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, ggf. mit Call-Center-spezifischem Sacharbeitsgebiet, Reiseverkehrskaufmann/-frau, Verkäufer/-in, Versicherungskaufmann/-frau, Ausbildungsberufe des Hotel- und Gaststättengewerbes.

Diese Einschätzung hängt auch mit unterschiedlichen Interessenlagen der Befragungsgruppen zusammen: Call-Center-Betreiber haben Interesse an einer raschen und passgenauen Qualifizierung für den Job; die Experten mit bildungspolitischer Sichtweise haben übergreifende und perspektivische Vorstellungen, und die IHK hat als Qualifizierungsanbieter sowie -zertifizierter Interesse an einer abschlussbezogenen Fortbildungsmaßnahme.

In Mecklenburg-Vorpommern wird im Gegensatz zur BIBB-Befragung die unternehmensinterne Qualifizierung von 93 % der Befragten abgelehnt. Es dominieren die Integration in bestehende Ausbildungsberufe (73 %) und die Schaffung eines eigenständigen Ausbildungsberufs (60 %), gefolgt von dem Angebot, Zusatzqualifikationen in der Erstausbildung (53 %) zu erwerben. Damit werden die Möglichkeiten der Erstausbildung bevorzugt. Dagegen sprechen sich nur 27 % der Call-Center für eine abschlussbezogene Fortbildung aus. Als Argumente für einen eigenständigen Ausbildungsberuf werden die Bindung an das Unternehmen und die Vermittlung langfristiger Perspektiven, die Verbesserung des Call-Center-Images, die systematische Heranbildung des Nachwuchses und die umfassende Vorbereitung auf alle Arbeiten im Call-Center gesehen.

Hinsichtlich zukünftiger Qualifizierungsstrategien für den Call-Center-Bereich gemäß der BIBB- und der regionalen Untersuchung gibt es somit unterschiedliche Einschätzungen: Während es bei der BIBB-Untersuchung die größte Zustimmung für eine abschlussbezogene Fortbildung gibt, sind es bei der Untersuchung in Mecklenburg-Vorpommern die Möglichkeiten, im Rahmen der Erstausbildung aktiv zu werden. Auch wenn sich bei der BIBB-Befragung 50 % der

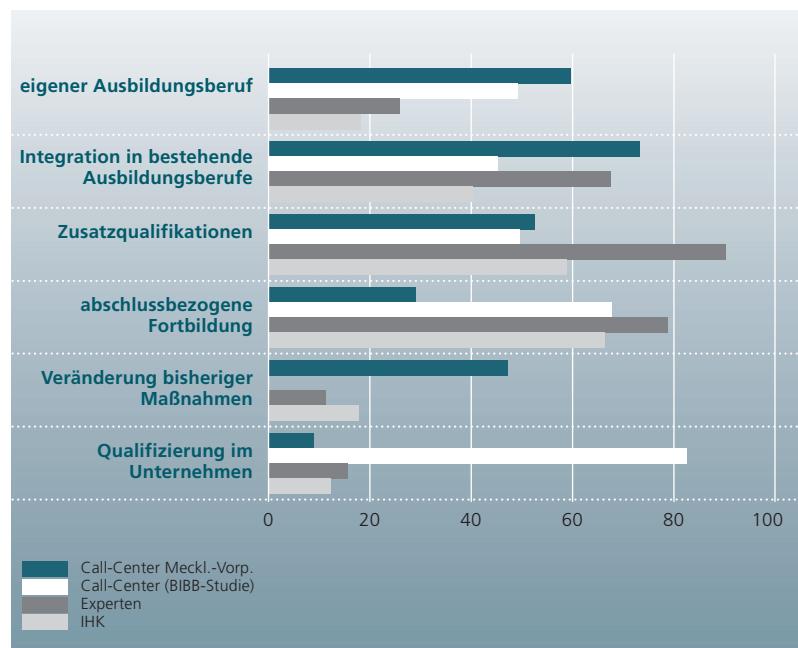


Abbildung 2 Einschätzung der Art der Qualifizierung für die Arbeit in Call-Centern

Einschätzung der Qualifizierungswege

In der BIBB-Befragung differieren bei den Befragungsgruppen die Vorstellungen über die geeignete Qualifizierung: Während sich die befragten Experten hauptsächlich für den Erwerb von *Zusatzqualifikationen* für die Tätigkeit in Call-Centern aussprechen, plädieren die befragten Call-Center-Betreiber mehrheitlich für eine *betriebsinterne, arbeitsplatzbezogene Qualifizierung* im Unternehmen, die IHK-Vertreter für eine *abschlussbezogene Weiterbildungsmaßnahme*. Für einen eigenständigen Ausbildungsberuf sprechen sich zwar 50 % der befragten Call-Center-Betreiber aus, aber nur 26 % der Experten und 18 % der IHKs (vgl. Abbildung 2).⁹

befragten Center-Betreiber für einen eigenen Ausbildungsberuf aussprechen, stehen die anderen Befragungsgruppen bisher einer solchen Entwicklung skeptisch gegenüber.



Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der *beiden Befragungen* verdeutlichen unterschiedliche Einschätzungen zum Qualifizierungsbedarf. Es hat sich jedoch gezeigt, dass eine permanente Anpassung der Qualifizierungsstrategien und -maßnahmen an die Aufgabenentwicklung in Call-Centern erforderlich ist. So zeigen die Ergebnisse der *regionalen Befragung*, dass Call-Center-Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern¹⁰ bei der Qualifizierung des Personals dringend handeln müssen, wenn Wachstumschancen umgesetzt werden sollen. Die praktizierte Qualifizierung des Personals nur auf einen begrenzten Arbeitsplatz bezogen entspricht nicht mehr den Anforderungen, sich flexibel auf neue Aufgaben einzustellen und die eigene Arbeit selbst zu organisieren sowie entsprechend sich abzeichnenden zukünftigen Aufgaben kaufmännische, serviceorientierte, technologische, rechtliche und fachlich-produktbezogene Qualifikationen zu verbinden.

Bedingt durch die Notwendigkeit der Entwicklung veränderter Qualifizierungsstrategien für das Personal in Call-Centern, begrenzt durch die unterschiedlichen Ergebnisse der BIBB- und der regionalen Untersuchung wird von den Autorinnen ein abgestuftes Vorgehen vorgeschlagen: *Erstens*: Kurzfristig ist eine einheitliche Fortbildungsregelung zu entwickeln, um Personalentwicklung in den Unternehmen zu unterstützen. Dem entspricht das Bestreben der Industrie- und Handelskammern in Mecklenburg-Vorpommern, eine Fortbildungsregelung nach dem BBiG § 46,1 zu erarbeiten, die den sich verändernden fachlichen

und überfachlichen Qualifikationsanforderungen gerecht wird und neben schriftlichen und mündlichen Prüfungen auch praxis- und projektbezogene Prüfungsformen nutzt. Weitere Initiativen, z. B. in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, bestätigen diesen Trend, zunächst auf Kammerebene eine anerkannte Fortbildung nach BBiG § 46,1 zu schaffen, um sie ggf. nach einer Bewährungszeit zu einem späteren Zeitpunkt in eine bundesweit gültige Fortbildungsregelung (nach § 46,2 BBiG) zu überführen.¹¹

Zweitens: Mittelfristig sollten Möglichkeiten der Qualifizierung im Rahmen der Erstausbildung in Angriff genommen werden, in erster Linie die Entwicklung einer Zusatzqualifikation und/oder die Integration einschlägiger Call-Center-spezifischer Inhalte in bestehende Ausbildungsberufe, wenn die Auszubildenden potenziell in Call-Centern eingesetzt werden. Die Frage nach einem eigenständigen Berufsbild für den Call-Center-Bereich kann gegenwärtig nicht positiv beantwortet werden. Das prognostizierte weitere Wachstum des Call-Center-Bereichs, die Entwicklung der Call-Center zu multimedialen Kommunikationszentralen mit unterschiedlichen professionellen Service- und Beratungsleistungen deuten jedoch in Richtung sich verändernder Qualifikationsanforderungen auf höherem Niveau. Deshalb muss die Weiterentwicklung des Call-Center-Bereichs systematisch beobachtet und untersucht werden. Aktivitäten zur Schaffung eines eigenständigen Ausbildungsberufs für den Call-Center-Bereich sind dann wieder aufzugreifen, wenn die Entwicklung zeigt, dass sich der Bedarf für einen Ausbildungsberuf qualitativ und quantitativ verfestigt und sich eine breitere Zustimmung für eine Realisierung findet. ■

Anmerkungen

- 1 Die Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Mitarbeiter/-innen fürst level (ohne Führungskräfte).
- 2 Zur Definition von Call-Centern vgl. Brötz, R.; Oberlindober, H.-G.: Qualifizierung der Beschäftigten in Call-Centern aus gewerkschaftlicher Sicht: In: BWP 28 (1999) 4, S. 37-39.
- 3 Vgl. Paulini, H.: Qualifizierungsanforderungen und Qualifizierungsmaßnahmen für das Personal in Call-Centern. In: BWP 28 (1999) 4, S. 34-36.
- 4 Mittlerweile gibt es in Mecklenburg-Vorpommern 30 Call-Center. Weitere sind geplant.
- 5 Als Experten gelten hier ausgewiesene Fachleute, für die das Thema Call-Center zentral ist, zum Beispiel aus Fachverbänden, Gewerkschaften und von Arbeitsämtern, Landesministerien, Unternehmensberatungen usw.
- 6 Vgl.: Höck, M.: Benchmark-Studie: Deutsche Call-Center im internationalen Vergleich. In: Deutscher Direktmarketing Verband e.V. 1999, S. 13-17, sowie nach einer Veröffentlichung in Computerwissen zitiert in: BMWi: Qualifikationsanforderungen in der Call-Center-Branche - Status quo und Perspektiven. Eine Untersuchung von MMB - Michel Medienforschung und Beratung 1999 a. a. O.
- 7 Schriftliche englische Kommunikation ist u. a. wegen Folgearbeiten - Bearbeitung von Korrespondenz - notwendig.
- 8 Vgl. Information zum Lehrgang „Call-Center-Agent“. In: Brötz, R.; Oberlindober, H.-G. a. a. O.
- 9 In einer Untersuchung wird angeregt, über die Schaffung eines eigenständigen Berufsbildes für Call-Center nachzudenken. Vgl. MMB - Michel Medienforschung und Beratung 1999 a. a. O.
- 10 Wie Ergebnisse der Weiterbildung und des Erfahrungsaustausches der Call-Center-Leiter in einer Sitzung in Neubrandenburg am 27. 10. 1999 zeigen.
- 11 Eine Vereinbarung der Spitzenorganisationen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern von 1996 (von DGB, DAG und KWB) sieht vor, dass Fortbildungsregelungen nach § 46, 1 zu bundesweiten Abschlüssen weiterentwickelt werden, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind:
 - Die Regelungen der zuständigen Stellen bestehen seit mindestens 5 Jahren und in mindestens 5 Bundesländern,
 - Die durchschnittliche Zahl der Prüfungsteilnehmer/-innen in den letzten drei Jahren liegt bundesweit insgesamt über 500.



Unterstützung der Transformation beruflicher Bildung in Mittel- und Osteuropa – Erfahrungen des BIBB aus dem TRANSFORM-Programm¹

► **Mit dem Übergang zu Demokratie und sozialer Marktwirtschaft nahmen die Reformstaaten Mittel- und Osteuropas Anfang der 90er-Jahre den Umbau ihrer Berufsbildungssysteme in Angriff. Die Bundesrepublik Deutschland leistete dabei im Rahmen des Beratungsprogramms TRANSFORM Hilfe zur Selbsthilfe. Diese Form der Zusammenarbeit mit den Reformstaaten geht jetzt zu Ende. Nach fast einem Jahrzehnt erfolgreicher Kooperation kann eine positive Bilanz ergebnisreicher Arbeit gezogen werden, aus der auch die deutsche Seite Nutzen zieht.**

Ende 1992 hat das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft² dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Aufgabe übertragen, die Reform der beruflichen Bildung in den Staaten Mittel- und Osteuropas zu unterstützen³: im Rahmen des TRANSFORM-Programms sollten elf Staaten, nämlich Belarus, Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Polen, Russland, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik, die Ukraine und Ungarn, Hilfe beim Umbau ihrer nationalen Berufsbildungssysteme erhalten. Dem lag die Überlegung zugrunde, dass ein funktionierendes, leistungsfähiges Berufsbildungssystem wesentlich zu den intendierten Veränderungen in Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Gesellschaft beitragen kann. Zugleich wurde bedacht, dass berufliche Bildung dem Einzelnen die Option eröffnet, sich in Zeiten politischer, wirtschaftlicher, kultureller und sozialer Transition persönlich neu zu orientieren, sich auf neue berufliche Herausforderungen vorzubereiten und sich somit aktiv individuelle Lebensperspektiven zu eröffnen.

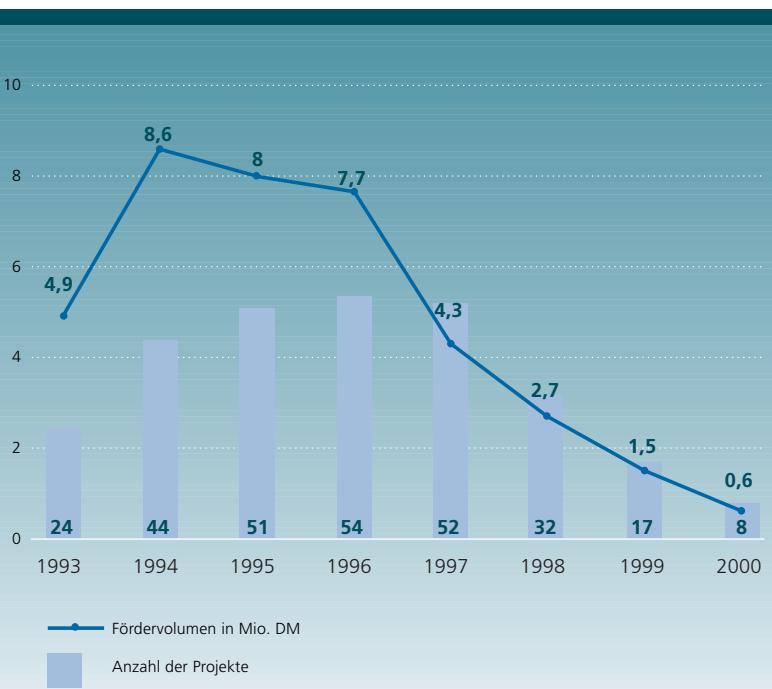
Grundlegender Wandel in Mittel- und Osteuropa

In den Staaten Mittel- und Osteuropas und den genannten drei Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion (nachfolgend MOES und FSU-Staaten) begann seinerzeit ein außergewöhnlicher Wandlungsprozess, der alle wesentlichen gesellschaftlichen Bereiche umfasste: der Weg zu Demokratie und sozialer Marktwirtschaft. Die Transformation der Berufsbildung sollte beitragen zur Verbesserung der für eine soziale Marktwirtschaft notwendigen Rahmenbedingungen, zur Förderung des Unternehmenssektors durch wirtschaftliche Umstrukturierung, zum Aufbau mittelständischer Strukturen und eines privaten Unternehmertums. Seit Mitte der 90er-Jahre bestand zusätzlich die Aufgabe, die Beitrittsvorbereitung der MOES zur Europäischen Union zu flankieren.⁴ Für einen solchen Prozess tief grei-



BERND HOENE

Dr. sc. oec., Leiter des Arbeitsbereichs „Mittel- und Osteuropa, außereuropäische Länder, Vergleiche, Unterstützung“ im BIBB



fender Umgestaltung gab es bis dahin keine historischen Vorbilder. Er barg auf dem Feld der beruflichen Bildung viele Chancen, aber auch Risiken.

Sofort Veränderungen notwendig

Als Erstes mussten die MOES und die FSU-Staaten Aufgaben angehen, in denen es dringenden Handlungsbedarf gab: Abschaffung früherer ideologischer Leitwerte, Abbau der Zentralisierung, Aufgabe des staatlichen Monopols im Bildungswesen.⁵ Dies war Voraussetzung, um andere Aufgaben zu lösen wie die Überwindung früherer systembedingter Inhalte und die Ausrichtung der Berufsbildung auf die Bedürfnisse einer sozialen Marktwirtschaft. Bewährte Traditionen sollten wieder belebt werden, wie zum Beispiel die Ausbildung im Handwerk, die über Jahrzehnte verschüttet war. Über die Vermittlung beruflicher Qualifikation war Anschluss an moderne Technologien und Formen der Arbeitsorganisation zu schaffen. Schließlich ging es darum, Kurs zu nehmen auf eine größere Nähe zur beruflichen Bildung wichtiger Referenzstaaten in Westeuropa, um höhere Transparenz und Akzeptanz der eigenen Berufsbildung zu erreichen. Hierbei fragten die MOES und die FSU-Staaten westliche Hilfe nach. Deutschland wurde und wird als Referenzstaat bevorzugt; das BIBB war und ist dabei eine gefragte Adresse.

Förderphilosophie als Grundlage der Kooperation

Bereits zu Beginn war klar, dass ein Export des dualen Systems nicht in Frage kam, auch wenn dies noch heute vereinzelt gefordert wird. Ebenso stand fest, dass eine einfache Übertragung von Handlungskonzepten ausschied, die sich etwa bei der Unterstützung von Entwicklungsländern durch punktuelle Maßnahmen der Zusammenarbeit gut bewährt hatte. Die MOES und die FSU-Staaten befanden sich – trotz aller Unterschiede – insgesamt in einer weitaus komfortableren Lage. Vor einem industriellen Hintergrund hatten sie in Jahrzehnten gewachsene und entwickelte Berufsbildungssysteme und -traditionen, die durch etablierte Berufsbildungsforschung unterstützt wurden. Insbesondere die gewerblich-technische Berufsbildung stellte keinen nennenswerten Engpass dar, obgleich sie vorrangig auf die Bedürfnisse der zumeist veralteten Großindustrie abgestellt war. Auf anderen Feldern dagegen bestand großer Handlungsbedarf, zum Beispiel bei der Heranbildung kaufmännischer Fachkräfte oder der Ausbildung im Handwerk. Die Praxisferne der Erstausbildung stellte ein generelles Problem dar. Bei alledem war zu bedenken, dass adäquate gesetzliche Rahmenbedingungen für die Berufsbildung zu schaffen waren und es einer Neuorientierung und -strukturierung der institutionellen Berufsbildungslandschaft bedurfte.

In Absprache mit dem damaligen BMBW erarbeitete das Bundesinstitut für Berufsbildung eine Förderphilosophie mit einem ganzheitlichen Ansatz. Alle diese Aktivitäten in dem vom BIBB betreuten TRANSFORM-Programmteil brachten die einzelnen Projekte und Maßnahmen in einen Zusammenhang zueinander und banden sie in die Reformbemühungen der Staaten ein. Begonnene positive Entwicklungen wurden aufgegriffen und stabilisiert.

Die Förderphilosophie sah im Einzelnen vor,

- sich von Anfang an am Bedarf und den von den Regierungen gesetzten bildungspolitischen Prioritäten zu orientieren,
- Entscheidungsträger auf nationaler und regionaler Ebene aktiv an der Konzipierung und Realisierung von Projekten und Maßnahmen zu beteiligen,
- bei allen Vorhaben an den im jeweiligen Lande gewachsenen Traditionen und bereits begonnenen innovativen Veränderungen anzuknüpfen, diese angemessen zu berücksichtigen und schließlich
- Projekte in vorhandenen Einrichtungen und gewachsenen Organisationsformen anzusiedeln, d. h., Projekte nicht auf die „grüne Wiese“ zu setzen.

Die wichtigsten Instrumente der Beratungshilfe waren a) die fachliche Systemberatung, b) die Projektförderung sowie c) Information und Austausch. Sie wurden aufeinan-

der abgestimmt und ergänzten einander. Dies bot gute Chancen, erreichte Innovationen dauerhaft in den nationalen Berufsbildungssystemen zu verankern und die Gefahr von Rückschlägen zu minimieren. Bei limitierten Mitteln war es so außerdem möglich, Wünsche und Möglichkeiten der Beteiligten besser in Einklang zu bringen. Im Folgenden werden diese drei Instrumente näher erläutert.

Instrument „Fachliche Systemberatung“

Fachliche Systemberatung war als Unterstützung der Partnerstaaten bei der Findung oder Evaluierung strategischer Entwicklungskonzepte der beruflichen Bildung konzipiert. Dabei ging es um bildungspolitische Grund- und Systemfragen, die Entwicklung von Konzepten und die Bestimmung von Verfahrensweisen zur inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der beruflichen Qualifizierung sowie von strategischen Ansätzen für Transfer- und Transformationsprozesse. Die fachliche Systemberatung wurde als Dialog auf politisch-administrativer Ebene geführt. Beraten und unterstützt wurden Entscheidungsträger der Berufsbildungspolitik, Vertreter relevanter gesellschaftlicher Gruppen sowie der Berufsbildungsforschung. Die Systemberatung unterstützte die Schaffung bildungspolitischer Entscheidungsstrukturen und notwendiger gesetzlicher sowie institutioneller Rahmenbedingungen für eine veränderte Berufsbildung.

Die fachliche Systemberatung begründete und flankierte die verschiedenen Projekte und Maßnahmen. Sie begann bereits in einer frühen Phase, indem sie Einfluss auf Zielbestimmung und Verlauf von Projekten und Maßnahmen nahm, mit diesen Projekten einherging und die nahtlose Einfügung von Innovationen in das jeweilige nationale Berufsbildungssystem beförderte.

Instrument „Projektförderung“

Hier lag der besondere Schwerpunkt des TRANSFORM-Programms. Die Berufsbildungsprojekte wurden durch jährliche bilaterale Vereinbarungen auf Regierungsebene festgelegt und vom BMBF genehmigt. Hierfür wurde der größte Teil des finanziellen Fördervolumens bereitgestellt. Die vom BIBB betreuten Projekte zielten darauf, modellhafte Ergebnisse mit praktischer Bedeutung zu erarbeiten, umzusetzen, zu erproben und schließlich die Verbreitung von Innovationen zu unterstützen. Sie machten Neues für die Beteiligten und die Fachöffentlichkeit exemplarisch nachvollziehbar und trugen somit in besonderer Weise zur Systementwicklung bei. Viele Modellzentren übernahmen beispielsweise bereits während der Projektlaufzeit Aufgaben als Fortbildungszentren für Lehrpersonal in berufsbildenden Schulen und Betrieben oder veranstalteten für interessierte Experten und Eltern Informationsveranstaltungen. Hier wurden außerdem Fortbildungsmaßnahmen

durchgeführt, die den Transfer von Projektergebnissen (z. B. neue Bausteine, neue Lehr- und Lernmethoden) unterstützten oder auch genutzt wurden, weil anderswo die für eine Aus- und Weiterbildung nötige Ausstattung fehlte.

In allen Phasen wurde mit Entscheidungsträgern aus den nationalen Bildungsministerien – in der Russischen Föderation und in der Ukraine auch aus regionalen Entscheidungsstrukturen –, mit Direktoren von Betrieben, mit Vertretern der Sozialpartner und der Berufsbildungsforschung eng zusammengearbeitet. Das hieß praktisch: Die jeweiligen Partner in den Zielländern wurden von Anfang an in die Konzipierung und inhaltliche Projektgestaltung einzogen und nahmen gleichberechtigt an der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Projekte teil. Das wirkte sich auch auf die Motivation der Partner sehr positiv aus. Vereinzelt anzutreffende Skepsis und Vorbehalte der ausländischen Partner aufgrund teilweise schlechter Erfahrungen mit westlichen Ratgebern wichen schnell, wenn das Gefühl vermittelt wurde, akzeptierter und gefragter Partner zu sein. Die deutschen Projektdurchführer und BIBB-Experten/Expertinnen berichteten immer wieder von einem weit über das Übliche hinausgehenden Engagement zahlreicher Partner der MOES und der FSU-Staaten in den BIBB-getragenen TRANSFORM-Projekten. Das lag auch darin begründet, dass sich oftmals vor dem Hintergrund von Unwägbarkeiten im persönlichen Lebensumfeld mit den Projekten eine berufliche Neuorientierung verband. Dass vielfach die Kinder von Projektbeteiligten in Ausbildungsgänge der Modellzentren gingen – statt, wie traditionell üblich, nach der allgemein bildenden Schule sofort in Hochschulen zu streben –, spricht für die hohe Akzeptanz des Erreichten.

*Modellhafte Projekte
unterstützen wirksam die
Transformation
der Berufsbildung*

Die vom BIBB betreuten Projekte waren vielgestaltig. Bei größeren, komplexen Projekten mussten sehr unterschiedliche Teilaktivitäten aufeinander abgestimmt werden. Ihren ganzheitlichen Charakter erhielten sie dadurch, dass sie folgende Aspekte umfassten:

- die Analyse der Ausgangsbedingungen und die Feststellung der Machbarkeit für das Projekt,

„Vernetzungsmodell“ – im Rahmen eines Gesamtkonzepts werden landesweit verschiedene relativ selbstständige Teilprojekte aufeinander abgestimmt konzipiert; an die spätere Vernetzung und überregionalen Transfer ist von Anfang an gedacht.

„Zentriertes Modell“ – eine Bildungseinrichtung (Pilotsschule mit Aufgabenwahrnehmung im Landesmaßstab für einen Bereich) hat – zumindest in der Anfangsphase – die Federführung und Leitfunktion. Andere Einrichtungen werden zu verschiedenen Zeitpunkten einbezogen; sie erbringen Teilleistungen für ein Gesamtkonzept oder partizipieren passiv an den Ergebnissen.

„Verbundmodell“ – ein integrativer Ansatz führt Partnereinrichtungen aus verschiedenen Regionen zusammen, deren Aktivitäten und Kapazitäten sich gegenseitig bedingen; der regionsübergreifende Transfer erfolgt im Rahmen eines Verbundnetzes; grenzüberschreitender Innovationstransfer ist möglich.

„Verknüpfungsmodell“ – gewissermaßen eine Mischform von Vernetzungs- und Verbundmodell; verschiedene nebeneinander stehende Innovationsfelder (z. B. gewerblich-technische und kaufmännische), werden schrittweise miteinander verknüpft und münden in ein Ganzes, dessen Teile sich wechselseitig stützen; es eröffnet sich die Möglichkeit, unterschiedliche Innovationsfelder mit überregionaler Entwicklung zu verknüpfen.

„Duplikationsmodell“ – die an einem Standort erarbeiteten Innovationen werden unverändert auf andere Schulen übertragen.

zur Neugestaltung der kaufmännischen Berufe bei. Das IRPO leistete die Auswahl russischer Schulen, die in das Projekt einbezogen wurden, besetzte selbst Fachgruppen und informierte durch Fachzeitschriften und Präsentationen über die Projektarbeiten.

Besonders wichtig war und ist der Ergebnistransfer im Rahmen der Projekte und darüber hinaus.

Bezüglich internationaler Projektarbeit stellen EBERHARDT / KUNZMANN⁷ fest, ein Transfer von Projektergebnissen könne verschiedenen Konzepten folgen, sei aber umso schwieriger, je später er konzipiert würde. Es gäbe objektive und subjektive Grenzen für den Transfer, die durch rechtzeitige Einbeziehung und permanente Beteiligung der Entscheidungsträger des Partnerlandes besser identifiziert und überwindbar seien. Die Autorinnen schlagen eine „Typologisierung“ von Transferfällen vor, die sie aus Erfahrungen der TRANSFORM-Projekte des BIBB ableiten.⁸ (vgl. Kasten)

Expertengruppen, Projekträte o. Ä., die die Projektarbeit flankierten, spielten auch beim Ergebnistransfer eine wichtige Rolle.

- die Bestimmung des Projektziels und die Planung der Vorgehensweise (Aufgaben, Arbeitsschritte, Arbeitsteilung, Schaffung von Projektstrukturen),
- vielfältige Entwicklungsarbeiten (Ausarbeitung von Berufsbildern/-profilen/-charakteristiken, curriculare Entwicklungsarbeiten),
- Fortbildungsmaßnahmen für bestimmte Zielgruppen (leitende Experten und Entscheidungsträger, Berufsbildungsforscher, Lehrpersonal, Vertreter der Wirtschaft),
- die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien,
- Hilfe bei der Planung, Projektierung und Ergänzung der Ausstattung beim Aufbau von Modellzentren,
- die Konzipierung und Implementation der Ergebnisverbreitung.

Großer Wert gelegt wurde auf die Einbindung derjenigen Berufsbildungsinstitute, die in den MOES und den FSU-Staaten eine nationale Aufgabe wahrnahmen und denen meist die Koordinierung aller Aktivitäten auf der Seite der Partnerstaaten von den Bildungsministerien übertragen worden war.⁶ Auf diesem Wege geschah zugleich die Beratung beim Auf- oder Umbau der Institute. Die Institute wirkten an der Analyse der Ausgangssituation sowie der Zieldefinition mit und begleiteten die Arbeit wissenschaftlich. Außerdem unterstützten sie die Ergebnisverbreitung und Information der Fachöffentlichkeit. Als Beispiel für die Beteiligung soll das Institut für die Entwicklung der Beruflichen Bildung in Moskau (IRPO) genannt werden, das einen wertvollen Beitrag innerhalb des vom BIBB selbst durchgeführte Projektes „Modellhafte kaufmännische Berufsbildung“ geleistet hat. Dieses Projekt trug wesentlich

Instrument „Information und Austausch“

Dieses Instrument stand in engem Bezug zu den vorher erläuterten Instrumenten. Bereitstellung von bzw. Zugang zu Informationen und praktischer Erfahrung erfolgten zumeist im Zuge der fachlichen Systemberatung und Modellprojekte. Informationen, zum Beispiel über das deutsche duale System, die Berufsbildungspraxis und -forschung in Deutschland, unterstützten die Meinungsbildung.

Wo stehen wir heute?

Wenn jetzt die letzten TRANSFORM-Projekte auslaufen, kann man auf fast ein Jahrzehnt erfolgreicher Hilfe zur Selbsthilfe bei der Reform der Berufsbildung in Osteuropa zurückblicken.⁹ Über 70 Projekte und zahlreiche Beratungsmaßnahmen wurden durchgeführt. Mehr als 100 Berufe, neue Fächer oder Bausteine, besonders kaufmännische und Handwerksberufe, wurden neu entwickelt oder modernisiert. In allen Staaten sind Modellzentren aufgebaut, die Leitfunktionen für Weiterbildung von Lehrpersonal übernahmen.¹⁰ Die Berufsbildungsinstitute haben sich im Hinblick auf die Bedingungen der Marktwirtschaft umprofiliert, z. B. durch größere Praxisnähe ihrer Curriculumentwicklungsarbeiten.

Die Transformation der nationalen Berufsbildungssysteme ist durch diese Aktivitäten ein großes Stück vorangekommen und wird weitergehen. Gleichwohl gibt es zwischen den Staaten deutliche Unterschiede in den Reformkonzepten.

ten, in der Prioritätensetzung und in den praktischen Ergebnissen. Die auffälligsten Veränderungen finden sich in denjenigen Staaten, in denen durch die EU-Assoziierungsabkommen bildungspolitische Prämissen gesetzt sind. Hier sind Innovationen nicht nur normativ postuliert, sondern im System verankert und werden in der Praxis umgesetzt.¹¹ In einigen anderen Staaten ist hingegen der Unterschied zwischen Anspruch und Realität beim Umbau der Berufsbildung weiterhin groß. Zwar ist mit Modellzentren der Nukleus des Neuen geschaffen. Es fehlt jedoch teilweise die Kraft und Kapazität, die intendierten Innovationen im Landesmaßstab zu realisieren. In dieser Situation müssen die Arbeit in Netzwerken und die Erzeugung von Synergien größte Aufmerksamkeit erhalten. In einem „Netzwerk Trockenbau“ arbeiten beispielsweise seit einigen Jahren berufsbildende Einrichtungen aus Tschechien, der Slowakei und Russland sowie seit diesem Jahr auch Polen zusammen. Obwohl eine Projektförderung aus TRANSFORM-Mitteln nur bilateral erfolgen konnte und inzwischen ausgelaufen ist, fanden die verschiedenen Einrichtungen – vermittelt und beraten vom BIBB – über Ländergrenzen hinweg zu einer dauerhaften partnerschaftlichen Zusammenarbeit, die in Form einer internationalen Interessengemeinschaft fortgeführt wird – ein praktisches Exempel der „europäischen Dimension“ in der Berufsbildung. Es werden gemeinsam Bausteine für Aus- und Weiterbildungskurse erarbeitet und gegenseitig Lehr- und Fachkräfte qualifiziert.

bewusstsein von Alphabetisierern nach Osten reisten, wurden sie durch kompetente Partner eines Besseren belehrt. Das über die Jahre gewachsene gegenseitige Vertrauen wird auch in der zukünftigen Zusammenarbeit von großem Vorteil sein.

Über den engeren Zusammenhang von Berufsbildungskooperation hinaus sind schließlich die Impulse hervorzuheben, die durch die TRANSFORM-Projekte für die geschäftliche Zusammenarbeit, die Förderung des Markteintritts deutscher Unternehmen in Mittel- und Osteuropa gesetzt wurden: Beispielsweise haben die Ausstattung des Modellzentrums für die kraftfahrzeugtechnische Aus- und Weiterbildung in Bobruisk/Weißrussland mit Schnittmodellen von Volkswagen oder der Einsatz von Trockenbaustoffen von Knauf in den Modellzentren für Bauberufe in Most/Tschechien, Povazska Bystrica/Slowakei, Moskau und St. Petersburg/Russland bewirkt, dass die Partner mit Produkten und Leistungen der deutschen Wirtschaft bekannt gemacht und hierdurch Exporte deutscher Unternehmen befördert wurden.



Nutzen für die deutsche Seite

Die Kooperation war auch für die deutschen Beteiligten ein spannendes Lern- und Erfahrungsfeld. Sie hat eine Vielzahl von fachlichen Erkenntnissen und interkultureller Kompetenz gebracht, die auch für ähnlich gelagerte künftige Aufgaben von Nutzen sein können, etwa bei Sofortmaßnahmen der Aus- und Weiterbildung in Krisenregionen oder für die Unterstützung berufsbildungspolitischer Reformprozesse in Staaten außerhalb Europas.

Die wichtigste Erfahrung ist, dass Transformationsprozesse der beruflichen Bildung nicht im Eiltempo zu bewerkstelligen sind. In der Zusammenarbeit, besonders als fachliche Systemberatung und für Projekte, ist ein längerer, mehrjähriger Zeithorizont zu veranschlagen. Dabei waren Zielverschiebungen in einem so bewegten Umfeld wie Mittel- und Osteuropa durchaus normal und notwendig. Die Berufsbildungszusammenarbeit mit Mittel- und Osteuropa hat insoweit den Beteiligten auf deutscher Seite einen deutlichen Zuwachs an interkultureller Kompetenz gebracht.

In den wenigen Ausnahmefällen, in denen deutsche Experten, zugespitzt formuliert, anfänglich mit dem Sendungs-

Wie die Zusammenarbeit weitergeht

Die Partnerstaaten äußern auch nach Ausklingen des TRANSFORM-Programms Interesse an weiterer Zusammenarbeit. Dabei gibt es jedoch Unterschiede: Die FSU-Staaten wünschen die Fortsetzung der Unterstützung. Das TRANSFORM-Programm der Bundesregierung bietet aber weder die Möglichkeit dazu, noch besteht generell die Notwendigkeit für Hilfe zur Selbsthilfe im bisherigen Umfang und in bisheriger Form. Die einfache quantitative Fortsetzung des Bisherigen wird es deshalb nicht mehr geben. Auch das EU-Berufsbildungsprogramm LEONARDO da

Vinci steht den FSU-Staaten derzeit nicht offen und sieht ohnehin nicht die Förderung von hochkomplexen Projekten wie im TRANSFORM-Programm vor. Es muss deshalb nach neuen Formen der Zusammenarbeit gesucht werden, um die begonnene Kooperation nicht abreißen zu lassen. Dabei müssen sich die FSU-Staaten stärker beteiligen. Anregungen für künftige Zusammenarbeit sollten in der Institutzusammenarbeit gefunden werden.

Einige der EU-Beitrittskandidaten (zum Beispiel Ungarn und Tschechien, wo es de facto schon seit 1997 bzw. 1999 keine Förderung mehr gibt) haben bereits neue Akzente gesetzt. Sie artikulieren sich als Partner, die nicht mehr auf Hilfe wie zu Beginn der 90er-Jahre angewiesen sind, sondern zu gemeinsam interessierenden Themen mit uns kooperieren wollen. So hat Ungarn unlängst vorgeschlagen, im Zuge der EU-Beitrittsvorbereitung gemeinsam mit Deutschland vorrangig die Themenfelder „Berufsbildung Benachteiligter“, „Modernisierung von Ausbildungsberufen vor europäischem Hintergrund“ und „Lebenslanges Lernen“ zu bearbeiten. Vertreter Rumäniens äußerten Interesse an der Entwicklung von Evaluationsverfahren, um besser beurteilen zu können, ob EU-Vorgaben zur Reform der nationalen Berufsbildung erreicht werden.

Dies sind exemplarische Neuansätze, nachdem über Jahre in erheblichem Umfang Unterstützung aus nationalen und EU-Mitteln gewährt wurde. Die deutsche Berufsbildung hat ein Interesse an internationaler Zusammenarbeit mit Partnern, die vor ähnlichen Problemen stehen, gleich gelagerte Interessen haben und ihre Berufsbildung modernisieren. Die mittel- und osteuropäischen Partner präferieren das Berufsprinzip (anstatt einer Modularisierung), wollen es aber flexibler ausgestalten; da sie Erfahrungen mit doppeltqualifizierender Ausbildung und „durchlässigen“ Bildungswegen haben, sind sie weiterhin interessante Partner für uns.

Entscheidend für die erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Staaten Mittel- und Osteuropas sowie den drei Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion war, dass diese die Themen und Ziele der Kooperation mitgestalten konnten. Die gute Bilanz des TRANSFORM-Programms berechtigt zu der Annahme, dass dieses Konzept auch für andere Partnerländer attraktiv ist. ■

Anmerkungen

- 1 Einfluss auf die Sichtweise des Verfassers hatte der oftmalige Gedankenaustausch über die Osteuropa-Zusammenarbeit im BIBB mit T. Adler, T. Korioth, R. Selka, A. Schmidtmann-Ehnert, I. Stiller und G. Zinke, ganz besonders aber die anregenden Gespräche mit Ch. Eberhardt, M. Kunzmann und U. Laur-Ernst. Diesen Kolleginnen und Kollegen fühlt sich der Verfasser verbunden.
- 2 Jetzt Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- 3 Um die vom BMBF geförderten Projekte und Maßnahmen noch stärker bündeln zu können, wurde 1993 im BIBB eine entsprechende Abteilung eingerichtet, aus welcher der heutige Arbeitsbereich 1.4 „Mittel- und Osteuropa, außereuropäische Länder, Vergleiche, Unterstützung“ hervorging.
- 4 Vgl. hierzu „Die Beratung Mittel- und Osteuropas beim Aufbau von Demokratie und sozialer Marktwirtschaft. Konzept und Beratungsprogramme der Bundesregierung“. Fortschreibung 1998. Herausgegeben vom Bundesministerium für Wirtschaft in Zusammenarbeit mit der Kreditanstalt für Wiederaufbau. (BMWi-Dokumentation Nr. 439). S. 20f.
- 5 Vgl. hierzu auch Kuebart, F.: Russland. In: Anweiler et al.: Bildungssysteme in Europa. Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1996, Seite 165-192 sowie Lexikon der Politik, Band 4, Die östlichen und südlichen Länder. II Transformationsländer. Verlag C. H. Beck München 1987, Seite 106-111.
- 6 Das BIBB hat 1998 in einer Broschüre eine ausführliche Übersicht über die Berufsbildungsinstitute in den am TRANSFORM-Programm beteiligten Partnerstaaten veröffentlicht. Eine Neuauflage, erweitert um Institute in anderen ost- und den westeuropäischen Staaten, ist geplant.
- 7 Eberhardt, Ch.; Kunzmann, M.: Transfer und Transformationsprozesse in der Berufsbildung Mittel- und Osteuropas. Hrsg: BIBB Der Generalsekretär. Berlin 1997
- 8 Vgl. Eberhardt, Ch.; Kunzmann, M. a. a. O., S. 20ff. Hier werden die Facetten jedes dieser Transfertypen anhand realer modellhafter Projekte des TRANSFORM-Programms erläutert.
- 9 Vgl. TRANSFORM-Ergebnisse. Querschnittsbeurteilung von Projekten im Bereich der Berufsbildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Bonn, und der Kreditanstalt für Wiederaufbau, Frankfurt am Main. 1999
- 10 Eine Übersicht über die vom BIBB betreuten Modellzentren, Lernbüros und Übungsfirmen, welche im Rahmen des TRANSFORM-Programms mit deutscher Hilfe ausgestattet wurden, gibt eine Broschüre „Geförderte Modellzentren und Lernbüros in Mittel- und Osteuropa“. (Hrsg. BIBB Der Generalsekretär. Berlin 1996). Da wegen seither degressiver Fördermittel der Aufbau weiterer Modellzentren eingeschränkt wurde, ist diese Übersicht immer noch weitgehend aktuell.
- 11 Erfahrungen zu diesem Wechselsezusammenhang aus BIBB-betreuten TRANSFORM-Projekten sind in der Broschüre „Wirtschaftsförderung und Arbeitsmarktentwicklung durch Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa“ (Hrsg. BIBB Der Generalsekretär. Berlin, 1997) zusammengetragen.



Veränderung beginnt im Denken – neue Lehr- und Lernmethoden in der chinesischen Berufsbildung

► Seit der Reform- und Öffnungspolitik werden in China auf dem Gebiet der Berufsbildung verstärkt internationale Erfahrungen studiert. Neben dem Transfer von System- und Organisationsstrukturen wird dabei besonderes Gewicht auf die Anwendung Erfolg versprechender Lernmethoden gelegt. Weil China über eine andere pädagogische Tradition verfügt, entstehen bisweilen Probleme der Kompatibilität mit westlichen Methoden. Der folgende Beitrag beschreibt anhand praktischer Erfahrungen in der deutsch-chinesischen Berufsbildungskooperation einige der erreichten und möglichen lernprozessualen Innovationen. Was auf diesem Feld in der interkulturellen Berufsbildungskooperation möglich, was übertragbar ist und wo Konfliktpotenziale lauern, dürfte auch von Interesse für andere Projekte der beruflichen Bildung in Südostasien sowie für in der Entwicklungszusammenarbeit Tätige sein.

Neues Lernen – altes Denken

Die meisten Chinesen halten ihre überlieferten Lernmethoden für rückständig und wenig effizient. Im Mittelpunkt steht das Büffeln für Prüfungen, und der Anwendungsbereich des so erworbenen Wissens sei denkbar gering. Die Berufsbildung westlicher Länder genießt großes Ansehen. Oft wird der wirtschaftliche Erfolg dieser Länder mit dem Berufsbildungssystem und den Lernmethoden in Zusammenhang gebracht. Gleichzeitig spüren viele Chinesen, dass manche der westlichen, handlungsorientierten und Schüleraktivität fordernden Lernmethoden sich nicht so ohne Weiteres in ihre eigene Kultur integrieren lassen, in der entsprechend dem klassischen Bildungsideal das harmonische Einfügen in die *Große Ordnung* als oberstes Ziel fungiert, wobei Vermeidung von Widersprüchen und Konflikten die Kernstrategie der chinesischen Pädagogik bildet. In einer Kultur mit Konfliktvermeidung als oberstem Ziel (*Zou wei shang ji*) bildet der westliche Ansatz der „Konfliktbewältigung“ eher eine kulturfremde Dimension, auf die jedoch eher mit Neugier und Interesse als mit feindlicher Abwehr reagiert wird. Auch Begriffe wie Mündigkeit, Emanzipation oder Sozialisation werden in der chinesischen Pädagogik auf durchaus andere Weise verstanden als bei uns, weil die Ausbildung von Individualität nie ein wirkliches Anliegen der chinesischen Pädagogik war. Die Kernaufgabe war vielmehr die Erziehung zur Eingliederung in die gesellschaftliche Ordnung, verstanden als Große Harmonie. Vergleichbar der abendländischen humanistischen Bildung gab es auch in China eine Tradition der Ausrichtung der Bildung auf die klassischen Ideale der Humanität und des moralischen Handelns, wie sie im Werk der chinesischen Klassiker so umfassend repräsentiert sind.



HANS-GÜNTER WAGNER

Dr., Dipl.-Ökonom / Dipl.-Hdl., Leiter des
deutschen Beraterteams am Regional-
institut für Berufsbildung in Shanghai

Einige praktische Erfahrungen

Die chinesische Berufspädagogik steht heute im Spannungsfeld divergierender Einflüsse und Traditionen. Neben den noch immer wirkenden marxistischen und sowjetischen Einflüssen hat auch die amerikanische Reformpädagogik (besonders John DEWEY) die chinesische Bildungstheorie und -praxis geprägt.¹ Über westliche Fachliteratur und internationale Kooperationsprojekte dringen in immer stärkerem Umfang westliche Konzepte von der kritischen Bildung über die *Entwicklung von Gestaltungskompetenz* und die Gestaltung von Lernumgebungen bis hin zu konkreten Verfahren wie dem „*projekt- und transfororientierten Lernen*“ (PETRA) oder der „Vier-Stufen-Methode“ in die Theorie und Praxis der chinesischen Berufsbildung ein.² Obwohl viele dieser Methoden sich von den klassischen Methoden radikal unterscheiden, sehen die meisten Chinesen keine unüberbrückbaren Gegensätze, sondern vertreten einen integrativen Ansatz. Es heißt, obwohl Wurzeln und Zweige eines Baumes in verschiedene Richtungen wachsen, stünden sie doch nicht im Widerspruch zueinander.

Nach dem gegenwärtigen chinesischen Verständnis von lernprozessualer Innovation sind solche Lernmethoden gut und fortschrittlich, die im Dienst der Aufgabe der Modernisierung von Staat und Wirtschaft stehen. Dass eine moderne und prosperierende Wirtschaft Fachkräfte auf hohem Niveau braucht, die außer über technisches Know-how auch über Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Qualitätsbewusstsein oder Problemlösefähigkeit verfügen müssen, ist unter chinesischen Bildungsverantwortlichen inzwischen schon ein Allgemeinplatz. Dazu haben nicht zuletzt die vielen gemeinsamen Projekte in der deutsch-chinesischen Berufsbildungskooperation beigetragen, die von Ausbildungsprojekten mit starker Praxiskomponente (u. a. in Tianjin, Ha'erbin und Beijing), Vorhaben zur Theorie- und Praxislehrerqualifikation (Shanghai, Liaoning, Jilin und Wuxi) auch Projekte auf dem Gebiet der System- und Politikberatung umfassten (Beijing, Shanghai, Shenyang). An Dutzenden von Modellschulen werden neue Bildungsgänge erprobt, bei denen der Anwendung neuer, handlungsorientierter Lehr- und Lernmethoden besonderer Stellenwert zukommt. Darüber hinaus werden auch viele Erfahrungen angelsächsischer Länder herangezogen und in praktischen Erprobungen umgesetzt. In Shanghai arbeiten inzwischen eine Reihe von Schulen mit Lernbüros, von denen einige unter Zugrundelegung deutscher Erfahrungen eingerichtet wurden und betrieben werden. In verschiedenen Landesteilen setzen Facharbeiterorschulen die Leittextmethode ein. Hier ergeben sich jedoch einige Umsetzungsprobleme, da diese Techniken aus der deutschen betrieblichen Unterweisung stammen, die chinesische Berufsbildung hingegen hauptsächlich schulisch organisiert ist. Gegenwärtig ist das starre, auf die

Akademischer Status bestimmt Aufstieg

Reproduktion formelhaften Wissens ausgelegte Prüfungssystem neben der mangelnden Qualifikation der Lehrer das größte Hindernis für die Verbreitung neuer Lehr- und Lernmethoden. Die weitere Verbreitung und Umsetzung handlungsorientierter Lernprozessinnovationen hängen daher maßgeblich von der Umgestaltung des Prüfungssystems und den Fortschritten in der Lehrererst- und -weiterbildung ab. In vielen Städten und Provinzen hat das Umdenken bereits konkrete Gestalt angenommen. So ist zum Beispiel die Curriculum-Kommission zur Reform der Berufsbildung in Shanghai dabei, die Lernanforderungen für viele Berufe grundlegend neu zu formulieren: Ausgangspunkt ist die Ausbildung von Kompetenzen (*nengli benwei*) anstelle der Übertragung von Wissen. Damit wird eine Abkehr von der herkömmlichen Fächerstruktur und ein Wechsel hin zu einem an Berufsaufgaben orientierten Lernen eingeleitet. Die Lehrpläne werden entrumpelt und von Ballast befreit. Anstelle abstrakter Theorie soll vor allem anwendungsbezogene Theorie unterrichtet werden.³

Die traditionelle chinesische Lernstrategie

Was die traditionelle chinesischen Lernmethoden betrifft, so sollten diese differenzierter betrachtet werden, als dies üblicherweise im Westen geschieht. So ist beispielsweise die klassische chinesische Lernstrategie des Memorierens, die im Westen oft mit dem verächtlichen Stereotyp des unverdauten Einverleibens unverbundener Wissensfragmente apostrophiert wird, in Wirklichkeit eine durchaus begründete und erfolgreiche Lernstrategie, die dem Lerner nicht nur Gedächtnistraining abverlangt, sondern gleichzeitig einen Weg zu einem verstehenden Textzugang ebnet und daher keinesfalls mit *mechanischem Lernen* identisch ist. Typisch für den chinesischen Lerner ist auch die in der konfuzianischen Tradition angelegte intrinsische Motivation des Lernens: Man lernt in erster Linie nicht zwecks Erlangung externer Motivationen oder zur Vermeidung von Bestrafungen, vielmehr sollen die Anreize, die vom Lerngegenstand ausgehen, in der Sache selbst liegen, zum Beispiel deren Schwierigkeitsgrad oder dem Wunsch, auf einem Gebiet Meisterschaft zu erlangen. Und an diesem Punkt ergeben sich zahlreiche Parallelen zu westlichen Bildungskonzepten, die ebenfalls auf die Entfaltung intrinsischer Motivation ausgerichtet sind. Wenig verstanden sind im Westen auch die Motive der hohen Leistungsorientierung vieler junger Chinesen. Viel stärker als in Europa oder Amerika bestimmen in China und in anderen asiatischen

Ländern schulische Bildung und akademischer Status über berufliches Fortkommen und betrieblichen Aufstieg. Akademische Prüfungen bilden bis heute die entscheidenden Schnittstellen im individuellen Lebensweg. Das Nicht-Bestehe einer wichtigen Prüfung wird oft als verheerende persönliche Niederlage erlebt. Während im Westen viele junge Leute Versagen bei Prüfungen auf externe Faktoren zurückführen, so auf das Nichtvorhandensein entsprechender Fähigkeiten, widrige Prüfungsbedingungen oder Willkür des Lehrers bzw. Prüfers, sind im ostasiatischen Kulturtkreis solche Erklärungsmuster eher verpönt. Versagen oder das Scheitern bei Prüfungen gilt hier in allererster Linie als Folge mangelnder Anstrengung. Somit weiß der so Abgeschlagene stets, wie er das nächste Mal erfolgreicher sein kann: Es müssen eben *nur* die Anstrengungen vervielfacht, es muss noch fleißiger gelernt und noch schonungsloser privates Vergnügen für die Sache des Lernens und Studiums geopfert werden.

China heute: Offenheit gegenüber lernprozessualen Innovationen

Obwohl die traditionelle Erziehung in China stark lehrerzentriert ist und die Schüler weitgehend in der Rolle passiver Rezipienten hält, herrscht heute lernprozessuale Innovationen gegenüber sehr große Offenheit. Formen von

Handlungsorientierung wie Gruppenarbeit, Projekte, Fallstudien oder schülerorganisierte Unterrichtsaktivitäten werden derzeit in zunehmender Zahl von chinesischen Lehrern eingesetzt. Die Chinesen gehen dabei integrativ und pragmatisch vor. Altes und Bewährtes wird nicht einfach von neuen Dingen verdrängt; vielmehr werden Lösungen angestrebt, die Neues harmonisch mit Vorfindlichem verbinden. Inwieweit die jetzt überall aufkeimenden positiven Tendenzen angesichts der politischen Verhältnisse verbreitungsfähig sind, wird die weitere Entwicklung zeigen. Neben wirtschaftlicher Prosperität und dem Erfolg bei den diversen Reformvorhaben ist vor allem die Demokratisierung des Landes eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg der pädagogischen Umgestaltungen, wobei lernprossuale Innovationen ebenso als Katalysatoren einer Demokratisierung von Staat und Gesellschaft wirken. Wenn China auch auf pädagogischem Gebiet viel vom Westen lernt, so sollte solches Lernen keine Einbahnstraße sein. Denn es gibt auch in der chinesischen Lerntradition viele positive Seiten, von denen auch westliche Lerner profitieren können und die auch für die berufliche Bildung wichtig sind. So insbesondere der Weg des völligen Aufgehens in einer Lernaufgabe, die Bereitschaft, sich ganz einer Aufgabe und Sache mit großer Ausdauer und all seiner Kraft zu widmen (*ria gongfu*) sowie trotz guter erreichter Leistungen sich stets in Zurückhaltung und Bescheidenheit zu üben. ■

Anmerkungen

- 1 Zur Geschichte der chinesischen Berufsbildung siehe: Henze, Jürgen (1989): *Berufliche Bildung des Auslands – Volksrepublik China*. Baden-Baden; ders (1996): *Internationales Handbuch der Berufsbildung: Volksrepublik China* (Dt. Inst. f. intern. Päd. Forschung). Baden-Baden; *Jiaoyu de gaige he fazhan* (1994) (Die Reform und Entwicklung der Berufsbildung), *Zhongguo jiankuang* (Reihe: China – kurz und knapp). Beijing; Li Luntian (1994): *Zhongguo zhiye jishu jiaoyu jianshi* (Kurze Geschichte der chinesischen Berufsbildung). Beijing 1994; Münch, J.; Risler, M. (1994): *Stand und Entwicklungsperpektiven des beruflichen Bildungswesens in der VR China – Pilotstudie*. Berlin; Risler, M. (1989): *Berufsbildung in China – Rot und Experte*. Hamburg.
- 2 Zum Stand der Verbreitung deutscher und internationaler Erfahrungen siehe: Guo Yang, Lei Zhengguang, Wang Ling: *Zhiye jiaoyu zhong xin de jiao yu xue de fangfa* (Neue Lehr- und Lernmethoden in der beruflichen Bildung). In: *Youhua jiaoxue guocheng de tujing* (Wege zur Lernprozessoptimierung), Shanghai zhiye jishu jiaoyu yanjiusuo chuban (hrsg. vom Regionalinstitut für Berufsbildung). Shanghai, S.45-57; Jianli xiandai zhiye jiaoyu zhidu de taolun (1995). Hrsg. vom Zentralinstitut für Berufsbildung und der DSE. Beijing. (Chinesische Ausgabe)/Trowe, Eberhard (1995) (Hrsg.): *Moderne Berufsbildung in China – Beiträge zum Dialog und Training* (Veröffentlicht durch die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung – DSE – und die Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung – ZGB –). Magdeburg 1995 (Deutsche Ausgabe); Zehn Jahre chinesisch-deutsche Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Stand – Perspektiven (1994). Bericht zum Symposium vom 14.–18. November 1994 in Hangzhou. Hrsg. von der Staatlichen Erziehungskommission der VR China in
- 3 Zu den gegenwärtigen Entwicklungstendenzen der chinesischen Berufsbildung siehe; Mianxiang 21. *Shiji de zhiyi jiaoyu jiaoxue gaige* (1998) (Die Reform der Berufsbildung mit Blick auf das 21. Jahrhundert), Guojia jiaowei zhiye jishu jiaoyusi, guojia jiaowei zhiye jishu jiaoyu zhongxin yanjiusuo bian. (hrsg. von der Abteilung für Berufsbildung der SEK gemeinsam mit dem Zentralinstitut für Berufsbildung). Beijing; Georg, W./Rützel, J./Köhne, G.: *Sektorstudie: Berufsbildung in der VR China – Studie der GTZ im Auftrag des BMZ*. Hagen, Darmstadt und Eschborn 1999 (unveröffentlichtes Manuskript). Zinke, G.: *Dritte Nationale Bildungskonferenz in China und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Berufsbildung*. In: *BWP 28* (1999) 6. S.42-46.



Die europäischen Berufsbildungssysteme im zehnjährigen Ausblick

Erste Phase der gemeinsamen Erhebung zu Berufsbildungsszenarien und -strategien in Europa erfolgreich abgeschlossen

CEDEFOP – EUROPÄISCHES ZENTRUM FÜR DIE FÖRDERUNG DER BERUFSBILDUNG
EUROPÄISCHE STIFTUNG FÜR BERUFSBILDUNG

► Am 20. und 21. Januar 2000 fand in Athen die gemeinsame Konferenz des CEDEFOP und der Europäischen Stiftung für Berufsbildung statt, auf der mögliche Berufsbildungsszenarien und -strategien in Europa in den nächsten zehn Jahren diskutiert und ein entsprechender Untersuchungsbericht bestätigt wurde. Als Vertreter des Bundesinstituts für Berufsbildung nahm Herr Dr. Laszlo Alex teil. Im Folgenden informieren wir Sie im Wortlaut einer Mitteilung der Veranstalter über diese Konferenz. (Redaktion)

Mit einer wichtigen europäischen Konferenz, die vom CEDEFOP und der Europäischen Stiftung für Berufsbildung mit Unterstützung der griechischen Organisation für die Beschäftigung des Arbeitskräftepotentials (OAED) veranstaltet wurde, schloss am 20. Januar 2000 die erste Phase einer breiten Erhebung zur Zukunft der Berufsbildung, die vom CEDEFOP Ende 1998 in die Wege geleitet worden war.

Auf der Konferenz mit mehr als 60 Teilnehmern aus ganz Europa wurde der auf dieser Erhebung basierende Synthesericht vorgelegt und dessen Schlussfolgerungen kritisch geprüft und mit großer Mehrheit gebilligt.¹

Im Rahmen der Erhebung, die mit Unterstützung der Universität Amsterdam durchgeführt wurde, wurden rund 2500 Berufsbildungsexperten und „stakeholder“ aus fünf EU-Mitgliedstaaten und fünf Beitrittsländern Mittel- und Osteuropas anhand eines durchstrukturierten Fragebogens nach ihrer Einschätzung der wichtigen bzw. wahrscheinlichen Trends in der Berufsbildung und der möglichen Strategien für die kommenden zehn Jahre befragt. Anhand einer ausgereiften Analyse- und Korrelationsmethode wurde dann auf der Grundlage der möglichen künftigen Entwicklungen eine Reihe von *Szenarien* und diesen entsprechenden *Strategien* herausgearbeitet, um die Optionen zu präsentieren, die den politischen Entscheidungsträgern in der Berufsbildung offen stehen.

Das Gesamtergebnis der ersten Erhebungsphase lässt sich für die europäische Ebene folgendermaßen zusammenfassen:

Unterschieden wurde zwischen drei „kontextuellen Umgebungen“: „Wirtschaft und Technologie“, „Beschäftigung und Arbeitsmarkt“, „Berufsbildung, Fertigkeiten und Kenntnisse“. In diesen drei Bereichen wurde jeweils eine Reihe von Trends und Strategien gemeinsam von allen Partnerinstitutionen der teilnehmenden Länder am höchsten bewertet.

Ein gemeinsamer Fragebogen wurde den Stakeholdern und Experten in den teilnehmenden Ländern übermittelt und von rund 2500 von diesen beantwortet. Sie wurden aufgefordert, diese Trends und Strategien gemäß ihrer Bedeutung und/oder Wahrscheinlichkeit einzustufen. Dann wurden die Ergebnisse dieser Befragung ausgewertet und sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene diskutiert.

Die wichtigsten ermittelten Trends machen deutlich, welche Bedeutung öffentlichen/privaten Partnerschaften und der wirtschaftlichen Neuordnung beigemessen wird, um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen, Veränderungen am Arbeitsplatz zu begleiten und die Flexibilität/Mobilität der Erwerbsbevölkerung anzuheben. Dies erfordert eine entsprechende Flexibilität der Berufsbildungsgänge, eine Veränderung der Aufgaben der Berufsbildungsanbieter (Berufsschulen und Ausbildungszentren), die Akzeptanz einer wachsenden sozialen Dimension/Aufgabe der Berufsbildungspolitik und eine Individualisierung/Dezentralisierung des Berufsbildungsangebots. Auf der Grundlage dieser Faktoren wurden vier Hauptszenarien vorgeschlagen: jeweils eines für Kontext A und B sowie zwei für Kontext C.

Von den zahlreichen Strategien, die sich aus diesen Trends ergeben – und sich von Land zu Land unterscheiden –, werden folgende als gemeinsam bzw. länderübergreifend erachtet:

- *im Bereich Wirtschaft und Technologie:*

Strategien zur Verbesserung der Anreize für alle Akteure, sich für die berufliche Bildung einzusetzen, spezifische Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen, Regionen, Sektoren und Unternehmen (KMU) zu antizipieren und das Entstehen von lernenden Organisationen und Wissensmanagement zu fördern;

- *im Bereich Beschäftigung und Arbeitsmarkt:*

das Hinwirken auf „moderne Arbeitskräfte“ und moderne Arbeitsverträge sowie die Einrichtung flankierender Strukturen und besonderer Maßnahmen für Risikogruppen;

- *betreffend den Bereich Berufsbildung, Fertigkeiten und Wissenserwerb:*

Strategien zur Verbesserung der Transparenz mit Blick auf die Qualifikationsstrukturen (einzelstaatlich und europäisch) und die Mobilität (räumlich und beruflich), um die persönliche Entwicklung (von Einzelpersonen und Unternehmensmitarbeitern) zu unterstützen und die soziale Ausgrenzung zu bekämpfen, um grundlegendere und allgemeinere Kenntnisse bereitzustellen (neben technischen/berufsspezifischen) und um besonderen Altersgruppen (älteren Beschäftigten) mehr Aufmerksamkeit zu schenken und sowohl die Unternehmen als auch Einzelpersonen zu überzeugen, mehr in Erstausbildung und berufliche Weiterbildung zu investieren.

Mit dem Projekt soll die europaweite Diskussion zur Zukunft der Berufsbildungspolitik angeschoben werden. Somit war diese erste Phase ein positiver Schritt in diese Richtung.

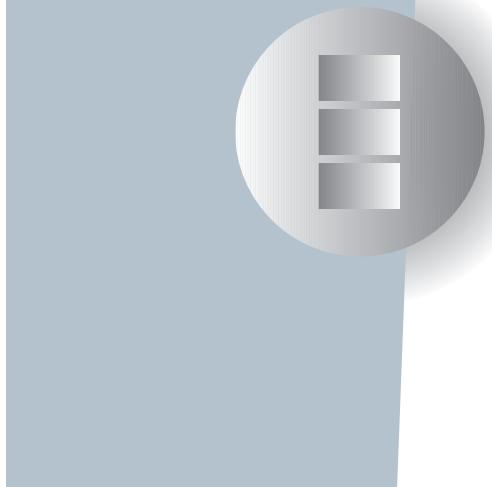
Die zusammenfassende Darstellung des Berichts und dessen Synthese liegen in englischer Sprache vor²; der Gesamtbericht wird voraussichtlich noch in diesem Jahr veröffentlicht werden.³ ■

Anmerkungen

1 Ausführlicheres Protokoll mit den Hauptergebnissen auf Anfrage verfügbar

2 CEDEFOP/Europäische Stiftung für Berufsbildung (2000): *Scenarios and Strategies for Vocational Education and Training in Europe, executive summary and synthesis of European level report, phase 1, paper for the European Conference, Thessaloniki/Turin/Amsterdam, 30 S.*

3 Kontaktpersonen im CEDEFOP: Burkart Sellin (bs) und Manfred Tessaring (mt) via www.cedefop.eu.int;



Bericht über die Sitzung 1/2000 des Hauptausschusses am 15. und 16. März 2000 in Bonn

► Mit dem Jahr 2000 begann auch ein neues Kapitel in der Geschichte des Hauptausschusses: Zum ersten Mal tagte er in dem neuen Dienstgebäude des Bundesinstituts für Berufsbildung in Bonn, dem „Langen Eugen“. Und ob es am Genius Loci lag oder nicht – zum ersten Mal seit 1992 nahm das „Parlament der beruflichen Bildung“ wieder in einem einstimmigen Beschluss von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Ländern zum diesjährigen Berufsbildungsbericht Stellung.

Mit ihrer gemeinsamen Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts zeigten alle Beteiligten ihren demonstrativen Willen zur Einigkeit und zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung sowie zur Verbesserung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots in Deutschland.

Die Stellungnahme der Länder gab mit einigen einvernehmlich getroffenen Veränderungen die Grundlage für den gemeinsamen Text. In der Stellungnahme des Hauptausschusses wird die derzeitige Ausbildungssituation als tendenziell positiv bewertet, doch seien nach wie vor große Anstrengungen erforderlich, um für alle Jugendlichen, die können und wollen, ein ausreichendes Lehrstellenangebot bereitzustellen. An die Wirtschaft wird appelliert, das betriebliche Ausbildungsplatzangebot weiter zu steigern. Weiter betont die Stellungnahme:



Von links nach rechts: die neuen Mitglieder Ingrid Sehrbrock, Vorsitzende des Hauptausschusses, und Achim Meyer auf der Heyden, die ausgeschiedenen Mitglieder Ministerin Dr. Regina Görner (seit 1994) und Siegfried Hahn (seit 1976)

- Der Hauptausschuss begrüßt die Entscheidung der Bundesregierung, das Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit mit Schwerpunkt Ostdeutschland in seiner Laufzeit bis Ende 2000 für laufende und neue Maßnahmen zu verlängern und nochmals mit zwei Milliarden Mark auszustatten.
- Positiv sei die Entwicklung des Ausbildungsplatzangebots bei neuen Ausbildungsordnungen (30.000 Verträge bei Berufen, deren Ausbildungsordnungen in den letzten drei Jahren erlassen wurden), was die Aktualität und Flexibilität des deutschen Berufsbildungssystems zeige.
- Insbesondere im IT-Bereich mehrten sich die Anzeichen, dass die Wirtschaft ihren Fachkräftebedarf nicht mehr werde decken können, was auch die Notwendigkeit einer verbesserten Früherkennung zukünftigen Qualitätsbedarfs unterstreiche.
- Der Hauptausschuss erwartet bei der nächsten statistischen Erhebung mit Stichtag 30.9.2000 eine statistische Differenzierung zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnissen, um zu einem realistischeren Überblick über den tatsächlichen Anteil an staatlichen Fördermaßnahmen in der Berufsbildung zu gelangen.

Auch der Haushalt 2001 des Bundesinstituts wurde einstimmig ohne Veränderungen beschlossen. Der Hauptausschuss wird die weitere Entwicklung kritisch begleiten und erwartet insbesondere durch die Implementierung von Controlling für die Zukunft ein wirkungsvolles Steuerungselement.

Der Hauptausschuss beschloss einstimmig das Forschungsprogramm 2000 und nahm die Vorhabenplanung und Projekte, die von Dritten finanziell gefördert werden, zur

Kenntnis. Das Arbeitsprogramm 2000 des Bundesinstituts umfasst 72 Vorhaben und 42 Forschungsprojekte. Im Laufe des letzten Jahres wurden 13 Forschungsprojekte sowie 29 Vorhaben beendet und 11 Forschungsprojekte sowie 41 Vorhaben begonnen.

Neu wurde das Forschungsprojekt 3.3006 – Förderung und Effizienz der Verbundausbildung – in das Forschungsprogramm aufgenommen. Zugestimmt mit der Maßgabe, zwei zusätzliche Forschungsfragen zu neuen Lernformen und zu den Auswirkungen neuer Strukturmodelle zu untersuchen, wurde der Verlängerung des Forschungsprojekts 6.3002 – Perspektiven von ergänzenden überbetrieblichen Maßnahmen in der Ausbildung des Handwerks unter besonderer Berücksichtigung berufspädagogischer Aspekte.

Bei den Mitteilungen des Generalsekretärs wurde der Durchführung von Befragungen im Rahmen des Vorhabens 4.0522 – Evaluation von Prüfungsvorschriften in Ausbildungsordnungen – eine besonders hohe Aktualität zugeschrieben, wobei das Hauptinteresse auf den Kosten von Prüfungen und den unterschiedlichen Prüfungsdurchführungen der einzelnen Kammern liegt. Hier erwartet der Hauptausschuss möglichst zügig erste Zwischenergebnisse über empirische Befunde.

Über die Aufgaben der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung und über den Stand der Arbeiten am Programm LEONARDO DA VINCI II informierte deren neuer Leiter, Klaus Fahle. Er berichtete, das Programm solle die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zur Weiterentwicklung der Qualität, der Innovation und der europäischen Dimension in den Berufsbildungssystemen und -praktiken der europäischen Länder fördern.

Zur Kenntnis nahm der Hauptausschuss das Diskussionspapier zur Weiterentwicklung der Kriterien und Verfahren zur Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen. Es biete eine moderne Interpretation der Stellungnahme des Bundesausschusses für Berufsbildung, dem Vorgänger des Hauptausschusses, von 1974.

Ingrid Sehrbrock, Mitglied des DGB-Bundesvorstands (u. a. zuständig für berufliche Bildung), die als Nachfolgerin von Frau Ministerin Dr. Regina Görner neues Mitglied des Hauptausschusses ist, wurde einstimmig am Ende der zweitägigen Sitzung zur neuen Vorsitzenden des Hauptausschusses für das laufende Jahr gewählt und folgte damit dem bislang amtierenden Vorsitzenden, Dr. Bernd Söhngen,

der weiterhin als stellvertretender Vorsitzender für die Beauftragten der Arbeitgeber (neben Frau Pahl, Bund, und Herrn Faul, Länder) zur Verfügung steht. ■





Ein erfolgreiches Modell: Berufliche Nachqualifizierung in Modulen

MARGITTA KLÄHN

► **Fast 100 junge Erwachsene ohne anerkannten Berufsabschluss haben es geschafft – sie haben ihre Abschlussprüfung vor der Industrie- und Handelskammer (IHK) mit Erfolg bestanden. Geholfen auf dem Weg zum nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses hat ihnen ein Weiterbildungsmodell, das speziell für die Qualifizierung Un- und Angelernter entwickelt wurde – die Nachqualifizierung in Modulen.**

Das Modell bietet die Möglichkeit, im Rahmen einer bezahlten betrieblichen Beschäftigung Schritt für Schritt eine in *Ausbildungsabschnitte (Module)* gegliederte Nachqualifizierung zu absolvieren. Module sind hier Teile eines anerkannten Ausbildungsberufs. Ziel ist die Externenprüfung bei der zuständigen Stelle. Grundlagen für die Gliederung von Modulen sind das Berufsbild und der Ausbildungsrahmenplan. Dabei erfolgt für die Module eine Neuschneidung der Inhalte eines Ausbildungsberufs, orientiert an betrieblichen Arbeitsbereichen bzw. -abläufen. Die Module geben Auskunft darüber, für welche qualifizierten beruflichen Tätigkeiten sie befähigen, d. h. welche Tätigkeiten Teilnehmer und Teilnehmerinnen innerhalb bestehender Berufsbilder fachlich qualifiziert, selbstständig und eigenverantwortlich ausführen können.

Der erfolgreiche Abschluss eines einzelnen Moduls wird mit einem *Modulzertifikat* bescheinigt. Dieses Modulzertifikat wird von derjenigen Institution ausgestellt, die hauptverantwortlicher Träger der Maßnahme ist und die die Modulprüfungen durchführt. Diese Modulprüfungen und Modulzertifikate ersetzen nicht die Abschlussprüfung.

Die Modulzertifikate werden zusammen mit anderen im Rahmen von Qualifizierung und Beschäftigung erworbenen Bescheinigungen in einem *Qualifizierungspass* gesammelt. Der Pass dient als Nachweis dafür, dass eine Person die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat, die eine Zulassung zur Externenprüfung rechtfertigen.

Die IHK Berlin hat das Modell überzeugt: Sie hat Vereinbarungen getroffen, die das Nachholen des Berufsabschlusses in einem modular strukturierten Qualifizierungsgang stützen und den Qualifizierungspass bei der Anmeldung zur Externenprüfung anerkennen.

Träger des Qualifizierungsmodells war die BBJ SERVIS gGmbH in Berlin, die das Konzept in zwei Projekten erprobte:

1. In dem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Modellversuch „Differenzierte Wege zum Nachholen des Berufsabschlusses“¹
2. In dem Projekt „Organisation modularer beruflicher Weiterbildung durch regionale Kooperation“, das im Rahmen der EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT (Anpassung der Arbeitskräfte an den industriellen Wandel) durchgeführt wurde.

Der *BIBB-Modellversuch* konzentrierte sich auf die Nachqualifizierung junger Erwachsener ohne anerkannten Berufsabschluss, die aufgrund ungenügender beruflicher oder persönlicher Qualifikationen wenig Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Ziel war, die Teilnehmer/-innen zum erfolgreichen Abschluss im Beruf „Bürokaufmann/-frau“ zu führen. Dazu mussten im Rahmen einer betrieblichen Beschäftigung in mindestens drei Jahren fünf auf den Beruf bezogene Module absolviert werden. Die dabei erbrachten Leistungen wurden vom Träger jeweils einzeln geprüft, zertifiziert und in einem Qualifizierungspass dokumentiert. Eine für alle Teilnehmer/-innen verbindliche Lernberatung begleitete, steuerte und stützte den Lernprozess.

Intention des im Rahmen des Modellversuchs erarbeiteten Qualifizierungspasses war, für die IHK ebenso wie für die Teilnehmer/-innen einer abschlussbezogenen Qualifizierung ein Dokument zu entwickeln, das seinen Besitzer(n)/-innen als Nachweis über persönliche und berufliche Qualifikationen dient und z. B. bei Bewerbungen vorgelegt werden kann. Er enthält daher nicht nur Angaben über die in der Nachqualifizierung erworbenen Fachkompetenzen

sondern informiert zusätzlich über berufliche Vorerfahrungen, berufsübergreifende Fähigkeiten und Schulabschlüsse.

Das ADAPT-Projekt bot die Möglichkeit, die Tragfähigkeit des modularen Qualifizierungskonzepts sowie die Aussagekraft des Qualifizierungspasses in abschlussbezogenen Maßnahmen zu weiteren Berufen zu überprüfen. Im Rahmen des Projekts wurden un- und angelernte Beschäftigte in folgenden Berufen ausgebildet:

- Kaufmann/-frau für Bürokommunikation
- Arzthelfer/-in
- Zahnarzthelfer/-in
- Tischler/-in

Ziel des *ADAPT-Projekts* war die Sicherung des Arbeitsplatzes der Teilnehmer/-innen in kleinen und mittleren Betrieben durch eine abschlussbezogene berufliche Qualifizierung.

Um den in der BIBB-Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ entwickelten Ansatz *bundesweit* zu implementieren, sind im Jahr 1999 folgende weitere Aktivitäten eingeleitet worden:

- Vom BMBF gemeinsam mit dem BIBB, der Bundesanstalt für Arbeit und dem Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH das Handbuch „Neue Wege zum Berufsabschluss“ herausgegeben worden.² Dieses Handbuch soll die Planung, Entwicklung, Bewilligung und Durchführung von Nachqualifizierungsmaßnahmen unterstützen, die berufsbegleitend zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsbereich führen. Angesprochen sind Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Bildungs- und Beschäftigungsträgern sowie von Beratungsorganisationen und Akteure in Ministerien, Arbeitsverwaltungen und zuständigen Stellen, in deren Verantwortungsbereich solche Maßnahmen fallen.
- Vom BMBF ist weiterhin das Projekt „Innovative Maßnahmen zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung an und ungelernter junger Erwachsener“ in Auftrag gegeben worden. Es wird durchgeführt vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH in enger Kooperation mit dem BIBB. Das Projekt hat die Aufgabe, den in der Modellversuchsreihe entwickelten Ansatz zu verstetigen. Erreicht werden soll dies durch eine Vernetzung der Initiativen, Träger und Maßnahmen. Dazu soll ein System von Informations-, Service-, Beratungs- und Fortbildungsangeboten geschaffen werden, mit dem die an der Umsetzung beteiligten Akteure zu einer quantitativen und qualitativen Ausbreitung und Weiterentwicklung der berufsbegleitenden Nachqualifizierung beitragen.
- Der in der Modellversuchsreihe erprobte Nachqualifizierungsansatz ist auch in die Ausgestaltung der Artikel 7 und 9 des *Sofortprogramms der Bundesregierung zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit* eingegangen. Das Bundesinstitut evaluiert seit März 1999 die Umsetzung und Wirkung u. a. der Artikel 7 und 9. Ersten Ergebnissen zufolge scheint angesichts der Nachfrage und der Vermittlungspraxis der Arbeitsämter der Bedarf an Nachqualifizierung hoch zu sein, auch wenn modulare und zertifizierte Nachqualifizierungsmaßnahmen, die auf einen anerkannten Berufsabschluss zielen, im Vergleich zu anderen Maßnahmen noch wenig genutzt werden. Nach Friedrich/Troltsch/Westhoff ist dies u. a. darauf zurückzuführen, dass die befragten Arbeitsämter aufgrund des vorgegebenen Zeit- und Termindrucks nur in wenigen Fällen mit neuen Trägern zusammengearbeitet und neue Konzepte entwickelt haben.³

Weitere Informationen zur Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ erteilt im BIBB Frau Margitta Klähn, „Arbeitsbereich Modellversuche“, Tel. 02 28/107-1509; Fax: 02 28/107-2995; E-Mail: klaehn@bibb.de

Bisher vorliegende Ergebnisse aus verschiedenen Modellversuchen wurden vom BIBB dokumentiert und veröffentlicht in: Sabine Davids, „Modul für Modul zum Berufsabschluss. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung“. Die Veröffentlichung ist zum Preis von DM 35,- zu beziehen beim W. Bertelsmann Verlag Bielefeld, Tel.: 05 21/ 911 01-11, Fax: 05 21/ 911 01-19, E-mail: bestellung@wvb.de ■

Anmerkungen

1 Im Rahmen der Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ werden außerdem folgende Modellversuche durchgeführt: „Das integrierte Arbeits- und Lernkonzept – ein zielgruppenspezifischer Weg zum Nachholen von Berufsabschlüssen (Verbund Bildungswerkstatt e.V., Hamburg); „Arbeit und Qualifizierung – eine integrierte Maßnahme für junge Erwachsene, die bisher ohne Ausbildung geblieben sind“ (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V., Frankfurt/Main); „Lernen im Arbeitsprozess – Qualifizierung an- und ungelernter junger Erwachsener mit dem Ziel des anerkannten Berufsabschlusses“ (IB Berufsbildungszentrum Jena und Starthilfe Sonderhausen e. V.); „Entwicklung und Erprobung eines Handlungskonzeptes zur Verbesserung der betrieblichen Beteiligung an Qualifizierungsmaßnahmen“ (Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft [bfz] gGmbH, Nürnberg).

2 Neue Wege zum Berufsabschluss. Hrsg. BMBF/BIBB/Bundesinstitut für Berufsbildung/Bundesanstalt für Arbeit/Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH Bonn, Berlin, Nürnberg, Frankfurt/Main 1999.

3 Vgl. Friedrich, M. / Troltsch, K. / Westhoff, G.: Das Sofortprogramm zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit zeigt Wirkung – Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: BWP 28 (1999) 6, S. 5-10.

Gut gesprungen – aber wohin? Junge Frauen ausländischer Herkunft sind selbstbewusst und wollen eine Ausbildung

MONA GRANATO

► Schulabgängerinnen ausländischer Herkunft sind sehr engagiert und aktiv, wenn es darum geht, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Dies ist eins der zentralen Ergebnisse einer Doktorarbeit, die aus einem BIBB-Forschungsprojekt entstanden ist. Im Mittelpunkt der Untersuchung standen die Lebenslagen junger Frauen und Männer ausländischer Nationalität, insbesondere ihre Bildungs- Ausbildungs- und Erwerbslage, aber auch die Familien- und Freizeitsituation. Die empirische Analyse der Promotion stützte sich dabei auf eine – im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojekts durchgeführte – repräsentative Befragung bei rund 3.400 15- bis 30-jährigen jungen Frauen und Männern griechischer, italienischer, (ex)jugoslawischer, portugiesischer, spanischer und türkischer Nationalität in den westlichen Bundesländern.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Zunehmend haben junge Frauen ausländischer Herkunft einen Schulabschluss – immer weniger von ihnen verlassen das allgemein bildende Schulsystem ohne Schulabschluss. 1998 haben 43 % der Schulabgängerinnen ausländischer Nationalität Mittlere Reife (32 %) oder Abitur (11 %) und besitzen damit gute Bildungsvoraussetzungen (m: Mittlere Reife 26 %, Abitur 9 %). Obgleich junge Frauen häufiger über einen Schulabschluss verfügen als die männliche Vergleichsgruppe, finden sie seltener Zugang zu einer beruflichen Ausbildung. Wer nun zu der Schlussfolgerung kommt, dies läge an der mangelnden Motivation der jungen Frauen, hat weit gefehlt.

Berufliche Qualifizierung ist für die große Mehrheit (75 %) der Schulabgängerinnen ausländischer Nationalität sehr wichtig, und ebenso halten es 84 % für sehr wichtig, dass eine Frau einen Beruf erlernt und über ein eigenes Einkommen verfügt – ohne Unterschiede nach Nationalität. 58 % der Schulabgängerinnen wollen einen Beruf erlernen, genauso häufig wie die jungen Männer. Alternativ orientieren sie sich an einem Studium (11 %) oder am Besuch weiterführender Schulen (8 %).

Diese Ergebnisse konnten gängige Klischees, Mädchen ausländischer Herkunft würden sich seltener als Jungen für berufliche Qualifikation interessieren, widerlegen, denn Schulabgängerinnen bewerten häufiger als männliche Abgänger Berufsausbildung als sehr wichtig. Dieser Unterschied verstärkt sich mit steigendem Bildungsabschluss.

Demnach haben Ausbildung und Beruf einen zentralen Stellenwert im Leben junger Frauen der zweiten und dritten Generation. Die Mehrheit wünscht, Beruf und Familie realisieren zu können. Hierbei sind verschiedene lebenszeitliche Arrangements vorstellbar.

An der ersten Schwelle weisen Schulabgängerinnen ausländischer Herkunft ein großes Engagement auf und unternehmen erhebliche Anstrengungen, um ihre Berufsziele auch tatsächlich zu erreichen: Sie verfolgen ihre Qualifizierungsziele konsequent und verwenden dabei unterschiedliche Strategien. Rund 90 % der Schulabgängerinnen türkischer, aber auch italienischer, spanischer und portugiesischer Nationalität, die nach Abschluss der allgemein bildenden Schule eine berufliche Ausbildung aufnehmen wollten, haben sich auf eine Ausbildungsstelle beworben. Dennoch hat sich in den letzten Jahren der Anteil junger Frauen ausländischer Nationalität, denen es gelingt, an einer Ausbildung im dualen System zu partizipieren, kaum erhöht. Liegt ihre Ausbildungsbeteiligung 1986 noch bei 17 Prozent, so steigt sie bis 1994 auf 34 Prozent an, ist seither jedoch leicht im Sinken begriffen. 1998 erreicht die Ausbildungsbeteiligung ausländischer junger Frauen mit 32 Prozent gerade den Stand von 1991/92.

Deutliche Unterschiede in den Chancen beim Zugang zu beruflicher Ausbildung existieren nach Nationalität. Während junge Frauen spanischer Nationalität 1998 sogar häufiger als junge Frauen mit deutschem Pass eine Berufsausbildung durchlaufen (63 % zu 55 %), ist dies bei jungen Frauen mit türkischem Pass sehr viel seltener der Fall (32 %). Junge Frauen italienischer und portugiesischer Nationalität bilden das Mittelfeld (40 % bzw. 39 %).

Bestätigt findet sich dadurch eine zentrale These der Promotionsarbeit: Pluralisierung und Differenzierung der Lebenslagen sind – vergleichbar zu jungen Deutschen – auch zwischen den Lebenslagen junger Frauen ausländischer Herkunft festzustellen. Sie sind bei weitem keine homogene Gruppe mehr, sondern ihre Lebenslagen und Lebenswelten unterscheiden sich deutlich voneinander – wie auch bei jungen Frauen deutscher Nationalität. In der Tendenz wurde damit die Annahme, wonach Pluralisierungstendenzen auch bei der Migrantenbevölkerung stattgefunden haben, für eine Teilpopulation empirisch erhärtet. Die Arbeit belegt auch, dass sich junge Frauen der zweiten Generation in ihrer großen Mehrheit stark an einer schulischen und beruflichen Integration in Deutschland orientieren. Ihre Chancen einer Teilhabe an schulischer und beruflicher Bildung sowie an qualifizierter Berufsaarbeit liegen jedoch weit darunter. Ein- und Ausschließungsprozesse sind durch eine zunehmende Heterogenität gekennzeichnet. Auch verlaufen sozioökonomische und soziale Eingliederung nicht unbedingt parallel.

Mona GRANATO: Junge Frauen ausländischer Herkunft – Pluralisierung und Differenzierung ihrer Lebenslagen, Technische Universität Berlin 1999 (Veröff. in Vorb.). ■



Rechtshandbuch für Führungskräfte in Pflegeeinrichtungen von A bis Z

GUNTHER SPILLNER

Hans Böhme (Hrsg.): WEKA Fachverlag für Behörden und Institutionen, Kissling u. a. 1999

Gründliche Kenntnisse einschlägiger Rechtsvorschriften und deren Auslegung werden für eine qualifizierte Arbeit in allen Berufen und damit auch in der Berufsbildung immer wichtiger. Deshalb ist der Erwerb von Rechtskenntnissen auch eine Standardposition in allen Ausbildungsregelungen. Die Regelungen werden immer dichter, detaillierter und spezifizierter, so dass die Fülle an Informationen für ausgewählte Berufe, Arbeitsfelder, Funktionen und Institutionen handhabbar gemacht werden muss.

Angesichts der zunehmenden Verrechtlichung des Gesundheitswesens gewinnen Rechtsfragen gerade auch in der Berufsbildung für Gesundheitsberufe immer mehr an Gewicht. Mit dem „Rechtshandbuch für Führungskräfte in Pflegeeinrichtungen“ wird der Versuch unternommen, solch eine notwendige Auslegungs- und Anwendungshilfe für einen wichtigen Bereich des Gesundheitswesens zu bieten. Das Handbuch richtet sich an Führungskräfte in der Altenpflege, eignet sich aber zugleich für Nutzer, die einen umfassenden Einstieg in die komplexen Rechtsfragen dieser Materie suchen.

Die Loseblatt-Sammlung (mit CD-ROM) ist nach Fachgebieten übersichtlich gegliedert, enthält zahlreiche Muster- texte (z. B. Dienstvereinbarungen, Zeugnisse) und bietet einen schnellen und praktischen Zugriff durch ein ausführliches Stichwortverzeichnis sowie durch Sach- und Suchbegriffe als Marginalien. Zusammenfassungen für eilige Leser helfen darüber hinaus gerade auch bei Zweifeln, ob man eine Frage mit dem gefundenen Stichwort richtig ein-

gekreist hat. Über manche der verwendeten Kapitelbezeichnungen wie z. B. „Rechtswahrung“ ließe sich streiten, verbirgt sich dahinter im engeren Sinn eine Darstellung der Rechtsbehelfe gegen Verwaltungsakte. Doch was zu diesem Stichwort ausgeführt wird – und Stichproben in anderen Kapiteln bestätigen dies –, ist klar formuliert, auf die möglichen Problembereiche hin fokussiert und auch ohne vertiefte Vorkenntnisse oder langjährige Praxis weitgehend verständlich. Rechtliche Probleme werden beschrieben, die Rechtslagen unter Angabe der einschlägigen Rechtsnormen verdeutlicht und im Hinblick auf Handlungsanleitungen und Lösungsvarianten abgeklärt.

Das Handbuch ist damit nicht nur für Führungskräfte, sondern auch zur Lehre und zum Lernen in der Ausbildung geeignet. In diesem Zusammenhang sei allerdings angemerkt, dass die vorliegende umfangreiche und umfassende Darstellung im Ganzen viel mehr enthält, als Auszubildende vermutlich lernen, wissen und gebrauchen müssen. ■

Aktuell!



Literaturinformationen zur beruflichen Bildung

Wollen Sie regelmäßig und aktuell informiert werden?
Dann sollten Sie die im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz vom BIBB herausgegebene Literaturdatenbank Berufliche Bildung erwerben. Für die Literaturdatenbank wird von mehreren kooperierenden Institutionen kontinuierlich relevante, vorwiegend deutschsprachige Literatur (Bücher, Zeitschriften u.a.) zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, Berufsvorbereitung, Berufs- und Qualifikationsforschung u.a. ausgewertet.

Die Grunddatenbank enthält ca. 34.000 Nachweise. Die Ergänzungslieferungen können in Buchform oder als Diskette bezogen werden.

Bezugspreise
Grunddatenbank 250,-DM
Jahresabonnement (jeweils vier Ergänzungslieferungen pro Jahr)
Gedruckter Dienst 150,- DM
CD-ROM einschl. Software für die Einzelplatznutzung 125,- DM
Kombidienst im Jahresabo 200,- DM
Preise zzgl. Versandkosten

BIBB

AUTOREN

■ TIBOR ADLER

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ DR. MONA GRANATO

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ DR. BERND HOENE

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ HEINZ HOLZ

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ MARGITTA KLÄHN

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ PROF. DR. HANNELORE KRUSCHEL

Institut für Bildungsforschung und
Ausbilderqualifizierung der Wirtschaft

Am Augraben 2
1873 Güstrow

■ DR. DAGMAR LENNARTZ

Bundesinstitut für Bonn

■ HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ PROF. DR. HELMUT PÜTZ

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ PROF. DR. HERMANN SCHMIDT

Am Zaarhäuschen 23
51427 Bergisch-Gladbach

■ GUNTHER SPILLNER

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ DR. JOACHIM GERM ULRICH

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ DR. HANS-GÜNTHER WAGNER

RIBB
520 Hutai Lu
Shanghai 200065
P.R. China

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

29. Jahrgang, Heft 3/2000, Mai/Juni 2000

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär
Hermann-Ehlers-Straße 10, 53113 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)
Stefanie Leppich
Katharina Reiffenhäuser
Telefon (0228) 107-1722/1723/1724
E-Mail: bwp@bipp.de
Internet: <http://www.bipp.de>

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gisela Feller, Dr. Georg Hanf,
Kerstin Mucke, Christiane Reuter,
Dr. Eckart Strohmaier

Gestaltung

Hoch Drei, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Fax (0521) 91101-19,
Telefon (0521) 91101-11
E-Mail: bestellung@wbp.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 0341-4515

HINWEISE FÜR AUTOREN

- In der BWP werden nur *Original-Beiträge* veröffentlicht. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und das Redaktionsgremium.
- 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 vorzustellen, 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.

Die anerkannten Ausbildungsberufe 2000



Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung.
Der Generalsekretär
2000, 416 Seiten
ISBN 3-7639-0126-4
ISSN 1431-5319
Bestell-Nr. 60 01 114m

Die Veröffentlichung erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon 05 21/9 11 01-11
Telefax 05 21/9 11 01-19
E-mail bestellung@wvb.de

Das vorliegende Verzeichnis Ausgabe 2000 dokumentiert aktuell und vollständig die Ergebnisse der Arbeiten zur Ordnung der beruflichen Bildung im nichtschulischen Bereich. Im Berichtszeitraum 01. Oktober 1998– 30. September 1999 wurde die Berufsausbildung für 29 Ausbildungsberufe neu geordnet, gleichzeitig sank die Gesamtzahl der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe von 358 auf 255.

1999 wurden von den zuständigen Stellen insgesamt 819 Ausbildungsregelungen für Behinderte und 2707 Fortbildungsregelungen aufgestellt. Dieses Nachschlagewerk informiert über die Dauer der einzelnen Ausbildungsgänge und die jeweiligen Rechtsgrundlagen. Es benennt Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne und weitere Regelungen der beruflichen Bildung.

Zusätzlich sind im vorliegenden Verzeichnis auch die Fundstellen der Rahmenlehrpläne der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder für den Berufsschulunterricht aufgeführt. Angaben über Ausbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen, die landesrechtlichen Ausbildungsregelungen für sozialpflegerische und -pädagogische Berufe sowie Regelungen für die berufliche Fortbildung und Umschulungen ergänzen den Band.

BiBB.