

ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
W. BERTELSMANN VERLAG
30. JAHRGANG
1 D 20155 F

BWP

2 / 2001

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

Zukunftsgerechte Aus- und Weiterbildung

Thema: Modellversuche

Innovationen in beruflichen Schulen
durch Modellversuche

Der innovative Bildungsdienstleister

Selbstständig lernen im Betrieb

► KOMMENTAR

- 03** HEINZ HOLZ
Brauchen wir Modellversuche?

► INTERVIEW

- 05** Zukunftsgerechte Gestaltung der Aus- und Weiterbildung im Handwerk
Interview mit Dr. Peter-Werner Kloas, Zentralverband des Deutschen Handwerks

► FACHBEITRÄGE

- 08** RICHARD VON BARDELEBEN, BETTINA EHRENTAL, KLAUS TROLTSCH, JOACHIM ULRICH
Jugendliche helfen sich selbst
Struktur und Funktion eines internetgestützten Kommunikationssystems „Ausbildung“

► THEMA: MODELLVERSUCHE

- 12** GÜNTER PLOGHAUS
Innovationen in beruflichen Schulen durch Modellversuche
- 18** HENNING BAU, HEINZ HOLZ, DOROTHEA SCHEMME
Innovation und Transfer durch modellversuchs-
übergreifende Arbeitskreise
- 23** HEINZ HOLZ
Der innovative Bildungsdienstleister
Auf dem Wege von der Standardisierung
zur Individualisierung
- 28** KONRAD KUTT
Den Transfer gestalten. Aber wie?
Für eine bessere Umsetzung von Modell Versuchsergebnissen
durch ein „Management des Transfers“
- 33** JOHANNES KOCH, PETRA KRÜGER
Ausbildung mit integriertem Fernstudium
Ein Innovationsprojekt der Deutschen Telekom AG
- 38** BRIGITTE GELDERMANN, ALEXANDER KRAUSS,
BARBARA MOHR
Selbstständig lernen im Betrieb: Reflexion als zentrales
Element der Selbstlernkompetenz

► DISKUSSION

- 42** HORST MIRBACH
Transformationsprozesse im Berufsbildungssystem
Von der staatlichen Festlegung der Berufsbilder
zum Angebot von Berufsbildmustern zur freien
Selbstgestaltung des Berufsbildes

► BERICHTE

- 48** Jacobs Stiftung unterstützt Projekte für Jugendliche
und ihre Zukunft
- 49** MICHAEL CORSTEN
Die Zukunft von Bildung und Arbeit
Eine Konferenz der Jacobs Stiftung
- 51** BÄRBEL BERTRAM
Zwei neue Ausbildungsberufe im Straßen- und
Verkehrswesen und in der Wasserwirtschaft

► REZENSIONEN

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BIBBaktuell“
sowie Beilagen vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld



Brauchen wir Modellversuche?

► Modernisierung ist eine unverzichtbare Voraussetzung für den Fortbestand des Berufsbildungssystems in einer sich immer rascher verändernden Arbeitswelt. In nichts anderem hat das deutsche Berufsbildungssystem in der Vergangenheit mehr seine Stärke bewiesen als darin, dass es wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen nicht als Bedrohung, sondern als Chance begriffen hat.

Neue Schlagworte sind oft die wohlfeile Antwort auf Modernisierungsanspruch von außen. Einen praktischen Sinn haben sie aber nur dann, wenn sie auch neue Wege zu einer sich verändernden Praxis ebnen. Bei der engen Verwobenheit des Berufsbildungssystems mit dem Wirtschafts- und Sozialsystem verlangt eine wirkungsvolle Innovationsstrategie eine klare, auf Kontinuität angelegte Modernisierungsstrategie. Klangvolle Begriffe reichen da nicht aus. Erfolgreich sind sie nur, wenn Theorie Schritt für Schritt in die Praxis umgebrochen wird. Was intensiviert werden muss, ist die Verzahnung von Lernen und Arbeiten.

Genau dies ist das Ziel von Modellversuchen. Ihre Zukunftsfähigkeit bemisst sich daran, inwieweit sie zum Impulsgeber und Katalysator für eine Modernisierung der Berufsbildung taugen. Modellversuche müssen sich – auch im Wettbewerb mit anderen Innovationsinstrumenten, wie etwa Forschungsprojekten und thematisch spezialisierten Förderprogrammen – bewähren.

Zwei Grundsätze sind für den Erfolg von Modellversuchen unabdingbar:

- Die gesellschaftlichen Kräfte Politik, Forschung und eine vorwärtsgerichtete Bildungspraxis müssen in die Innovationsaktivität eingebunden werden.
- Modellversuchsergebnisse wirken nur dann, wenn sie in der Bildungspraxis Akzeptanz finden und damit die Voraussetzung für eine breite Umsetzungchance gegeben ist.

Es kommt also darauf an, die gute Idee zur richtigen Zeit mit den richtigen Mitteln umzusetzen. Das erfordert bereits bei der Vorbereitung und Planung von Modellversuchen Entwicklungen so zu antizipieren, dass die später vorliegenden Ergebnisse einen fruchtbaren Boden vorfinden.

Die entscheidenden Strategien und vorrangigen Handlungsfelder müssen sich im permanenten Wandel behaupten. Wichtig ist eine ständige Qualitätssicherung des Instruments „Modellversuch“. Dies wird beispielhaft in den folgenden Punkten skizziert:

1. Nur über die Einbeziehung der unmittelbar betroffenen Gestalter und Umsetzer der Berufsbildung vor Ort kommen wir zu den wirklich relevanten Feldern für Modellversuche. Erfolgsgeschichten aus der Bildungspraxis, die primär auf dem Erfahrungswissen kreativer Praktiker beruhen, finden vor allem in der Praxis, aber auch in Forschung und Politik starke Resonanz. Der Schlüssel zum Vertrauen heißt Authentizität. Notwendig ist es, mehr von der Praxis her zu denken. Insoweit sind die Modellversuche auch das Tor zu einer neuen Praxis in der beruflichen Bildung.
2. Einen hohen Stellenwert im Verlaufe eines Modellversuchs nimmt auch die wissenschaftliche Begleitforschung ein. Anfangs eher zögernd entwickelte sie sich über die wissenschaftliche Begleitung zur heute dominierenden Aktions- und Handlungsforschung. Die damit eröffnete Dimension einer Theorie-Praxis-Kommunikation gibt der Wissenschaft die Chance, sich konstruktiv in gesellschaftliche Veränderungsprozesse einzubringen. Der Schlüssel zu innovativen Veränderungen ist ein stabiles Bündnis von erfahrenen Praktikern und ergebnisorientierten Wissenschaftlern. Entscheidend für umsetzungsorientierte kreative Ansätze ist das Bündnis, die Kooperation von Praxis, Politik und Forschung.

3. Modellversuche haben ganz grundlegende Veränderungen im Feld der Berufsbildung ausgelöst. Sie waren Wegbereiter für folgende Entwicklungen:

- der Weg von der Lehrwerkstatt zum Arbeitsplatz als Lernort – Stichworte sind „dezentrale Lernkonzepte“ und „Lerninseln“;
- der Weg vom überregulierten Lehrgang zu einer stärkeren Differenzierung und Individualisierung von Bildungskonzepten – dafür stehen Stichworte wie Leittexte, Projektmethode und Zusatzqualifikationen;
- der Wandel des Ausbilders vom Fachdidaktiker zum Personal- und Persönlichkeitsentwickler;
- der Weg von einer Überbetonung des Lehrens hin zu einer stärkeren Gewichtung des Lernens – Stichwort: selbst organisiertes Lernen;
- der Weg vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister. Er steht für eine stärkere Kundenorientierung. Bildungsaktivitäten orientieren sich an den konkreten Bedürfnissen von Unternehmen und den bildungsnachfragenden Personen.

Diese Entwicklungen zeigen, dass die traditionellen Angebote in der Berufsbildung heute nicht mehr ausreichen. Unaufhaltsam ist der Wandel von der Standardisierung zur Individualisierung.

4. Unverzichtbar für die Umsetzung der Modellversuchsergebnisse ist auch die Kompetenz und Kreativität der Bildungspraxis. Highlights aus der Erfolgsgeschichte der Modellversuche unterstreichen dies in besonderem Maße:

Es waren nicht nur die Papiere, die Berichte, die Medien und zahlreiche Veranstaltungen im Rahmen von Modellversuchen, die etwas bewirkten. Ganz wichtig war immer die Anschauung vor Ort. Der große Modellversuchserfolg, die Überwindung der traditionellen übersystematisierten kleinschrittigen Lehrgangsmethode durch eine Leittextorientierung und die Projektmethode wäre nicht möglich gewesen, wenn nicht bestimmte Zentren der Berufsbildung eine Vorreiterrolle übernommen hätten. Die Dampfmaschine bei Daimler-Benz in Gaggenau, aber auch etwa die Hobby-Maschine bei den Stahlwerken Peine-Salzgitter wurden für Ausbildungspraktiker geradezu zum Inbegriff für die Ablösung der traditionellen Schrottkiste.

Diese Meilensteine der Modellversuchsentwicklung verdeutlichen, dass Modellversuche in der bundesdeutschen Bildungslandschaft wichtige Impulse gegeben und bleibende Spuren

hinterlassen haben. Das Thema „Modellversuche“ steht deshalb auch im Mittelpunkt dieser Ausgabe der BWP. Es werden Erfahrungen und Erkenntnisse aus betrieblichen und schulischen Modellversuchen und zum Transfer der Ergebnisse vorgestellt.

Für die Weiterentwicklung von Modellversuchen zeichnen sich heute zwei zentrale Handlungsfelder ab:

- Revitalisierung des Arbeitsplatzes als Lernort und eine stärkere Verbindung von Lernen und Arbeiten;
- Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte, die auf das Profil des selbstständigen handlungskompetenten Facharbeiters abzielen.

*Modellversuche sind
auch künftig das Benchmark
für praxisorientierte
Innovationsinstrumente*

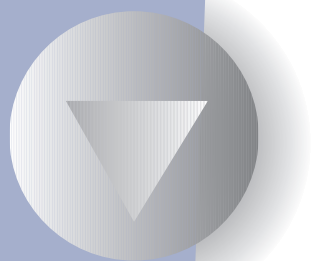
Auch die bereits auf den Weg gebrachte Modernisierung des Berufsbildungssystems mit dem Ziel einer Vernetzung von kleineren und mittleren Unternehmen mit regionalen Bildungsdienstleistern könnte sich zu einem zentralen und längerfristig angelegten Handlungsfeld entwickeln.

Es spricht alles dafür, dass wir weiterhin Modellversuche brauchen und sie auch künftig das Benchmark für praxisorientierte Innovationsinstrumente darstellen. ■



HEINZ HOLZ

Leiter des Arbeitsbereichs
„Modellversuche“ im BIBB



Zukunftsgerechte Gestaltung der Aus- und Weiterbildung im Handwerk

Interview mit Dr. Peter-Werner Kloas,
Zentralverband des Deutschen Handwerks

BWP_ Herr Kloas, das Handwerk hat seine Unterstützung des „Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerb“ zugesagt. Was ist da bisher seitens des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks konkret erfolgt?

Kloas_ Das Handwerk ist mit über 600.000 Auszubildenden und über 500 überbetrieblichen Bildungseinrichtungen der größte Aus- und Weiterbildungsanbieter in Deutschland. Bildungspolitik ist ein zentrales Anliegen dieses Wirtschaftsbereichs. Der Zentralverband des Deutschen Handwerks begrüßt deshalb die Reformbestrebungen im Rahmen des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Bereits im Herbst 1999 hat das Handwerk mit seinem Konzept „Aus- und Weiterbildung nach Maß“ einen Beitrag zu dieser aktuellen Diskussion geleistet.¹ Das Handwerk legt seinen Schwerpunkt auf flexiblere, aber gleichzeitig leistungsfähige und qualitätssichernde Strukturen in der beruflichen Bildung. Die Leitlinien sind inzwischen auf einem guten Weg zur Umsetzung. Innerhalb nur eines Jahres wurden praxisbezogene Vorschläge erarbeitet, die jetzt in der Broschüre „Aus- und Weiterbildung nach Maß: Empfehlungen und Umsetzungshilfen für die Praxis“ der Öffentlichkeit vorgestellt werden.² Sie richten sich an das Handwerk mit seinen Organisationen. Entsprechende Aktivitäten zur zukunftsgerechten Gestaltung der Aus- und Weiterbildung erwarten wir auch von den Partnern der dualen Berufsbildung für ihre Verantwortungsbereiche.

BWP_ Was heißt für Sie „flexible Berufsbilder bei hoher Ausbildungsqualität“?



PETER-WERNER KLOAS

Dr. rer. pol., Diplomvolkswirt/Diplombetriebswirt, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Abteilung Berufliche Bildung

Kloas_ Wichtig ist es uns, eine größere Differenzierung bei neuen Ausbildungsordnungen zu erreichen, um den unterschiedlichen Begabungen der Lehrstellenbewerber und den Ausbildungsmöglichkeiten der Betriebe besser entsprechen zu können. Das Handwerk strebt eine Modernisierung seiner Ausbildungsberufe in diesem Sinne an. Insbesondere im Metall- und Elektrobereich, in dem über 300.000 Lehrlinge ausgebildet werden, hat es aktiv die Neuordnung der Ausbildungsordnungen angegangen. Die bereits vorliegenden Eckwerte sehen Ausbildungsinhalte vor, die so offen und technikneutral formuliert sind, dass sie – trotz der z. T. rasanten technischen Entwicklungen in den verschiedenen Branchen – auch morgen noch aktuell sein werden.

Für komplexe Handwerksberufe mit breitem Tätigkeitsspektrum sind Differenzierungsmöglichkeiten durch Fachrichtungs- bzw. Schwerpunktlösungen oder durch Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Tätigkeitsfeldern vorgesehen. Dadurch wird es auch spezialisierten Betrieben möglich sein, künftig eigene Lehrlinge auszubilden. Damit die Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildungszeit ein einheitliches Ausbildungsniveau erreichen, werden neben den Wahlbausteinen aber auch gemeinsame Grund- bzw. Kernqualifikationen vermittelt. Dieser Flexibilisierungsansatz wird u. a. bei der Neuordnung des Ausbildungsberufes Installateur und Heizungsbauer aufgegriffen.

BWP_ Sind denn die Ausbilder auf eine solche Entwicklung überhaupt vorbereitet?

Kloas_ Mit der Einführung von neuen Ausbildungsregelungen muss eine Intensivierung der Ausbilderqualifizierung einhergehen. In den handwerklichen Betrieben sind die Ausbilder i. d. R. Handwerksmeister und damit sowohl fachlich als auch pädagogisch qualifiziert, um junge Leute auszubilden. Damit die Meisterqualifikation weiterhin zeitgemäß bleibt, werden Meisterprüfungsregelungen – ebenso wie die Ausbildungsordnungen – fortlaufend inhaltlich und methodisch überarbeitet. So wurde auch die Ausbilderqualifikation, die durch Teil IV der Meisterprüfung

nachgewiesen wird, im vergangenen Jahr modernen pädagogisch-didaktischen Anforderungen angepasst. Bereits in diesem Jahr werden die neuen Prüfungen von den handwerklichen Prüfungsausschüssen abgenommen.

BWP_ Gibt es bereits entsprechende Fortbildungskonzepte für die Ausbilder?

Kloas_ Ein Kennzeichen handwerklicher Ausbildung ist die Ergänzung der betrieblichen Lehre durch überbetriebliche Unterweisungsmaßnahmen. In den Bildungs- und Technologiezentren des Handwerks werden pro Jahr rund 850.000 Lehrgangsteilnehmer gezählt. Da für die Qualität der überbetrieblichen Unterweisung die Kompetenz und die Weiterbildung der Ausbilder die zentrale Rolle spielen, sind entsprechende Fortbildungskonzepte entwickelt worden (Train the Trainer). Aktuelle Herausforderungen für die Ausbilder sind u. a. die Umsetzung handlungsorientierter Ausbildungsordnungen, die Entwicklung der Bildungs- zu Kompetenzzentren, die veränderten Wertvorstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen sowie der Einsatz neuer Lehr- und Lernmethoden (E-Learning).

BWP_ Hat dies auch Auswirkungen auf das Prüfungswesen?

Kloas_ Für die Gestaltung von Gesellenprüfungen wurden Gütekriterien festgelegt, die auf Objektivität, hohe Aussagekraft im Hinblick auf die berufliche Handlungskompetenz, Transparenz und bundesweite Vergleichbarkeit sowie ökonomische Prüfungsverfahren abzielen.

Die Gewinnung von Prüferinnen und Prüfern und deren Fortbildung sind ebenfalls ein wichtiges Anliegen. Angesichts von über 105.000 berufenen Prüfern für Aus- und Weiterbildungsprüfungen tragen hier insbesondere Kammern und Innungen ein hohes Maß an Verantwortung bei der Auswahl geeigneter Prüfer, der Aufwertung der Prüfertätigkeit und der regelmäßigen Prüferschulung.

BWP_ Nun soll ja die berufliche Bildung nicht mit der Gesellen- oder Meisterprüfung aufhören. Haben Sie bereits Konzepte, die die Erstausbildung in Richtung lebenslanges Lernen fortführen?

Kloas_ Die Vermittlung von Zusatzqualifikationen bereits während der Ausbildung, der systematische modulare Ausbau der Fortbildung für Gesellen (und andere Fachkräfte), für mittleren Führungskräfte und für Meister sollen zu lebenslangem Lernen motivieren und attraktive Karrierewege im Handwerk eröffnen. Neben gewerbespezifischen Weiterbildungsangeboten sind einheitliche Standards für gewerbeübergreifende Fortbildungslehrgänge ein besonderes Anliegen von „Aus- und Weiterbildung nach Maß“. Die betriebswirtschaftliche Fortbildung, die IT-Aufstiegsfortbildung und die Fortbildung im Gebäudemanagement sollen deshalb zukünftig als strukturiertes Angebot für die gewerbeübergreifende Weiterbildung eingesetzt werden.

BWP_ Wie sichern Sie die Qualität der beruflichen Weiterbildung?

Kloas_ Das Handwerk setzt auf eine umfassende Strategie zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Weiterbildung. Wesentliche Elemente sind transparente, modu-

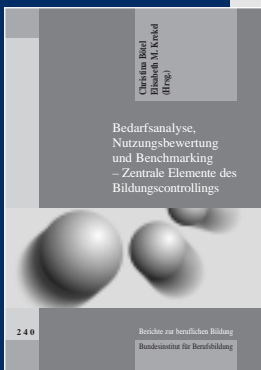
BIBB-Veröffentlichungen



Lieferbare Veröffentlichungen 2001

Das Verzeichnis enthält aktuelle Ergebnisse aus der Arbeit des BIBB, überwiegend in Form von Schriften und Handreichungen, aber auch als audiovisuelle Materialien. Darüber hinaus informiert das Verzeichnis über weitere Publikationsorgane und Informationsdienste des BIBB, wie z. B. über die Literaturdokumentation, die Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ und die drei Infodienste BIBB-forschung, BIBBpraxis und BIBBnews.

Bonn 2001



Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking – Zentrale Elemente des Bildungscontrollings

Hrsg.: Christina Bötzel, Elisabeth M. Krekel

Im Vordergrund des betrieblichen Bildungscontrollings steht die Verzahnung von Bildungs- und Produktionsabläufen sowie die Darstellung des Bildungserfolges in Bezug auf die Unternehmensentwicklung. Es werden drei zentrale Elemente des Bildungscontrollings aufgegriffen: die Bedarfsanalyse, die den Ausgangspunkt des Controllingprozesses bildet, die Nutzenbewertung, mit deren Hilfe Betriebe versuchen, den Beitrag der betrieblichen Bildung am Unternehmenserfolg nachzuweisen, und das Benchmarking, das als ein weiteres modernes Managementinstrument mehr und mehr auch in Bildungsbereiche eindringt.

BIBB 2000, ISBN 3-7639-0911-7, 182 Seiten, Preis 24,- DM

Ebenfalls neu erschienen:

Medienkatalog 2001 Lehr- und Lernmittel für die berufliche Bildung

Sie erhalten den Katalog beim Christiani-Verlag, Hermann-Hesse-Weg 2, 78464 Konstanz, Telefon: 0 75 31/58 01-26, Telefax: 0 75 31/58 01-85, www.christiani.de

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 911 01-0,
Telefax: (05 21) 911 01-79
E-Mail: service@wbv.de

BIBB

Das Handwerk setzt auf eine umfassende Strategie zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Weiterbildung

lare, zeitflexible Weiterbildungsangebote mit aufeinander aufbauenden Abschlüssen, kompetente Trainer, der Einsatz von Personalentwicklern bei den Kammern zur Weiterbildungsberatung von Betrieben und Beschäftigten, der Aufbau nutzerfreundlicher Weiterbildungs-Informationssysteme im Internet (handwerk.de), die regelmäßige Ermittlung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs³, die Bereitstellung von Checklisten für Weiterbildungsinteressierte zur Beurteilung der Qualität der angebotenen Lehrgänge⁴ sowie der weitere Ausbau der Qualitätssicherungssysteme der Bildungszentren des Handwerks.

BWP_ Sie haben den ganzen Bereich der Informations- und Kommunikations (IuK)-Qualifikation nicht genannt. Der spielt doch auch im Handwerk eine zunehmend wichtige Rolle?

Kloas_ Handwerk wird immer mehr zu einem Hightech-Wirtschaftszweig, in dem IuK-Qualifikationen eine ebenso große Rolle spielen, wie das Beherrschen von traditionellen handwerklichen Fertigkeiten. In vielen Handwerksberufen spielen IuK-Grundqualifikationen bereits in der Ausbildung eine wichtige Rolle. Bei der sich anschließenden Fortbildung und bei der Zusatzqualifizierung neben der Ausbildung steht der Umgang mit IuK-Technik häufig sogar im Mittelpunkt. Und dies in beinahe allen Handwerksbranchen: Von der Schneiderin, die Schnittmuster am Computer entwirft, bis zu den Metall- und Elektrohandwerkern, die hoch entwickelte elektronische Messinstrumente einsetzen und industriell entwickelte Produkte warten und instandhalten – ohne moderne Technik geht es auch im Handwerk nicht. Der Handwerksmeister setzt die IuK-Technik natürlich auch im Büro seines Unternehmens und zur Vermarktung seiner Leistungen ein. Die Vermittlung von IuK-Qualifikationen ist daher ein Schwerpunkt der Qualifizierungsaktivitäten des Handwerks.

BWP_ Welche Funktionen haben moderne Lehr- und Lernmedien für die Aus- und Weiterbildung im Handwerk?

Kloas_ Im Bereich des Tele- bzw. E-Learning hat das Handwerk eine umfassende Initiative gestartet. Das Lernen mit

multimedialen Lernprogrammen über das Internet ist die modernste und flexibelste Form der Aus- und Weiterbildung. Lehrgangsteilnehmer können unabhängig von ihrem Wohnort ein bundesweites Kursangebot nutzen und ihre Lernphasen nach individuellen Möglichkeiten einrichten. Bei der Entwicklung von elektronischen Lehr- und Lernmedien besteht eine enge Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das den Aufbau eines Netzwerkes für Telelearning durch die Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk fördert. Die Lehrgänge werden bereits in vielen Bildungseinrichtungen des Handwerks erprobt. Zahlreiche Dozenten wurden zuvor zu Trainern für E-Learning qualifiziert.⁵

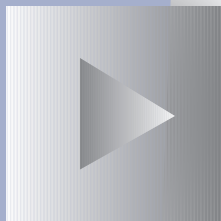
BWP_ Lassen Sie mich zum Schluss noch ein eher politisches Thema ansprechen, ein Thema, das für die Berufsbildung jedoch zunehmend wichtiger wird. Wie stark findet der Fortgang der europäischen Integration seinen Niederschlag bei der Aus- und Weiterbildung im Handwerk?

Kloas_ Nicht nur vor dem Hintergrund der Osterweiterung der Europäischen Union will das Handwerk die europäische Dimension der beruflichen Bildung stärken. Heute hat bereits nahezu jeder fünfte Handwerksbetrieb Wirtschaftskontakte mit dem Ausland. Vor diesem Hintergrund stellt die Förderung des Spracherwerbs, des Kennenlernens anderer Kulturen und Arbeitsweisen sowie der Mobilität der jungen Menschen in Europa ein wichtiges Ziel dar. Das Handwerk nutzt selbstverständlich die gemeinschaftlichen Bildungsprogramme Leonardo da Vinci II und Sokrates II. Allerdings sind dabei immer noch große Hindernisse finanzieller und administrativer Art zu überwinden. Auch die Partnersuche im Ausland ist nicht einfach. Aus diesem Grund wurde ein Arbeitskreis eingerichtet, der Hilfen zur Verbesserung der internationalen Partnerschaften entwickeln wird.

Während oder nach der Ausbildung sind Auslandsaufenthalte als Zusatzqualifikationen besonders nützlich. Beabsichtigt ist, bei den Handwerkskammern ein „Leitstellensystem“ für Partnerländer einzurichten und Mitarbeiter zu „Mobilitätsakteuren“ mit entsprechenden Beratungs- und Betreuungsaufgaben weiterzubilden. ■

Anmerkungen

- 1 Siehe dazu u. a. Kloas, P.-W.: Aus- und Weiterbildung nach Maß – das Konzept des Handwerks. In BWP 29 (2000) 1, S. 33–37
- 2 Zentralverband des Deutschen Handwerks: Aus- und Weiterbildung nach Maß – Empfehlungen und Umsetzungshilfen für die Praxis, Berlin 2001. Die Broschüre kann für DM 0,95/Stück. zzgl. Versandkosten bezogen werden bei der Marketing Handwerk GmbH, Bestellservice, Ritterstrasse 21, 52072 Aachen, Fax: (0241) 89 49 329. Sie ist darüber hinaus im Internet abrufbar unter www.zwh.de/Service/Berufsbildung.
- 3 Z. B. durch Beteiligung am „Dauerbeobachtungssystem der betrieblichen Qualifikationsentwicklung“ (Projekt des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung) im Rahmen des BMBF-Forschungsnetzwerks „Früherkennung der Qualifikationserfordernisse (FreQueNz)“
- 4 Eine solche Checkliste, die entsprechend den Vereinbarungen im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit aktualisiert wurde, ist beim Bundesinstitut für Berufsbildung zu beziehen (www.bibb.de)
- 5 Weitere Informationen zur E-Learning-Initiative des Handwerks: www.zwh.de



Jugendliche helfen sich selbst

Struktur und Funktion eines internetgestützten Kommunikationssystems „Ausbildung“

► Berufswahl, Lehrstellensuche, Ausbildung und Berufseinstieg stellen für Jugendliche große Herausforderungen dar. Zur Unterstützung existiert bereits eine Vielzahl von bewährten Informations- und Beratungsangeboten. Als qualitativ neue und notwendige Ergänzung wird im Folgenden der Aufbau eines internetgestützten Kommunikationssystems „Ausbildung“ für Jugendliche vorgeschlagen. Grundgedanke ist, dass Jugendliche ihren Austausch zu Fragen der beruflichen Bildung selbst organisieren und sich durch gegenseitige Unterstützung selbst helfen.¹

RICHARD VON BARDELEBEN

Diplomhandelslehrer, ehem. Leiter des Arbeitsbereichs „Qualifikationskonzepte, Fachkräftebedarf, Qualifizierungsstrategien“ im BIBB

BETTINA EHRENTHAL

Dipl.-Psych., Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualifikationskonzepte, Fachkräftebedarf, Qualifizierungsstrategien“ im BIBB

KLAUS TROLTSCH

Politikwissenschaftler, Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualifikationskonzepte, Fachkräftebedarf, Qualifizierungsstrategien“ im BIBB

JOACHIM GERD ULRICH

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

Ergänzungsbedarf der bisherigen Beratungsangebote

Bisherige Untersuchungen zum Informations- und Beratungsverhalten Jugendlicher im Zusammenhang mit Ausbildungsfragen zeigen: Trotz eines umfassenden Beratungsangebots im Bereich der beruflichen Bildung gibt es Ergänzungsbedarf. Jugendliche äußern vor allem in folgenden Punkten Kritik:

1. Die Beratung ist zu kurz: „Begrenzte Beratungszeit“, „Einmalberatung“ und „damit geringe soziale Kontaktdichte“ bei gleichzeitig hohem „Problemdruck beim Klienten“² verhindern eine auf die eigene Person hin abgestimmte und kontinuierliche Begleitung, zum Beispiel bei der Berufswahl und Lehrstellensuche.
2. Die Beratung ist zu einseitig: Kommunikativ-emotionale Bedürfnisse der Jugendlichen, die weit über den rein informativen Charakter vieler Angebote hinausgehen, werden nicht oder nur unzureichend beachtet.³
3. Die selbstständige und erfolgreiche Nutzung der Beratungsangebote verlangt Kompetenzen, über die ein Teil der Jugendlichen noch nicht verfügt: Gemeint sind Orientierungsfähigkeit und der zielgerichtete, selbstbewusste Umgang mit Institutionen der Erwachsenenwelt.⁴

Aktive Einbindung der Jugendlichen in den Beratungsprozess durch Nutzung der neuen informationstechnischen Möglichkeiten

Durch die immer flächendeckendere Verbreitung des Internets eröffnen sich jedoch Ansatzpunkte, auch diesen Problemen auf neuen Wegen zu begegnen. Dabei müssen die interaktiven Nutzungsmöglichkeiten des Computers stärker als bisher in den Beratungsprozess der Jugendlichen eingebunden und die Jugendlichen aus der Rolle des bloßen

„Objektes“ von Beratung befreit werden. Ziel sollte deshalb nicht nur sein, den Jugendlichen Informationen und Hinweise zu geben, sondern ihnen gleichzeitig einen Raum zu öffnen, in dem sie über eigene Erfolge und Misserfolge, Lösungswege, offene Fragen sowie eigene Unsicherheiten berichten und diese mit anderen besprechen können. Die Jugendlichen sollen also in diesem virtuellen Raum ihren Informations- und Beratungsbedarf weitgehend selbst organisieren: Art und Formulierung der Fragen ebenso wie Antworten und Lösungsansätze.⁵ Für diese Kommunikation, bei der die Jugendlichen zu großen Teilen unter sich bleiben, wird ihnen im Netz ein entsprechender Rahmen geschaffen: ein internetgestütztes Kommunikationssystem „Ausbildung“ für Jugendliche.

Um ein solches internetgestütztes Informations- und Kommunikationsangebot benutzerattraktiv zu gestalten, benötigt man eine klare Vorstellung davon, durch welche Verhaltensmuster, Vorlieben und Gewohnheiten die Zielgruppe gekennzeichnet ist. Die Nutzungsformen und -möglichkeiten der Internetseiten müssen also jugendlichem Anwendenverhalten entsprechen. Jugendliche nutzen das Internet nicht in derselben Weise wie Erwachsene. Während bei letzteren der Abruf von Informationen zu dominieren scheint, hat bei Jugendlichen bereits die Kommunikation und der Informationsaustausch einen deutlich höheren Stellenwert. Diese Kommunikation ist spielerischer, kreativer und stärker auf die individuelle Identität bezogen. All dies kann im positiven Sinne genutzt werden, um die Jugendlichen für eine aktive, eigenverantwortliche Beteiligung im Beratungsprozess zu gewinnen.

Weiterhin sollten die Angebote für die Jugendlichen rund um die Uhr verfügbar sein. Ihre Nutzungsdauer sollte keiner zeitlichen Begrenzung unterliegen.

Nutzen eines internetgestützten Kommunikationssystems „Ausbildung“ für Jugendliche

Der Nutzen eines internetgestützten Kommunikationssystems ist vielfältig:

- Es fördert Bereitschaft und Fähigkeit der Jugendlichen, sich mit Fragen der beruflichen Bildung zu beschäftigen;
- es nimmt positiven Einfluss auf Selbstverantwortung und Verantwortungsbereitschaft anderen Personen gegenüber;
- es ermöglicht einen umfassenden Erfahrungsaustausch;
- es fördert kommunikative, methodische, informationstechnologische und soziale Schlüsselqualifikationen und vermittelt durch die Nutzung von PC und Internet zunehmend wichtiger werdende Basisqualifikationen. Dazu

zählt auch der flexible Rollenwechsel zwischen Ratsuchendem und Ratgeber, Lernendem und Moderator, Fragendem und Wissendem;

- es verschafft auch solchen Jugendlichen einen dezentralen Zugang zu Beratungsangeboten, die den herkömmlichen institutionalisierten Formen distanziert gegenüberstehen bzw. diese – aus welchen Gründen auch immer – nicht nutzen.⁶

Information und gegenseitige Beratung im Internet

Wichtige Teilkomponenten des Kommunikationssystems

Um den angestrebten Nutzen erreichen zu können, muss eine Plattform geschaffen werden, die es den Jugendlichen ermöglicht, sowohl Informationen *aus dem Internet abrufen zu können als auch über das Internet in Aktion mit anderen treten zu können.*

Nachfolgend werden die wichtigsten Teilkomponenten des Kommunikationssystems „Ausbildung“ skizziert. Es handelt sich um

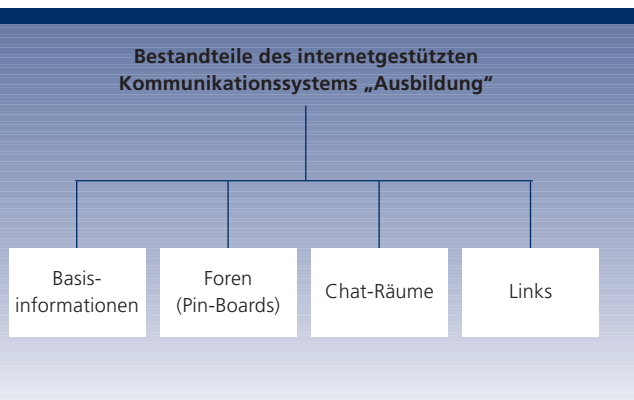
- Chat-Räume,
- Foren (Pin-Boards),
- Basis-Informationen und
- Links.

CHAT-RÄUME

Chat-Räume sind technische Möglichkeiten, bei denen der Internetnutzer nach Anmeldung unter einem frei gewählten Namen Fragen und Statements am PC eingibt, die andere am Chat beteiligte Nutzer sofort auf ihrem Monitor nachlesen und kommentieren können. Dabei kann auch der bisherige Verlauf des Chats bei einem späteren Einstieg nachvollzogen werden.

Im Rahmen des Kommunikationssystems werden zwei Arten von Chat-Räumen unterschieden: Zum einen gibt es Chat-Räume, die Jugendliche unter einem selbst gewählten Stichwort eröffnen und bei denen einer die Rolle des „Chat-Masters“ übernimmt und dann in Absprache mit den anderen Chat-Teilnehmern über Dauer und Nutzung ent-

scheidet. Von dieser simultanen Kommunikation der Internetbenutzer untereinander sind Chats zu trennen, die von Redakteuren zu bestimmten Zeiten und Themen angeboten werden und zu denen auch Bildungsexperten, Berufspraktiker oder Prominente herangezogen werden können, die sich zu beruflichen Fragen äußern. Hier besteht die Möglichkeit zur redaktionellen Steuerung in einem „Vorraum“ des eigentlichen Chats, da von der Redaktion vorab entschieden wird, welche Fragen oder Beiträge von allgemeinem Interesse sind und deshalb in den Chat gelangen.



FOREN (PIN-BOARDS)

Foren bzw. Pin-Boards ermöglichen ebenfalls einen von den Jugendlichen selbst bestimmten Kommunikationsaustausch; im Gegensatz zu den Chats ist jedoch keine simultane Anwesenheit im Internet erforderlich. Das Prinzip ähnelt dem eines „Schwarzen Bretts“. Der Jugendliche wählt sich in ein bestimmtes Forum (Thema) ein, dies könnte zum Beispiel „IT-Berufe“ oder „Ausbildungsabbruch: ja oder nein“ lauten. Er findet daraufhin eine Stichwortliste der aktuellen Beiträge der letzten 24 Stunden oder letzten Tage. Dann kann er:

- selbst eine bestimmte Frage zu dieser Stichwortliste hinzufügen und sich später über die eingegangenen Antworten informieren oder vom Webmaster per E-Mail benachrichtigen lassen, wenn Antworten vorliegen;
- ebenso auf Fragen und Probleme anderer Teilnehmer antworten;
- Kommentare zu Antworten geben, die andere Personen einem bestimmten Fragesteller mitgeteilt haben;
- auf eine eigene aktive Beteiligung verzichten und sich lediglich über die aktuellen Themen und Antworten informieren.

BASIS-INFORMATIONEN

Unter „Basis-Informationen“ wird ein rein auf die Vermittlung von Informationen bezogenes Angebot verstanden, das den kommunikativen Teil des Systems ergänzt. Län-

gere Texte sollten vermieden werden. Wo dies unabdingbar ist, wie z. B. bei Texten mit rechtlichen Regelungen, können diese als Dateien heruntergeladen werden. Eine besondere Bedeutung kommt den „Frequently Asked Questions (FAQs)“, einfachen Frage-Antwort-Sequenzen, zu. Thematisch gegliedert und in sprachlich lockerer Form finden die Jugendlichen hier Antworten auf die wichtigsten Fragen zur beruflichen Bildung.

Wichtigstes Ziel der „betreuten Informationstheke“ ist, den Jugendlichen in Analogie zum Modell der „cognitive maps“ strukturelle Konzepte zu vermitteln, wie sie bei der Bewältigung der an sie herangetragenen Anforderungen vorgehen können.⁷ Es soll also eine Grundorientierung im Hinblick auf die notwendigen Handlungserfordernisse und Strategien bei typischen Problemstellungen (Berufswahl, Lehrstellensuche, Prüfungsvorbereitung, Ausbildungsabbruch etc.) gegeben werden („Was ist zu tun?“, „Wo gibt es Hilfe?“).

LINKS

Zu Institutionen, die für die Jugendlichen bei der Suche nach einer Berufsausbildung oder bei anderen Fragen von Interesse sein können, werden sogenannte „Links“ geschaltet. Links sind themenbezogene Hinweise auf andere Homepages, zu denen durch einfaches Anklicken des Links umgeschaltet wird. Ihnen kommen zwei Aufgaben zu: Zum einen sollen sie durch den unmittelbaren Zugriff zum Informationsangebot anderer Einrichtungen das Angebot des Kommunikationssystems „Ausbildung“ indirekt ergänzen. Zum anderen sollen sie so organisiert sein, dass sie den Jugendlichen helfen, unterschiedliche Instanzen kennen zu lernen und die Struktur und Funktion dieser Einrichtungen im Bereich der beruflichen Bildung in Deutschland zu verstehen. Dabei ist anzustreben, dass der Jugendliche nach Angabe einer regionalen Kennziffer wie der Postleitzahl automatisch mit bestehenden regionalen Informationssystemen (z. B. dem Arbeitsamt oder der Kammer) verbunden wird.

Insgesamt sollte das System so konstruiert sein, dass es nicht erforderlich ist, Jugendliche erst über Schulungen zur Nutzung desselben zu bewegen. Vielmehr muss die Konzeption an das herkömmliche Verhalten der Jugendlichen im Internet, vor allem an das spielerische Suchverhalten und assoziative Vorgehen bei der Informationsbeschaffung, angepasst sein. Geeignete Navigationstechniken und Visualisierungen der Inhalte sind hierfür notwendig.⁸ Die Internetseiten müssen gerade auch in der Freizeit und bei der Nutzung von zu Hause aus eine hohe Attraktivität besitzen. Dazu ist erforderlich, dass das System nicht nur beim Finden und beim Abruf von Informationen hilfreich ist, sondern vor allem kommunikative Bedürfnisse befriedigt.

Redaktionelle Betreuung des Kommunikationssystems

Ein derartiges Kommunikationssystem erfordert neben den entsprechenden technischen Ressourcen die Bereitstellung einer entsprechenden Anzahl von Redakteuren und Web-Mastern, die es dauerhaft und professionell betreuen. Zu ihren Aufgaben zählt die ständige Aktualisierung und Anpassung des Angebotes, die Einrichtung und Pflege der „Informationstheke“ sowie einer Nachrichtenseite, die Kommunikation mit den Nutzern (Aufnahme und Umsetzung von Kritik und Anregungen), die regelmäßige Suche nach interessanten Internetseiten und deren Bewertung und Einbindung (Links), die Vorbereitung und Durchführung der Chats mit Experten und Prominenten sowie Werbung innerhalb und außerhalb des Internets für das Kommunikationssystem. Das Personal erhält den Status von unabhängigen Journalisten und Redakteuren.

Der Redaktion wird ein ehrenamtlich tätiger Beirat zur Seite gestellt, der sich in der Mehrheit aus Auszubildenden rekrutiert. Hier ist beispielsweise an Auszubildende der neuen IT- und Medienberufe gedacht. Die übrigen Beiratsmitglieder stammen aus Institutionen der beruflichen Bildung.

Evaluation und wissenschaftliche Begleitung

Eine weitere zentrale Aufgabe des Redaktionsgremiums ist die ständige Evaluation der Nutzung der verschiedenen Angebote des Kommunikationssystems durch die Jugendli-

chen („formative Evaluation“).⁹ Seine Aufgabe ist es, zu überprüfen, ob das Angebot angenommen wird, wie es genutzt wird und wie die Ziele, die mit dem Aufbau des Kommunikationssystems verbunden sind, noch besser erreicht werden können. Neben offenen Befragungen der Nutzer zu ihren Einschätzungen können auch objektive Nutzungsdaten über Logfiles erhoben werden. Inwieweit das Kommunikationssystem als Datenquelle für die Berufsbildungsforschung genutzt werden kann, muss mit den Nutzern abgesprochen werden. Hier sind klare Regelungen erforderlich, um den Eindruck eines „Spitzelinstruments“ zu vermeiden.

Fazit

Das Kommunikationssystem „Ausbildung“ soll in Abgrenzung und Ergänzung zu anderen, rapide wachsenden Informationsangeboten im Netz insbesondere die kommunikativen Fähigkeiten von Jugendlichen und ihre Bedürfnisse nach Selbstorganisation ihres Informationsaustausches fördern. Deshalb liegt der Schwerpunkt nicht auf der Entwicklung eines umfassenden Informations-Servers, sondern auf dem Aufbau eines Kommunikationssystems, das möglichst viel Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten bei den Jugendlichen selbst belässt.¹⁰ Wichtiger als das Prinzip „Alle Informationen aus einer Hand“ erscheint die Entwicklung eines farbigen und lebendigen Informationsaustauschzentrums im Internet, das mit den Fähigkeiten, der Phantasie, Kreativität und dem Verantwortungsbewusstsein der Jugendlichen rechnet und diese konsequent im Rahmen der Möglichkeiten des Internets fördert. ■

Anmerkungen

1 Das Konzept ist im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes 2.1004 „Übergang an der ersten Schwelle. Aufbau eines Beobachtungs- und Informationssystems“ erarbeitet worden.

2 Vgl. Ertelt, B.-J.; Seidel, G.: Informationsstrukturen und Problemtypen im beruflichen Beratungsgespräch – Ansätze für eine praxisbezogene Begleitforschung. In: Ertelt, B.-J.; Hofer, M. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Beratung. Beratung in Schule, Familie, Beruf und Betrieb (BeitrAB 203), Nürnberg, 1996 S. 203–235. Hier: S. 203.

3 Vgl. Schröder, H.: Der Nutzen der Berufsberatung aus Sicht der Berufswähler. Anmerkungen zu einem Forschungs-

desiderat. In: Schober, K.; Gaworek, M. (Hrsg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle (BeitrAB 202), Nürnberg, 1996, S. 301.

4 Vgl. Fobe, K.; Minx, B.: Berufswahlprozesse im persönlichen Lebenszusammenhang. Jugendliche in Ost und West an der Schwelle von der schulischen in die berufliche Ausbildung (BeitrAB 196), Nürnberg 1996. Hier S. 12.

5 Vgl. Döring, N.: Lernen und Lehren im Internet. In: Batinic, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen, Kapitel 15, Göttingen 1997.

6 Auch wenn die Anzahl der Jugendlichen mit Internetzugang in den letzten Jahren

extrem zugenommen hat, muss davon ausgegangen werden, dass auch dieses Angebot noch längst nicht allen Jugendlichen zur Verfügung steht. Benachteiligt sind vor allem Jugendliche aus finanziell schlechter gestellten Familien sowie Migrantenkinder. Die Bekanntmachung des Kommunikationssystems an Orten mit freiem Internetzugang (Schulen, Jugendzentren) kann zumindest teilweise Abhilfe schaffen.

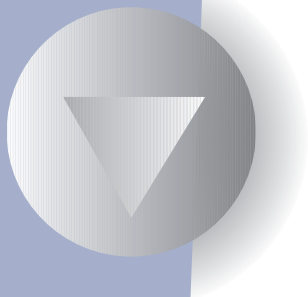
7 Vgl. Naevcke, St.: Orientierungsprobleme beim Übergang von der Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem und Ansätze zu Vermittlung informationeller Kompetenz. In: Kutscha, G. (Hrsg.): Regionale

Berufsbildungs-Informationssysteme, a. a. O, S. 61–67. Hier: S. 66 und S. 62.

8 Vgl. Nielsen, J.: Erfolg des Einfachen. Jakob Nielsens Web Design, München 2000.

9 Vgl. Bortz, J.; Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, Berlin 1995, S. 106 ff.

10 Gerade im internetgestützten Informationsaustausch und weniger im bloßen Internetabruf liegen wichtige Ansatzpunkte zur Förderung des Aufbaus handlungsrelevanten Wissens. Vgl. auch: Bullinger, H.-J.; Müller, M.; Ribas, M. (2000): Wissensbasierte Informationssysteme. 2. Aufl., Stuttgart.



Innovationen in beruflichen Schulen durch Modellversuche

► **Berufliche Schulen – insbesondere die Berufsschulen als Partner der ausbildenden Betriebe – leisten einen unverzichtbaren Beitrag zur Qualifizierung junger Fachleute. Im Interesse der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft und der Chancen dieser jungen Fachleute auf dem Arbeitsmarkt muss der Unterricht in beruflichen Schulen fachlich und methodisch stets auf neuestem Stand sein. Modernitätsrückstand darf auch in beruflichen Schulen nicht aufkommen. Diesen Prozess der ständig notwendigen Modernisierung beruflicher Schulen unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) durch die Förderung von Modellversuchen. Der Beitrag umreißt die „Förderphilosophie“, die neuen Förderprogramme sowie Wirkungen der Modellversuche im beruflichen Schulwesen und im beruflichen Bildungssystem.**



GÜNTER PLOGHAUS

Ministerialrat im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Leiter des Referats „Berufliche Schulen und Modellversuche“, Berufspädagoge

„Förderphilosophie“

Modellversuche im Bildungswesen – in der Berufsbildung, im allgemein bildenden Schulwesen und im Hochschulsektor – sind seit nun rund 30 Jahren ein wirksames und bewährtes Instrument für Innovationen; deren generelles Ziel sind qualitative Verbesserungen im Bildungswesen durch Entwicklung, Erprobung und Transfer neuer Problemlösungen. Im Bereich der Berufsbildung werden Qualifizierungsleistungen sowohl von den Bildungseinrichtungen der Wirtschaft (Ausbildungsbetriebe, überbetriebliche, außerbetriebliche und sonstige Bildungsstätten der Wirtschaft) als auch von den beruflichen Schulen der Länder in ihren vielfältigen Formen (Berufsschule, Berufsfachschule, Fachschule etc.) erbracht. Zur ständigen Verbesserung und Optimierung der Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems ist eine permanente Modernisierung des Lernens möglichst gleichzeitig in allen an der Berufsbildung beteiligten Lernorten notwendig. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert daher Modellversuche sowohl in der berufsbildenden Wirtschaft (sog. „Wirtschafts-Modellversuche“) als auch im beruflichen Schulwesen der Länder (sog. „BLK-Modellversuche“ – im Verfahren der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung/„BLK“). „Wirtschafts-Modellversuche“ werden mit Finanzmitteln des BMBF vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gefördert und von ihm betreut (daher oft auch „BIBB-Modellversuche“ genannt), über sie wird u. a. in dieser BIBB-Fachzeitschrift „BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ regelmäßig berichtet. Die „BLK-Modellversuche“ werden vom BMBF selbst bearbeitet und gefördert. Auch wegen des sachlichen Zusammenhangs zwischen innovativen Bestrebungen in Wirtschaft und beruflichen Schulen arbeiten BMBF und BIBB in der Modellversuchs-Förderung sehr eng zusammen und stimmen ihre Förderintentionen aufeinander ab.

Hinter der Förderung der Modellversuche im beruflichen Schulwesen der Länder steht durchaus auch ein „Eigeninteresse“ des BMBF zugunsten des Bundes: Da der Bund

Konzentration auf vordringliche Probleme

Verantwortung trägt für die Wirtschafts- und die Arbeitsmarktpolitik, muss er daran interessiert sein, dass die beruflichen Schulen – insbesondere die Berufsschule als Leistungspartner der Ausbildungsbetriebe – ihre Rolle im Qualifizierungsprozess bestmöglich erfüllen und ständig zum optimalen Funktionieren des Berufsbildungssystems beitragen. Innovationen im beruflichen Schulwesen sind daher eine permanente Notwendigkeit, Modellversuche helfen hierbei als „Spürhunde“ oder „Pfadfinder“ für Verbesserungen und haben zugleich auch die Funktion eines „Hechts im Karpfenteich“, der in für Verkrustungen anfälligen Strukturen für „produktive Unruhe“ sorgt.

Modellversuchs-Programme für berufliche Schulen

Modellversuche (MV) für das berufliche Schulwesen – wie auch für das allgemein bildende und das Hochschulwesen – werden seit 1971 gemeinsam von Bund und Ländern im Verfahren der BLK durchgeführt. Die Förderung solcher Modellversuche ist eine Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern und beruht auf dem 1969 in das Grundgesetz eingefügten Artikel 91b („Gemeinsame Bildungsplanung“) und der dazu geschlossenen „Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen“ vom 7. Mai 1971.¹

Bis Ende 1997 wurden Modellversuche in allen drei genannten Bildungsbereichen als einzelne Modellversuche organisiert (zu einem Modellversuchs-Thema an meist nur einem Schulort) und erzielten damit als „vereinzelte“ Projekte in relativ wenigen Fällen „flächenhafte“ Wirkungen (im jeweiligen Land, über Landesgrenzen hinaus).

Im Bereich der Berufsbildungs-Modellversuche wurden frühzeitig Maßnahmen ergriffen, die Verbreitung und den Transfer von Ergebnissen aus BLK-Modellversuchen zu verbessern, indem insbesondere „Modellversuchsreihen“ gebildet wurden (zeitlich in engem Zusammenhang stehende Modellversuche mit Unterthemen zu einem bildungspolitisch wichtigen Rahmenthema), diese in „überregionalen Fachtagungen“ darzustellen und diskutieren zu lassen und für zeitnahe Auswertungen² und deren Veröffentlichung zu sorgen, wie z. B.

- Neue Informations- und Kommunikationstechniken (v. a. computergestütztes Arbeiten³)
- Multimedia- und netzgestütztes Lernen
- Kooperation zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule
- Doppelqualifikation⁴
- Berufsausbildung für ausländische Jugendliche
- Berufsausbildung für lernbeeinträchtigte Jugendliche
- Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen
- Berufliche Umweltbildung.

Insbesondere um eine Konzentration auf bildungspolitisch vordringliche Probleme vorzunehmen und die Breitenwirkung innovativer Ansätze aus Modellversuchen in allen Bildungsbereichen zu verbessern, wurde

am 2. Juni 1997 von der BLK eine veränderte Innovationsstrategie beschlossen und die Modellversuchs-Förderung von der Einzelprojektförderung ab 1. Januar 1998 auf Programmförderung umgestellt.⁵ Für den Bereich der beruflichen Bildung war die Umstellung von „Modellversuchsreihen“ (als bisherige „Quasi-Programme“) auf die neue Programmstruktur nicht schwierig.

Umstellung auf Förderprogramme

Kernanliegen der Förderung als Programme ist, daß sich Modellversuche im Bildungswesen künftig mehr als vorher auf solche zentralen Problembereiche konzentrieren, für die erkennbar ein umfassender bildungspolitischer, pädagogischer und fachlicher Handlungsbedarf besteht. Weitere Ziele der Programmförderung sind eine möglichst rasche Verfügbarkeit und Umsetzbarkeit der Ergebnisse innovativer Entwicklungen und die nachhaltige Unterstützung bei der breiten Implementation der Ergebnisse.

Ein Programm bilden dabei die aufeinander abgestimmten und sich inhaltlich gegenseitig ergänzenden Vorhaben in einem genau umschriebenen Themenbereich. Entsprechend dem allgemeinen Programmbegriff haben auch BLK-Programme eine begrenzte Laufzeit (meist vier Jahre) – somit einen Schlußzeitpunkt für das Vorliegen der gebündelten Ergebnisse als Basis für bildungspolitische Schlußfolgerungen – und begrenzte Finanzmittel für die Laufzeit. Aus diesen Programm-Mitteln können sowohl die zugehörigen Modellversuche als auch sachlich ergänzende Forschungsvorhaben und Studien sowie Fachtagungen, Disseminations- und Implementationsvorhaben und die Kosten für den Programmträger und die Programmkoordination gefördert werden.

Die erwartete Wirkung von BLK-Programmen könnte man auch kurz beschreiben als die einer „geballten Ladung“, die mit ihrem Erreichen einer „kritischen Masse“ an Projekten länderübergreifende Synergieeffekte und flächendeckende innovative Wirkungen erzielen soll.

Beschlossen werden die BLK-Programme vom BLK-Ausschuß „Bildungsplanung“ auf der Basis einer „Programmskizze“, die das jeweilige länderübergreifend wichtige Problem umreißt und von der BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ vorgelegt wird. Zu der „Programmskizze“ wird dann von Fachleuten eine „Expertise“ ausgearbeitet, die das Problemfeld detaillierter darlegt,

Themen-Cluster innerhalb des Problemfeldes aufzeigt und Anregungen für durchzuführende Modellversuche gibt. Die „Expertise“ ist fachliche Grundlage für die konkreten Modellversuchsanträge der Länder, die sich am Programm beteiligen wollen. Die Modellversuche haben – wie früher – eine wissenschaftliche Begleitung.

Für jedes Programm wird ein „Lenkungsausschuss“ eingerichtet, in dem die beteiligten Länder und der Bund/BMBF über die Förderungsfähigkeit der einzelnen Vorhaben befinden, den Verlauf des Programms beobachten sowie Ergebnisse diskutieren und die Erörterungen in der BLK-Projektgruppe „Innovationen“ vorbereiten. Für den Bereich der Berufsbildung ist – abweichend – ein einziger Lenkungsausschuss für alle bisher beschlossenen Programme eingerichtet worden mit dem Vorteil, dass er Sachverstand konzentriert und übergreifend für die betreuten Programme wirksam werden läßt.

Im Lenkungsausschuss arbeitet auch der „Programmträger“ des jeweiligen Programms mit, der die beträchtliche Anzahl der programmzugehörigen Modellversuche, Forschungsprojekte, Tagungen u. a. zu betreuen und zu evaluieren sowie die Verbreitung und Umsetzung der Ergebnisse bereits während der Programmlaufzeit zu unterstützen hat.

Jedes Programm hat einen „Programmkoordinator“, der von einem beteiligten Land gestellt wird.

Eine positive Besonderheit bei BLK-Programmen der Berufsbildung ist, daß externe Sachverständige (meist drei bis vier Wissenschaftler/Professoren und drei bis vier Praktiker/Leiter beruflicher Schulzentren) die beantragten Projekte begutachten, eine Auswahl an Projekten für die Förderung vorschlagen und diesen Vorgang schriftlich darlegen. Das Auswahl- und Förderungsverfahren ist damit objektiv und transparent.

BLK-Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“

Als erstes der BLK-Programme für die Berufsbildung wurde das Programm „Neue Lernkonzepte“ in der BLK beschlossen und am 01. 10. 1998 gestartet. Während seiner rund vierjährigen Laufzeit beteiligen sich 14 Länder mit insgesamt 22 Einzel- und Verbundprojekten; in den Verbundprojekten arbeiten mehrere Länder arbeitsteilig zusammen. Das BMBF fördert die Projektausgaben zur Hälfte mit insgesamt 14,3 Mio. DM, die andere Hälfte der Mittel bringen die beteiligten Länder auf. Mit der Programmträgerschaft wurde das Institut für Technik und Bildung (ITB), unter Mitwirkung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB), Abt. Berufliche Schulen⁶, beauftragt. Detaillierte Informationen über die Modellversuche dieses Programms können abgerufen werden über www.itb.uni-bremen.de/projekte/blk/programmtraeger.htm bzw. www.isb.bayern.de/bes/modell.

Im Zentrum des Programms steht die Modernisierung und Effektivierung des Lernens in der Berufsschule, in der mit „neuen Lernkonzepten“ folgende Lernziele erreicht werden sollen:

- Arbeitsprozessorientierung, Kombination von Lernen und Arbeiten
- Selbstständiges und selbst organisiertes Lernen
- Berufliche Handlungsfähigkeit und Mitgestaltungskompetenz der Arbeit
- Ganzheitliches Lernen.

Die im Programm enthaltenen Modellversuche konzentrieren sich hauptsächlich auf drei thematische Schwerpunkte, die auf Kernprobleme und Problemlösungsdruck bei den modellversuchsbeteiligten Berufsschulen schließen lassen:

- Neue Medien im Unterricht (multimedia- und netzgestütztes Lernen),
- Unterrichten in und Ausgestaltung von Lernfeldern (anstelle segmentierender „Unterrichtsfächer“)
- Qualitätsentwicklung, -management und -kontrolle.

Zur Abrundung der Erkenntnisse zu „Neuen Lernkonzepten“ laufen im Programm flankierend Forschungsaufträge, die von namhaften Wissenschaftlern durchgeführt werden.

BLK-Programm „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“ (KOLIBRI)

Die bildungspolitische Forderung nach Intensivierung der Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung geht von der plausiblen Erwartung aus, daß durch diese Kooperation – insbesondere durch inhaltliche, ausbildungsmethodische und organisatorische Abstimmung zwischen den am Lernprozess beteiligten Lernorten – eine Effektivierung und zeitökonomische Gestaltung beruflichen Lernens sowie eine Verbesserung der Lernergebnisse eintritt. Modellversuche zu dieser Thematik sind zwar auch schon vor 1999 durchgeführt worden, die sich aber auf die Verbesserung der Kooperation im dualen System der Berufsausbildung – also zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen – konzentrierten.⁷

Auf Initiative des BMBF beschloss die BLK 1999 als zweites Programm in der Berufsbildung das über das duale System hinaus erweiterte Programm „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“, das Nutzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Kooperation auch zwischen weiteren beruflichen Schulformen und Betrieben entwickeln und erproben soll. Für die (hälftige) Finanzierung des vierjährigen Programms (Laufzeit 01. 10. 1999 bis 30. 09. 2003) stellt das BMBF rund 12 Mio. DM zur Verfügung; damit werden 26 BLK-Modellversuche gefördert, an denen sich fast alle Bundesländer beteiligen. 15 dieser Projekte werden als sog. Verbundprojekte durchgeführt, in denen thematisch komplementäre Initiativen aus unterschiedlichen Bundesländern synergetisch verzahnt werden.

Zu fünf dieser BLK-Modellversuche laufen gleichzeitig komplementäre Wirtschafts-Modellversuche mit Firmen; BLK- und Wirtschafts-Modellversuch bilden in diesen Fällen „Modellversuchs-Zwillinge“, die zwar konzeptionell und administrativ generell einen höheren Arbeitsaufwand erfordern, aber systembedingt und zur Kooperations-Thematik geradezu „zwangsläufig“ notwendig sind. Die Programmträgerschaft übernommen hat Prof. Dr. Dieter Euler, Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Sankt Gallen (IWP)⁸. Zu den „Modellversuchs-Zwillingen“ findet eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem Programmträger und dem die Wirtschafts-Modellversuche betreuen den Bundesinstitut für Berufsbildung statt.

Grundlage des BLK-Programms bildet eine Expertise⁹, die den Stand der Erkenntnisse umfassend analysiert und Maßnahmenbereiche zur Weiterentwicklung der Lernortkooperation aufzeigt. Jeweils neueste Informationen zum Programm – auch zu den einzelnen Modellversuchen – können beim Programmträger abgerufen werden unter www.blk-kolibri.de.

BLK-Programm „Innovative Fortbildung der Lehrer an beruflichen Schulen“

Bei der permanent notwendigen Modernisierung des Unterrichts kommt den Lehrern an beruflichen Schulen (verkürzt: Berufsschullehrern) eine Schlüsselrolle zu.

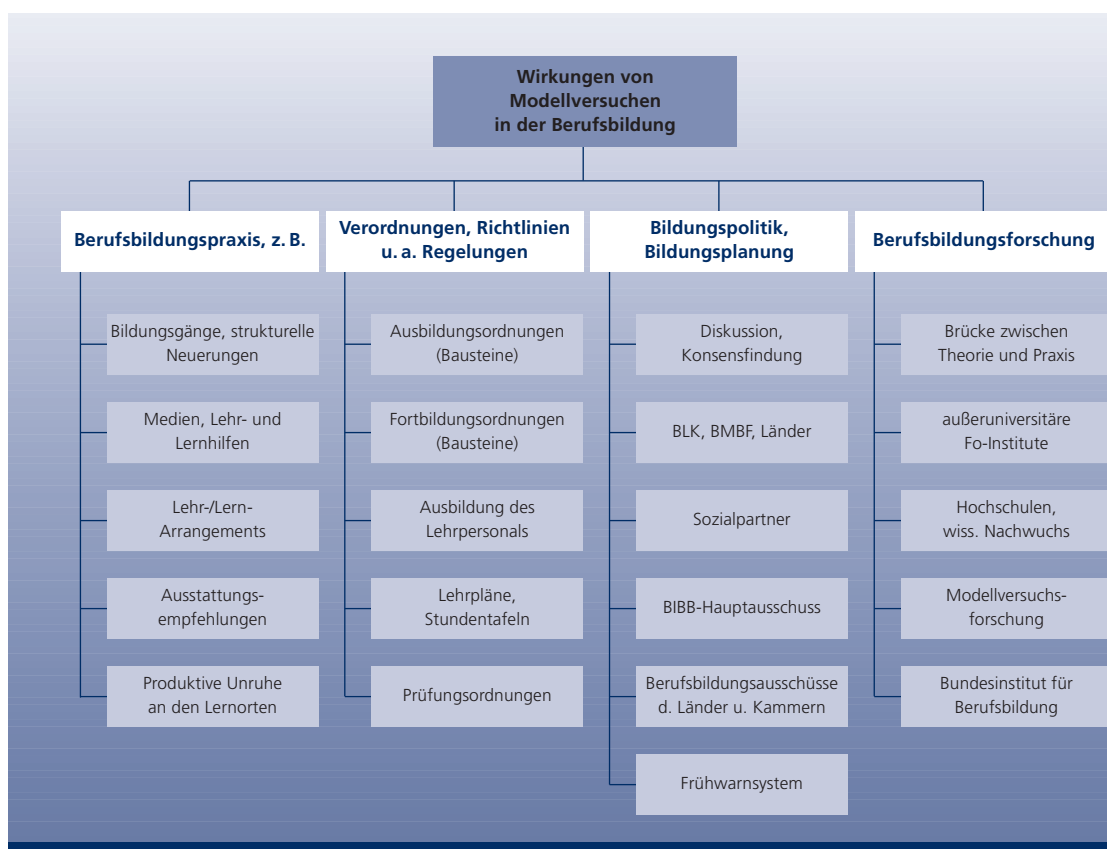
Als drittes Programm für die Berufsbildung hat die BLK im Mai 2000 auf Vorschlag des BMBF die Durchführung des

Modellversuchs-Programms „Innovative Fortbildung der Lehrer an beruflichen Schulen“ beschlossen. Modellversuche zu diesem Programm werden im Jahr 2001 beginnen; das vierjährige Programm wird für seine hälftige Finanzierung vom BMBF mit 12 Mio. DM ausgestattet.

Durch die Vorhaben dieses Programms sollen neue oder verbesserte Qualifizierungskonzepte für den Vorbereitungsdienst und die berufsbegleitende Fortbildung der Berufsschullehrer entwickelt, erprobt und für die breite Nutzung rasch zur Verfügung gestellt werden. Dabei sollen die inhaltlich und methodisch moderne Unterrichtsgestaltung im Vordergrund stehen, aber auch die Rolle und Organisationsentwicklung beruflicher Schulen im Berufsbildungssystem Gegenstand sein sowie Fragen des optimalen Organisierens dieser Qualifizierung angegangen werden. Programmträger ist das Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS)¹⁰, das Modellversuchs-Informationen bringen wird unter www.ipts.de.

Modellversuchs-Wirkungen

Modellversuche in der Berufsbildung werden – wie auch andere mit öffentlichen Mitteln unterstützte Maßnahmen – gefördert, um vielfältige Wirkungen zu erzielen. Kernziel von Modellversuchen ist letztlich die Qualitätsverbesserung in der Berufsbildung durch Verbreitung der mit positivem Ergebnis erprobten Innovationen und ihre Übernahme bzw. Adaption an möglichst vielen Orten oder gar flächendeckend.



Die vielfältigen Wirkungen von Modellversuchen in der Berufsbildung lassen sich zu vier Feldern gruppieren

- Berufsbildungspraxis
- Verordnungen, Richtlinien u. a. Regelungen
- Berufsbildungspolitik und Bildungsplanung
- Berufsbildungsforschung.

Die Abbildung (S. 15) gibt mit Stichworten einen – „Berufliche Schulen“ und „Wirtschaft“ vereinigenden – Überblick über die Wirkungen von Modellversuchen in der Berufsbildung.

Für die BLK-Modellversuche im beruflichen Schulwesen lassen sich folgende Wirkungen aufzeigen, die natürlich nicht alle bei jedem Projekt, sondern einzeln – ggf. auch mehrere kombiniert – je nach Zielsetzung des jeweiligen Projekts auftreten:

Modellversuche als Brücke zwischen Theorie und Praxis

Berufsbildungspraxis

Die qualitative Verbesserung der Berufsbildungspraxis ist Kernanliegen der Modellversuchs-Förderung. Erfolgreiche Modellversuche erbringen für die beruflichen Schulen insbesondere

- neue oder modernisierte Lerninhalte und Unterrichtseinheiten (oft in Form von Unterrichts-„Handreichungen“ für die Hand des Lehrers und/oder für Schüler), z. B. für das Erlernen computergestützter Arbeit in den verschiedenen Berufen, für die berufliche Umweltbildung, für das Lernen berufsbezogener Fremdsprachen sowie für Themen wie Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement, unternehmerische Selbstständigkeit, Kunden-, Dienstleistungs- und Wettbewerbsorientierung sowie Gewaltprävention;
- neue oder weiterentwickelte Lehr-/Lernmethoden, Lehr-/Lern-Arrangements, Ausstattungsempfehlungen für Fachräume sowie Medien/Lehr- und Lernhilfen, z. B. für multimedia- und netzgestütztes Lernen, selbst organisiertes Lernen, arbeitsprozessorientiertes Lernen, projektorientiertes Lernen, Lernbüro und Simulationen, Lernen in Lernfeldern;

- neue oder veränderte Bildungsangebote und strukturelle Neuerungen, z. B. Kooperation und Abstimmung mit anderen beruflichen Lernorten, Flexibilisierung der Unterrichtsorganisation, Unterrichtsorganisation nach Lernfeldern, Zusatzqualifikationen und doppelt qualifizierende Bildungsgänge, besonders auch Angebote für Leistungsstärkere, Lernbeeinträchtigte, Jugendliche ohne Auszubildendenverhältnis und ausländische Jugendliche.

Verordnungen, Richtlinien u. ä.

Durch Verordnungen, Richtlinien u. ä. regulierende Vorgaben der Schulverwaltung lassen sich positive Ergebnisse aus Modellversuchen zur Modernisierung des Unterrichts und des beruflichen Schulsystems flächendeckend und verbindlich umsetzen. Doch nicht alle Modellversuchs-Ergebnisse eignen sich für solche Regulationsformen, z. B. kann infolge der pädagogischen Methodenfreiheit den Lehrern nicht die Anwendung bestimmter neuer Lehr-/Lernmethoden „vorgeschrieben“ werden. Innovative Impulswirkungen aus Modellversuchen haben oft zu strukturell und inhaltlich neuen „Regularien“ geführt, wie veränderten Stundenplänen, modernisierten Lehrplänen, „curricularen Bausteinen“ zu Lehrplänen für neue oder überarbeitete Ausbildungsberufe (im Abstimmungsverfahren zwischen Ausbildungsordnungen für die betriebliche und Lehrplänen für die berufsschulische Ausbildung), Gebot der Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieben, Verteilungsvarianten für die Stunden des wöchentlichen/jährlichen Berufsschulunterrichts, Blockunterricht, neuen Bildungsgängen im beruflichen Schulwesen u. a.

Berufsbildungspolitik und Bildungsplanung

Neben innovativen Wirkungen in der Berufsbildungspraxis sollen Ergebnisse aus Modellversuchen eine wissenschaftlich abgesicherte Basis für Bildungsplanung und für bildungspolitische Diskussionen und Entscheidungen liefern. Da konkrete Modellversuche – früher als Einzelprojekte, jetzt auch im Rahmen von „vorgegebenen“ Programmen – meist von „Praktikern“ im beruflichen Schulwesen konzipiert werden, die ein gegenwärtiges oder absehbares Problem lösen wollen, sind Modellversuche für Bildungsplanung und Bildungspolitik zugleich ein „Frühwarnsystem“ über die von der „Basis“ empfundenen Unzulänglichkeiten in der Schulpraxis. Solche Modellversuchs-Initiativen sind oft „seismographische“ Signalgeber, die in einem frühen Problemstadium den bildungspolitischen Akteuren und den Bildungsplanern sensibilisierende Fingerzeige geben.

Modellversuche des beruflichen Schulwesens sind daher oft Gegenstand von Erörterungen in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern und in den Landesausschüssen für Berufsbildung. Berufsbildende Modellversuche sind bis-

weilen auch Kristallisationskern oder flankierendes Material für Konsens anstrebende Diskussionen im Hauptausschuss des BIBB („Parlament der Berufsbildung“, in dem Bund, Länder und die Sozialpartner vertreten sind). Modellversuche und ihre Ergebnisse spielen schließlich eine bedeutende Rolle in Beratungen, Entscheidungen und umsetzungsorientierten Fördermaßnahmen der Landesregierungen, des BMBF und der BLK.

Berufsbildungsforschung

Modellversuche im beruflichen Schulwesen und auch „Wirtschafts-Modellversuche“ finden generell starke Beachtung im wissenschaftlichen Raum, sei es durch Übernahme der wissenschaftlichen Begleitung zu Modellversuchen seitens der Universitäten/Technischen Hochschulen oder außeruniversitären Forschungsinstitute, sei es durch Rezeption der Ergebnisse und deren Einbeziehung in universitäre Lehrveranstaltungen. Modellversuche bilden hier eine Brücke zwischen Theorie und Praxis und sind eine Quelle zur Darstellung neuester berufsbildungspolitischer Entwicklungen und aktueller Beispiele im Studium insbesondere der künftigen Berufsschullehrer. Mit der Durchführung der zahlreichen wissenschaftlichen Begleitungen – meist mit der Aufgabe sowohl der Evaluation der Projekte als auch der Beratung der Modellversuchs-Teams „vor Ort“ – hat sich das neue Gebiet „Modellversuchsforschung“ mit eigener Forschungsmethodik entwickelt. Zahlreiche Dissertationen und einige Habilitationsschriften sind über Modellversuche verfasst worden, Modellversuche haben so zugleich die Wirkung der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Nicht zuletzt befruchten die Modellversuche auch die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung. ■

Weiterbildung bedarfsgerecht gestalten



Bedarfsgerechte Weiterbildung für Ihren Betrieb

Gabriele Marchl, Gerhard Stark

Der Leitfaden stellt den Kooperationsprozess zwischen kleinen oder mittleren Unternehmen (KMU) und einem Bildungsträger vor. Geschäftsführer, Führungskräfte, Personal- und Weiterbildungsverantwortliche in KMU erhalten praktische Hinweise zur Auswahl eines Bildungsträgers, zur Einschätzung und Beurteilung seiner Leistungen, zu Verhandlungen und Vereinbarungen, die eigenen Interessen zur Geltung zu bringen, sowie der Qualitätssicherung und Erfolgskontrolle von durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen. Ziel ist es, dass der Bildungsträger die Weiterbildungsmaßnahme bedarfsgerecht gestaltet.

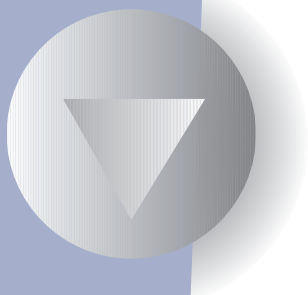
Bielefeld 1999, 28 Seiten, 15,- DM
ISBN 3-7639-0873-0, Best.-Nr. 110-367

Die Veröffentlichung erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 911 01-11,
Telefax: (05 21) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BIBB

Anmerkungen

- 1 Ausführlichere Informationen über die BLK, die Modellversuchs-Förderung, alle Förderprogramme und einzelne Modellversuche unter www.blk-bonn.de. Eine Auflistung der geförderten einzelnen BLK-Modellversuche seit 1983 ist verfügbar im „Deutschen Bildungsserver“: www.bildungsserver.de/blk_83.html
- 2 Modellversuche in der Bewährung, 2. Bericht zur Umsetzung von Modellversuchen im Bildungswesen, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Materialien zur Bildungsplanung, Heft 48, Bonn 1995
- 3 Modellversuche „Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Beruflichen Bildung“, Bericht über eine Auswertung von Gerhard Faber und Franz-Josef Kaiser, BLK, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 35, Bonn 1993.
- 4 Modellversuche „Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Beruflichen Bildung“, Teil II, Modellversuche 1986–1995, Bericht über eine Auswertung von Gerhard Faber und Franz-Josef Kaiser, BLK, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 64, Bonn 1998
- 5 Im Bereich der Berufsbildung können neben den Programmen weiterhin – aber nachrangig – Einzel-Modellversuche zu bildungspolitisch besonders wichtigen Themen gefördert werden.
- 6 Institut für Technik und Bildung (ITB)/Prof. Dr. Felix Rauner, Universität Bremen, Wilhelm-Herbst-Straße 7, 28359 Bremen, unter Mitwirkung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB), Abt. Berufliche Schulen/OSTD Arnulf Zöller, Arabellastraße 1, 81925 München
- 7 Euler, D.; Berger, K. u. a.: Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 73, 1999
- 8 Prof. Dr. D. Euler, IWP der Universität Sankt Gallen, Guidandstr. 9, CH-9000 St. Gallen
- 9 Prof. Dr. Euler, D.: Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung, Gutachten zum Programm. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 75, 1999
- 10 Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTs), Schreiberweg 5, 24199 Kronshagen bei Kiel (StD R. Schulz)



Innovation und Transfer durch modellversuchsübergreifende Arbeitskreise

► **Arbeitskreise sind ein wichtiges Instrument innovativer Modellversuchsarbeit in der beruflichen Bildung. Die Zusammenarbeit inhaltlich und methodisch verwandter Modellversuche beruht auf gegenseitiger Information, Erfahrungsaustausch und – sofern gewollt – auch der direkten Kooperation der Beteiligten. In der Modellversuchsgeschichte des BIBB hat sich die Initiierung und Betreuung solcher Arbeitskreise als ein sinnvolles Instrument erwiesen. In diesem Beitrag werden Grundsätze dieser Arbeit und aktuelle Schwerpunkte der Modellversuchsarbeit vorgestellt.**



HENNING BAU

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Modellversuche“ im BIBB



HEINZ HOLZ

Leiter des Arbeitsbereichs „Modellversuche“
im BIBB



DOROTHEA SCHEMME

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Modellversuche“ im BIBB

Themenbezogene Modellversuchs-Arbeitskreise stellen wirksame Arbeits- und Kooperationsformen dar, um Innovationen und den Transfer von Innovationen auf breiter Grundlage vorzunehmen sowie die Qualität der Wirtschaftsmodellversuche zu sichern und zu verbessern. Sie dienen dazu, den Austausch- und Diskussionsprozess unter den Beteiligten vor dem Hintergrund der praktischen Umsetzungserfahrungen zu intensivieren und zu bündeln. Im Dialog werden die Chancen, aber auch die offenen Fragen im Zusammenhang mit der Implementation vorliegender Konzepte gesichtet und erörtert. Um inhaltliche und abteilungsübergreifende Verknüpfungen zu schaffen, werden zusätzlich im BIBB laufende Forschungsprojekte in die Arbeitskreise einbezogen.

Ziel dieser Arbeitskreise ist es, dass

- sich die Akteure gegenseitig über den Stand ihrer Arbeiten unterrichten,
- dass sie unter evaluativen Aspekten und übergreifenden Gesichtspunkten die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Modellversuchspraxis gemeinsam reflektieren und
- die wesentlichen Ergebnisse auch gemeinsam veröffentlichen.

Die Informationen über das Spektrum der in Modellversuchen und Modellversuchsschwerpunkten entwickelten und erprobten Problemlösungsansätze werden praxisnah aufbereitet und so einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Beispiele aus der bisherigen Modellversuchsgeschichte sind der Arbeitskreis „*Dezentrales Lernen*“, in dem durch den Zusammenschluss mehrerer Betriebe und Modellversuche eine wirksame Aufwertung des Lernortes Arbeitsplatz erreicht wurde, und der Arbeitskreis „*Umweltschutz in der beruflichen Bildung*“, durch den neue Methoden, Medien, Konzepte und Strategien für eine „berufliche Umweltbildung“ geschaffen wurden.

Derzeit gibt es im BIBB insgesamt neun Arbeitskreise (vgl. Kasten). Einige arbeiten bereits seit Jahren erfolgreich; ihre Ergebnisse bilden die Grundlage für diesen Beitrag. Andere wiederum befinden sich erst am Anfang ihrer Arbeit. Die Arbeitskreise treffen sich in regelmäßigen Abständen im Plenum und richten darüber hinaus Workshops zu zentralen Aspekten ein. So wurde z. B. ein schwerpunktübergreifender Workshop „Methoden der wissenschaftlichen Begleitforschung“ eingerichtet.

Modellversuchsreihe: Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung

Um Zusatzqualifikationen auf breiter Ebene zu fördern, wird in derzeit 14 Wirtschaftsmodellvorhaben ein weites Spektrum differenzierter Zusatzqualifikationen entwickelt und erprobt, das die thematische Vielfalt gegenwärtiger Qualifikationsanforderungen in den Bereichen Industrie, Handwerk und Dienstleistungen widerspiegelt.¹ Im Interesse einer Förderung von Differenzierung und Variabilität in der Berufsbildung werden unterschiedlich akzentuierte Zusatzqualifikationen gefördert – mit zahlreichen Fassetten, angepasst an die jeweilige betriebliche, branchen- und regionalspezifische Situation. Um neue Beschäftigungsfelder zu erschließen, werden Aspekte der Zielgruppenförderung mit innovativen Bildungsakzenten und Reformansätzen in den jeweiligen Berufsfeldern kombiniert. Vorläufer dieser Modellversuchsreihe war das Koblenzer Modellvorhaben „Betriebsassistent im Handwerk“, der bereits 1985 anlief.² Die übrigen Modellvorhaben starteten seit Mitte der 90er Jahre. Als transferfähige Modellversuchsprodukte werden praxisnahe Handlungskonzepte, Leitfäden, Module, Instrumentarien, Methoden, Materialien und Medien bereitgestellt. Ein modellversuchsübergreifender Sammelband enthält konkrete Beispiele aus den Einzelmodellvorhaben für gelungene Innovationen der Erstausbildung durch Zusatzqualifikationen.³ Aus der Vielfalt bereits praktizierter Gestaltungsmodelle in der Bildungspraxis ergeben sich auch zwischen den Modellvorhaben Unterschiede hinsichtlich der folgenden Aspekte:

- Motive zur Einführung von Zusatzqualifikationen,
- Ziele, Funktionen, Dimensionen des Nutzens,
- Vorgehen bei der Bedarfsbestimmung,
- Inhalte,
- Zielgruppe, Teilnehmervoraussetzungen,
- Vermittlungskonzept, Organisationsformen,
- Dauer, Stundenumfang der Maßnahme,
- Grad der curricularen Integration,
- Dokumentation, Zertifizierung, Anrechenbarkeit,
- Kosten,
- Begriffsverständnis,
- Bezug zum Ordnungssystem.



Zur Erhöhung der Transparenz auf der Anbieter- wie auf der Nachfrageseite wurden in der gemeinsamen Diskussion der Beteiligten Qualitätsmerkmale benannt, die sich in den Modellvorhaben als bedeutsam erwiesen haben wie:

- Curriculare Beschreibbarkeit einschließlich vergleichbarer Bezeichnungen im Rahmen der Berufsinformation,
- Hinausgehen über die Ausbildungsordnung – inhaltlich und bezogen auf das Lernzielniveau,
- Ermöglichung von fachbezogenen und extrafunktionalen Kompetenzen,
- Integrative und plurale, lernortkooperative Anlage von Vermittlungskonzept und Vermittlungspraxis,
- Zeitliche Anlage begleitend zur Erstausbildung bzw. unmittelbar danach,
- Angemessene Relation zwischen Stundenumfang und Qualifizierungsziel,
- Zertifizierung mindestens in Form einer Bescheinigung über die Teilnahme und ggf. Anrechenbarkeit auf anerkannte Weiterbildungen,
- Zusätzliche Verwertbarkeit auf internem und/oder externem Arbeitsmarkt.

Inhaltlich geht es in den Modellvorhaben um Erweiterung und Vertiefung fachlicher Kompetenzen einschließlich gewerke- und berufsfeldübergreifender Kompetenzen, um erweiterte und vertiefte Schlüsselkompetenzen in den Bereichen Organisation, Kommunikation und Kooperation sowie um aufstiegsorientierte spezielle Befähigungen wie z. B.

Aktuelle Modellversuchs-Arbeitskreise

• AK Zusatzqualifikationen	14 Modellversuche
• AK Lernende Organisation	17 Modellversuche
• AK Prozessorientierung	5 Modellversuche
• AK Bildungsdienstleister	12 Modellversuche
• AK Lernortkooperation	10 Modellversuche
• AK Lern- und Arbeitsaufgaben	10 Modellversuche
• AK Qualifizierung älterer Arbeitnehmer	8 Modellversuche
• AK Nachqualifizierung	5 Modellversuche
• AK Bauberufe	5 Modellversuche

Fremdsprachen. Dabei kommt es zu einer Ausdifferenzierung dieser Kompetenzdimensionen. So wird gegenwärtig – integriert in die Bearbeitung entsprechend ausgewählter Lern- und Arbeitsaufträge – in einzelnen Modellvorhaben die Förderung einer Reihe zusätzlicher methodischer und sozialer Kompetenzen erprobt.

Modellversuchsreihe: Berufsbildung im „Lernenden Unternehmen“

Lern- und Dialogkultur und – infolge der wachsenden Geschwindigkeit der Wissenserneuerung – auch Wissensmanagement gelten als Schlüsselbegriffe für die Vision vom ‚Lernenden Unternehmen‘. Erweiterte Lernkonzepte, die individuelles Lernen, Gruppenlernen und Organisationslernen umfassen, kennzeichnen die Vorstellung vom „Lernenden Unternehmen“. So werden nicht nur Veränderungen im Denken und Handeln von Personen und Gruppen erzielt, sondern gleichzeitig werden die materiellen, sozialen und organisationalen Bedingungen des Lernens und Arbeitens mit entwickelt.

Die Stärke eines „Lernenden Unternehmens“ liegt in der beruflichen Bildung, die Innovationen nicht abwartet, sondern sie aktiv mitgestaltet. Sie liegt ferner in der Anwendungsorientierung des Lernens und in der Einbindung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Veränderungsprozesse. Leitideen wie „Dezentralisierung“, „Handlungsorientierung“ und verstärkte „Mitarbeiterbeteiligung“ sowie „selbst organisiertes Lernen“, ausgerichtet an realen Arbeits- und Geschäftsprozessen, kennzeichnen den Wandel in der beruflichen Bildung. Lernen erfolgt an Arbeitsaufgaben in dem Maße, wie Arbeitsumgebungen entsprechend lernförderlich gestaltet und Spielräume für eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen eröffnet werden. Um unternehmerische und individuelle Perspektiven besser aufeinander abzustimmen, wird die Qualifizierungsplanung und -durchführung integriert in die betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung.

Im Mittelpunkt von derzeit 17 Modellvorhaben⁴ stehen gestalterische Ansätze der Befähigung zur Mitarbeit in einem „Lernenden Unternehmen“. Hierzu werden praxisnahe Handlungskonzepte, Leitfäden, Fallbeispiele, Instrumentarien, Materialien und Medien entwickelt, erprobt und als transferfähige Produkte bereitgestellt, um konzeptionelles und methodisches Wissen in den Unternehmen zu verankern.⁵ Besondere Bedeutung kommt der Ausgestaltung von kleinen und mittleren Unternehmen zu lernenden Organisationen zu.

Kernstücke einer Lern- und Organisationskultur zur Unterstützung von Veränderungsprozessen, die gegenwärtig in Unternehmen erprobt werden, sind:

a) *Erweiterte Lernorientierungen* (Selbstorganisation, Gruppenlernen, Gestaltungsorientierung, informelles und or-

ganisiertes Lernen, flexible Lern- und Sozialformen an pluralen Lernorten, lernförderliche Arbeitsumgebungen einschließlich Lernhilfen und Begleitung, Selbstevaluation sowie lebenslanges Lernen)

b) *Vernetzungsaspekte* (integriertes Arbeiten und Lernen, Lernortkombination, Lernen von Personen, Gruppen und Organisationen (funktions-, hierarchie-, geschlechts- und generationsübergreifend), Integration von Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung, Lernen in unternehmensübergreifenden Netzwerken, Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft)

c) *Wissensmanagement* (Austausch, Sammlung und Auswertung von Erfahrung und Wissen einschließlich Zugriff auf externe Wissensquellen; Wissensbewertung; Aufbereitung, Visualisierung, Vergegenständlichung sowie Ablage und Speicherung; Präsentation, Weitergabe, Verbreitung bzw. Abruf; Nutzung und Anwendung sowie Überprüfung, Weiterentwicklung und Aktualisierung)

Die einzelnen Modellvorhaben spiegeln die thematische Vielfalt und Differenziertheit gegenwärtiger Qualifikationsanforderungen in Industrie, Handwerk und Dienstleistungsbetrieben wider.

Modellversuchsreihe: Prozessorientierte Berufsbildung

Betriebliches Lernen findet zunehmend in sich wandelnden und vernetzten Arbeitsprozessen statt. Im Arbeitsprozess funktional unterschiedliche Tätigkeiten hängen in Geschäftsprozessen zusammen. Unberechenbare Veränderungen des Umfeldes und Dynamiken innerhalb einer Organisation erfordern ein hohes Problemlösepotenzial für komplexe Aufgaben und ein flexibles internes Reagieren bei minimalen Reibungsverlusten. Von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen wird zunehmend erwartet, dass sie im Sinne des Gesamtprozesses verantwortlich und elastisch denken und handeln. Dies setzt voraus, dass sie die Zusammenhänge ihrer Arbeit analysieren können und besser verstehen sowie dass sie in der Lage sind, Fehlentwicklungen frühzeitig zu korrigieren im Hinblick auf Qualität, Kosten und Zeit. Die Befähigung zur erfahrungs- und wissensbasierten Mitgestaltung der Arbeitswelt ist mittlerweile ein Leitbild moderner Berufsbildung. Um den Anschluss der Berufsbildung an die Facharbeit in sich wandelnden und vernetzten Arbeits- und Geschäftsprozessen zu sichern, bedarf es einer arbeitsprozessbezogenen Aus- und Weiterbildung im Zusammenhang mit einer stärker partizipativen Organisationsentwicklung, die die Lern- und Bildungspotenziale konkreter Arbeit ausschöpft und nutzbar macht.⁶ Zur Überwindung funktionsorientierter Konzepte wird im Rahmen von derzeit fünf vom BIBB geförderten und be-

treuten Modellvorhaben daran gearbeitet, charakteristische Arbeitsaufgaben und -prozesse zu entschlüsseln. Im Arbeitskreis wird gefragt nach:

- auslösenden Motiven,
- Vorgehen bei der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs,
- inhaltlich relevanten Dimensionen der Arbeitsprozesskompetenz,
- didaktischen Wegen, Methoden und Instrumentarien der Vermittlung entsprechender Kompetenzen,
- der neuen Rolle der Ausbilder und Ausbildungsbeauftragten und Möglichkeiten einer Qualifizierung für diese Gruppen,
- angemessenen Organisationsformen für eine dual-koperative Umsetzung der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung, die berufliches Erfahrungslernen und Wissensaneignung verknüpfen sowie
- geeigneten Bewertungsmethoden.

Modellversuchsreihe: Bildungsdienstleister

Der Anstoß für diesen Arbeitskreis hat der Wandel vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister gegeben. Gemeint ist damit, dass standardisierte und vorfabrizierte Dienstleistungen, wie etwa Lehrgänge und Seminare, den spezifischen Bildungsbedürfnissen insbesondere kleiner und mittlerer Unternehmen häufig nicht mehr gerecht werden. Gefragt sind zunehmend maßgeschneiderte Bildungskonzepte, die auf einzelbetriebliche Rahmenbedingungen eingehen. Auch hier wandeln sich die Bildungskonzepte im Trend einer zunehmenden Differenzierung und Individualisierung. Diese Fragen spielten seit den 90er Jahren in zahlreichen Modellversuchen eine Rolle, sodass sich Anfang 2000 aus insgesamt 12 Modellversuchen Bildungsdienstleister und ein Kern von 4 Dienstleistern (über ein Benchmark eng verkoppelt) zu einem Arbeitskreis zusammengeschlossen haben. Hauptanliegen dieses Arbeitskreises ist eine enge Kooperation bei der Erarbeitung von kundenorientierten Bildungsdienstleistungen.

Vorrangiges Ziel ist zunächst eine Fallsammlung von Dienstleistungsaktivitäten, die in besonders enger Weise, direkt mit dem Kunden erarbeitet, durchgeführt und evaluiert werden. Diese Fallsammlung soll in einer Broschüre veröffentlicht werden. Über eine Internetplattform wird eine permanente Aktualisierung abgesichert.

Folgende Aktivitäten stehen dabei im Vordergrund des Arbeitsprogramms:

- Bildungsdienstleister lernen gemeinsam mit ihren Kunden (der Kunde als Koproduzent);
- Bildungsdienstleister lernen gemeinsam und voneinander (Ausprägung von Kooperationsnetzen und Benchmarkansätzen);

- Kundenorientierung beim Bildungspersonal erreichen;
- Organisations- und Personalentwicklung beim Bildungsdienstleister;
- Vertrauensmanagement und Kundenmanagement.

Modellversuchsreihe: Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung

Ein weiterer modellversuchsübergreifender BIBB-Arbeitskreis hat seine Arbeit Anfang 2001 aufgenommen. Der Arbeitskreis „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“ befasst sich mit Fragen der Zusammenarbeit der an der beruflichen Aus- und Weiterbildung beteiligten Partner. Er unterscheidet sich von den übrigen Arbeitskreisen, da er über den Kreis der vom BIBB betreuten und geförderten Wirtschaftsmodellversuche hinausgeht und eine Zusammenarbeit mit den Modellversuchen des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 1999 initiierten Programms „Kooperation der



Lernorte in der beruflichen Bildung – KOLIBRI“ vorsieht.⁷ (vgl. auch den Beitrag von G. Ploghaus in diesem Heft – die Red.). Mit diesem BLK-Programm wird generell eine Intensivierung und Weiterentwicklung der Lernortkooperation angestrebt. Dazu werden in sog. Maßnahmebereichen konkrete Perspektiven der Zusammenarbeit aufgezeigt: unter anderem in der Entwicklung curricularer und modularer Konzepte, bei der Entwicklung von Instrumenten zur Beurteilung von Sozial- und Methodenkompetenzen, in der Frage der Integration von Praxisbezügen in vollzeitschulische Ausbildungsgängen, bei der Sicherung des Ausbildungserfolgs besonderer Zielgruppen sowie in der Intensivierung und Verstetigung der Lernortkooperation.

Bei fünf der insgesamt 26 im Rahmen des BLK-Programms geförderten Modellversuche handelt es sich um sog. „Zwillingsmodellversuche“, in denen inhaltlich und konzeptionell aufeinander abgestimmt, spezifische Aspekte der Zusammenarbeit aus schulischer Sicht (durch BLK-Modellversuche) und aus betrieblicher Sicht (durch BIBB-Wirt-

Zwilling- modellversuche fördern die Kooperation

schafts-Modellversuche) behandelt werden. Die in der bisherigen Modellversuchsförderung nur vereinzelt angewandte Konzeption als Zwillingmodellversuch ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass es aufgrund des föderativen Systems der Bundesrepublik Deutschland getrennte Zuständigkeiten für die schulische Bildung (Länder) und die berufliche Bildung (Bund) gibt⁸ und – in der Folge davon – auch zwei verschiedene Systeme der Versuchsförderung: BLK-Modellversuche für die Bildung an Schulen und Hochschulen sowie die vom BIBB betreuten Wirtschaftsmodellversuche für die berufliche Bildung.⁹ Die Durchführung von synchronen, korrespondierenden Modellversuchen zum Thema Lernortkooperation bietet den Vorteil, die spezifischen Interessen der schulischen sowie der betrieblichen Lernorte gezielt zum Gegenstand des jeweiligen Modellversuchs zu machen und zugleich die Zusammenarbeit der Lernorte als verbindendes gemeinsames Element in den Mittelpunkt zu stellen. Dadurch können Synergieeffekte in der Zusammenarbeit (in der Information/Kommunikation, Koordination/Vernetzung, direkte Kooperation) erreicht und Transferkonzepte (z. B. bei Publikationen, Internet-Präsentation, Tagungen) aufeinander abgestimmt und optimiert werden.

Mit der Durchführung der fünf Wirtschafts-Modellversuche wurde Anfang 2001 begonnen. Inhaltlich geht es in erster Linie darum,

- durch die Gestaltung und Erprobung regionaler Kompetenzzentren die Steuerungsmöglichkeiten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu optimieren und die Zusammenarbeit und Koordination der Kooperationspartner zu verstetigen;

- durch ein von Betrieben und Berufsschulen gemeinsam erarbeitetes Konzept in der kaufmännischen Berufsausbildung die Entwicklung von E-Commerce- und Entrepreneur-Kompetenzen zu ermöglichen und durch die Gründung sog. Juniorenfirmen real und virtuell zu erproben;
- durch die Einbeziehung allgemein bildender Schulen in die Lernortkooperation die Berufsorientierung bei Schülern zu verbessern sowie durch lernortübergreifende Projekte sozial-kommunikative Kompetenzen bei Auszubildenden zu fördern;
- durch die Entwicklung alternativer Modelle der Lernortkooperation im Parkettlege- und SHK-Handwerk das Bildungsangebot zu verbessern und durch die Erprobung gemeinsamer Lern- und Handlungsstätten die Ausbildungseffizienz zu erhöhen;
- durch lernort- und gewerkeübergreifende Zusammenarbeit in der Elektro- und SHK-Branche innovative Ausbildungsangebote zu entwickeln und zu erproben, wobei der Entwicklung und dem Einsatz offener multimedialer Medien eine entscheidende integrative Rolle zukommt.

Resümee

Mit der Einrichtung von Arbeitskreisen werden grundsätzliche Synergieeffekte erreicht. Der Informations- und Erfahrungsaustausch innerhalb der beteiligten Vorhaben wird intensiviert (Kommunikationsaspekt), die laufenden Arbeiten zwischen den jeweiligen Modellversuchsträgern einschließlich wissenschaftlicher Begleitung können besser abgestimmt und vernetzt (Synergieaspekt) und Konzepte zur Umsetzung, zur Evaluation und zum Transfer der Modellversuchsergebnisse weiterentwickelt werden (Transferaspekt). ■

Anmerkungen

1 Vgl. BIBB (Hrsg.): *Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung*. Faltblatt zum Modellversuchsschwerpunkt. Bonn 2000

2 Vgl. Braukmann, U.; Sloane, P.: *Zusatzqualifikationen im Handwerk. Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung und Flexibilisierung beruflicher Ausbildung im Handwerk durch die Zusatzqualifikation „Betriebsassistent im Handwerk“*. München/Wuppertal 1997

3 Schemme, D.; Garcia-Wülfing, I.: *Zusatzqualifikationen in der Beruflichen Bildung*. BIBB (Hrsg.). Bonn 2000

4 BIBB (Hrsg.): *Lernende Organisation*. Faltblatt zum Modellversuchsschwerpunkt. Bonn 2000

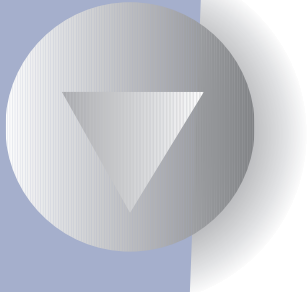
5 Bau, H.; Schemme, D.: *Modellversuchsschwerpunkt: Lernende Organisation*. Bonn 2000

6 Vgl. Rauner, F.: *Gestaltungsorientierte Berufsbildung für eine offene dynamische Beruflichkeit*. In: Bremer, R.; Jagla, H.-H. (Hrsg.): *Berufsbildung in Arbeits- und Geschäftsprozessen: Dokumentation und Ergebnisse der Fachtagung vom 14. und 15. Juni 1999 in Hannover*. Bremen 2000, S. 48 ff.

7 Vgl. Euler, D.: *Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung*, Gutachten zum Programm, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 75, 1999, S. 37 ff.

8 Nach Artikel 30 und 70 des Grundgesetzes sind die Länder für die Regelung des Schulrechts zuständig; die gesetzgebende Zuständigkeit des Bundes für die berufliche Bildung ergibt sich aus Artikel 74 Nr. 11 des Grundgesetzes.

9 Vgl. dazu die „Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen – Rahmenvereinbarung Modellversuche (RV-Mo) – vom 7. Mai 1971 – GMBL vom 29. Juli 1971, Nr. 17, S. 284“ sowie § 6 Abs. 2d des Berufsbildungsförderungsgesetzes, in dem die Förderung von (Wirtschafts-)Modellversuchen einschließlich wissenschaftlicher Begleitung als Aufgabe des BIBB beschrieben wird



Der innovative Bildungsdienstleister

Auf dem Wege von der Standardisierung zur Individualisierung

► **Inhalt und Perspektive der Arbeitsplätze, Arbeitsstrukturen und Arbeitsorganisationen sind einem immer schnelleren Wandel unterworfen. Die Entwicklung der Wirtschaft wird zunehmend durch kleine und mittlere Unternehmen geprägt. Unter diesen Bedingungen ist eine weitgehende Flexibilisierung der Berufsbildung unabdingbar. Ein notwendiger Weg ist hierbei die regional orientierte Vernetzung von Unternehmen mit integrierten Bildungsdienstleistern.**

Der Schritt vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister signalisiert den Weg vom Standardangebot (etwa Lehrgänge) zu spezifischen, an die betrieblichen Bedürfnisse angepassten Bildungsdienstleistungen (etwa Lern- und Arbeitsaufgaben). Insoweit handelt es sich hier um einen Aspekt des weltweiten Paradigmenwechsels von standardisierten Angeboten zu individualisierten Angeboten.

Erfahrungsbasis und Zielperspektive

Über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren initiierte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) immer wieder Modellversuchsansätze, die sich um das Thema „Neupositionierung von Bildungsdienstleistern“ in der Bildungslandschaft ranken. Ausgangspunkt waren die Bildungsbedürfnisse kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU) im Zusammenhang mit der Einführung neuer Technologien. Standardangebote von betriebsexternen Weiterbildungsträgern sind häufig dadurch charakterisiert, dass sie weder auf die Voraussetzungen von Arbeitnehmern noch auf die Erfordernisse der Betriebe hinreichend eingehen, urteilt der Hauptausschuss des BiBB schon 1990. Die Nachfrageorientierung, also die Orientierung an konkreten betrieblichen Bedürfnissen, führe zu neuen Kooperationsperspektiven. Die Nachfrageorientierung beginne beim Selbstverständnis der Anbieter, als kundenorientierte Dienstleister. Sie prägt den gesamten Entstehungs- und Durchführungsprozess von Weiterbildungsangeboten. Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Bildungsdienstleistern werden gesucht.

Bildungsdienstleistung unter der Prämisse von Kundenorientierung bedeutet ein Sich-Hineinversetzen in den Kunden, das Verstehen individueller Kundenwünsche als Basis von Kundenaufträgen sowie die Zentrierung auf eine Kundenzufriedenheit mit dem Ziel einer Kundenbindung. Diese Ziele sind nur unter intensiver Einbeziehung der Kunden in den Dienstleistungsprozess zu erreichen. Diese gemeinsame Wechselwirkung im Dienstleistungsprozess zwischen Dienstleister und Kunde stellt die Basis eines gemeinsamen Lernprozesses zum Vorteil beider dar.

Dieses Denken und Handeln in neuen Beziehungsmustern kann man auch als den steinigen Weg von der Angebots- zur Nachfrageorientierung deuten. Auch Bildungsdienstleister geraten nun in den Sog der Veränderungsprozesse, sie müssen lernen, mit Unwägbarkeiten umzugehen und teilweise auch in Gebieten ohne gesicherte Erfahrungen zu agieren. Vor allem aber bedeutet dies eine Orientierung an den Rahmenbedingungen und spezifischen Qualifizierungsbedürfnissen von KMU.



HEINZ HOLZ

Leiter des Arbeitsbereichs „Modellversuche“
im BiBB

Zwei charakteristische Entwicklungslinien wurden über die Modellversuchszeiträume systematisch verfolgt.

1. Der Weg des Bildungsträgers vom Seminarverwalter und Abarbeiter von Fachinhalten in kleinschrittigen standardisierten Lehrgängen zum Gestalter des Lernens und der Gestaltung lernförderlicher Arbeitsumgebungen.

Diese Zielperspektive war eng verknüpft mit dem unaufhaltsamen Bedeutungszuwachs des Lernortes „Arbeitsplatz“. Zugleich war dieser Haltungswandel eine notwendige Konsequenz der handlungsorientierten Berufsbildungskonzepte, die zunehmend den Alltag der Berufsbildung bestimmen. Auch die zunehmende Bedeutung einer lebenslangen und kontinuierlichen Weiterbildung mit den darin eingebetteten Phasen von selbst organisiertem und selbst gesteuertem Lernen wirkt in diese Richtung.

Der Wandel der Umfeldbedingungen, aber auch die neuen Strukturelemente im Rahmen der Neuordnung von Ausbildungsberufen, die zu größeren unternehmensspezifischen Gestaltungsspielräumen sowie zu Zusatzqualifikationen führen, weisen direkt den Weg zur zweiten Entwicklungslinie

2. Der Weg des Bildungsträgers vom Wissensmonopolisten zum gemeinsamen Lernen mit dem Kunden. Der Kunde als Koproduzent von Bildungsdienstleistungen.

Der Begriffswandel ist unsere zentrale Botschaft: „Vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister“. Nur zwei Begriffe, aber ein großer Schritt zu einem neuen Profil. Damit wird Kundenorientierung, Servicequalität und eine stärkere Gewichtung kundenbezogener Problemlösungen signalisiert.

Im Folgenden werden ich einige Aspekte und Trends skizzieren, die aufzeigen sollen, wie sich Bildungsdienstleister neu positionieren müssen.

Zur Ausprägung eines Bildungsdienstleisters

Bildungsdienstleister und ihre Kunden (z. B. kleine und mittlere Unternehmen) können nicht mehr isoliert betrachtet werden. Ein effizienter Dienstleistungsprozess erfordert heute das gemeinsame Lernen mit dem Kunden.

Die Kunden erwarten eine individuelle, auf ihren spezifischen Bedarf abgestimmte Qualifizierung auf dem aktuellen fachlichen und technologischen Stand, praxisnah und auf Zuruf. Wie können nun die Bildungsdienstleister die erforderliche Praxisnähe sicherstellen und kompetente Mitarbeiter bereitstellen?

Die Kernidee der Kundenorientierung und damit die aktive Einbeziehung der Kunden in den Dienstleistungsprozess führt zu einem Lernen mit dem Kunden. Die Rückbesinnung auf das vorhandene Potenzial und seine Nutzung sowohl beim Bildungsdienstleister wie im Kreis der Kunden ermöglicht neue Lösungsansätze. Letztlich führt dieses gemeinsame Lernen auch zu einer höheren institutionellen und individuellen Ausschöpfung des vorhandenen Wissens und damit zu wirkungsvolleren maßgeschneiderten Bildungsangeboten. Diese Vorgehensweise stellt in höherem Maße sicher, dass Bildungsdienstleistungen kundenorientiert, ganzheitlich, zeitaktuell, praxisrelevant und methodisch angemessen realisiert werden.

Marktsegmente eines Bildungsdienstleisters

Potenzielle Bildungsdienstleister sind alle überbetrieblichen und außerbetrieblichen Bildungsstätten, die sich im Sektor der Aus- und Weiterbildung bewegen. Vorherrschend sind hier drei Typen von Marktsegmenten, die in unterschiedlichen Beziehungsverhältnissen und Anteilen von den einzelnen Bildungsträgern gepflegt werden.

1. Programme und Maßnahmen, die von zentralen Institutionen, wie etwa der Bundesanstalt für Arbeit, aber auch der Bundesregierung oder Landesregierungen initiiert werden.

Zielgruppen sind hier insbesondere Arbeitslose, von Arbeitslosigkeit Bedrohte, aber auch Personen, denen der Einstieg oder Wiedereinstieg in das Arbeitsleben erschwert wird.

2. Bildungsaktivitäten für Unternehmen.

Ihre Begründung finden sie prinzipiell in der Folge von technologischen Veränderungen, wie der Gestaltung von spezifischen Anpassungsfortbildungen. Spezialisierungen von Betrieben bilden letztlich den Anlass für die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung, aber auch für unterschiedlich strukturierte Verbundsysteme.



Abbildung 1 Elemente eines innovativen Bildungsdienstleisters

3. Der individuelle Direktkontakt mit Einzelpersonen.

Die klassische Ausprägung einer individuellen Aufstiegsorientierung spiegelt sich etwa in der Meisterqualifizierung wieder.

Darüber hinaus sind es immer wieder Defizite in dem anwendungsorientierten Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien und generell dem Einsatz neuer Technologien, die zu individuellen Nachfragen nach entsprechenden Lehrgängen oder Seminaren führen.

Modellversuchserprobte Elemente, die einen Weg aufzeigen

Auf der über zehn Jahre kontinuierlich gepflegten Modellversuchsplattform entwickelten sich Konzepte mit unterschiedlich strukturierten Bildungsträgern, die sich ausschließlich und speziell mit einem neu ausgeprägten Kooperationsverhältnis zwischen Bildungsdienstleistern und kleinen und mittleren Unternehmen befassten. Im Mittelpunkt stand immer die Frage, wie unter den spezifischen Rahmenbedingungen von KMU die insbesondere durch die Einführung neuer Technologien ausgelösten Aus- und Weiterbildungserfordernisse zu realisieren sind. Einigkeit bestand sehr bald darüber, dass Bildungsträger mit ihren standardisierten Angeboten, sowohl in Lehrgangs- als auch in Seminarform, den spezifischen Anforderungen der KMU nur sehr bedingt entsprechen konnten. Fachsystematische Qualifizierungskonzepte waren für die erforderlichen neuen handlungsorientierten Ansätze wenig nutzbar. Anwendungsorientierung, also der Transfer des Gelernten für die spezifischen Arbeitsplatzanforderungen wurde damit nicht geleistet.

In diesem Spannungsverhältnis zwischen tradierten, systematisch perfekten, aber unwirksamen Standardangeboten und den zunächst nur zögerlich zu Tage tretenden konkreten Bildungsbedürfnissen von KMU wurden die ersten Modellversuche angesiedelt.

Beratungsfunktion von Bildungsdienstleistern

Bereits der Titel des ersten, 1987 begonnenen Modellversuchs gab die neue Ausrichtung an: „Verbesserte Weiterbildungsmöglichkeiten für Klein- und Mittelbetriebe durch Qualifizierungsberatung“. Die Servicepalette der Bildungsdienstleister wurde hier um eine Beratungsfunktion ergänzt.

Die Qualifizierungsberatung hatte zwei gleichwertige, inhaltlich sehr unterschiedliche Aufgabengebiete:

- direkt und präzise durch Beratung auf die Bildungsdienstleister einwirken, dass ein bedarfsorientiertes Angebot über kommunikative Prozesse zwischen Betrieben und Trägern entstehen kann,
- die Betriebe mit Hilfe von Beratungen bei der Klärung des Weiterbildungsbedarfs zu unterstützen.

Hauptziel war es, die Passgenauigkeit zwischen Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsangebot zu erhöhen.

Der Ansatz „Qualifizierungsberatung“ wurde ab 1989 in einem Modellversuch mit den beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände weiterentwickelt. Die Bezeichnung „Bildungsmarketing und neue Technologien für Klein- und Mittelbetriebe“ weist auf die folgende Ausgangslage hin:

Die mangelnde Kooperation zwischen Bildungsträgern und KMU wurde in diesem Ansatz als das „Nichtfunktionieren“ eines bedeutsamen Marktsegments im Weiterbildungsmarkt interpretiert. Der Versuch orientierte sich daran, eine neue Herangehensweise der Bildungsträger im Rahmen einer strategischen Marketingkonzeption zu entwickeln. Durch

Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsträgern fördert Konkurrenzfähigkeit von KMU und die Modernisierung von Bildungsträgern

innovative Formen der Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsträgern, sollte sowohl die Konkurrenzfähigkeit der KMU gefördert als auch die Modernisierung von Bildungsträgern als kompetenten Dienstleistern für Betriebe gesichert werden.

In dem verfolgten Konzept werden systematisch als Lernorte aufeinander bezogen

1. der *betriebliche Arbeitsplatz*, der mit Hilfe des Qualifizierungsberaters zum Arbeits- und Lernort gestaltet wird, und
2. die *Weiterbildungseinrichtung* als Organisator, als Moderator, als Informations-/Clearingstelle und als Veranstalter von Weiterbildungsmaßnahmen.

Damit wird das Aktivitätsspektrum des Bildungsträgers wesentlich erweitert. Nicht mehr das klassische Seminar- und Lehrgangsangebot steht im Vordergrund, sondern eine integrierte Dienstleistung. Dies beginnt mit einer gemeinsam mit dem Unternehmen durchgeführten Bildungsbedarfsanalyse. Auf deren Grundlage werden Weiterbildungsprogramme erstellt und durchgeführt, in denen vor allem die engen finanziellen und organisatorischen Spielräume von KMU berücksichtigt werden müssen.

Bildungsbedarfsanalyse, Konzeptentwicklung und MaBnahmeevaluation (bzw. Bildungscontrolling) sind die zentralen Elemente einer vertieften Kooperation. Für jedes dieser Elemente wurden im Modellversuch Anleitungssysteme und Handreichungen in Modulform entwickelt. Die Modul-

bezeichnungen zeigen anschaulich die damit verbundenen Zielsetzungen:

- Modul 1 Wie lässt sich der Bildungsbedarf im Unternehmen feststellen?
- Modul 2 Vom Standardseminar zum maßgeschneiderten Weiterbildungskonzept
- Modul 3 Wie lässt sich Weiterbildungserfolg im Unternehmen messen und steuern? Hinweise zum Bildungscontrolling

Abbildung 2 Prinzipien innovativer Bildungsdienstleister

1. *Der Bildungsdienstleister als Verbundpartner in unterschiedlich strukturierten Lernortkombinationen.* Die Verbindung von Lernen und Arbeiten als systematische Einbeziehung des Arbeitsplatzes als Lernort ist ein bestimmendes Strukturelement einer effizienten Aus- und Weiterbildung.
2. *Die Integration von Beratungselementen in Weiterbildungskonzepte.* Die Beratung erstreckt sich dabei von der Mitwirkung bei einer Bedarfsanalyse über die konkrete Ausgestaltung des Lernens am Arbeitsplatz bis hin zur Sicherung des Anwendungstransfers am Arbeitsplatz.
3. *Die systematische Einbeziehung von Selbstlernphasen und selbst organisiertem Lernen in ganzheitlichen Konzepten.* Ganzheitliche Konzepte sind Voraussetzung für den Sprung zu nachhaltigen Formen einer lernenden Organisation. In diesem Zusammenhang werden die Informations- und Kommunikationstechnologien immer bedeutsamer.

In diesem Zusammenhang würden auch die Fallstudien noch einmal das Spannungsfeld verdeutlichen, in dem sich der Modellversuch bewegte.

- Fallstudie 1: Vom Standardseminar zur Firmenschulung
- Fallstudie 2: Vom Erstkontakt bis zur Angebotserstellung
- Fallstudie 3: Beratung? Gerne, nur kosten darf sie nichts.

Als Ergebnis des Modellversuches „Bildungsmarketing“ haben sich drei Prinzipien für innovative Bildungsdienstleister ausgeprägt (vgl. Abbildung 1).

Das Element „Beratung“ ist in der Arbeitsrealität von Bildungsträgern inzwischen sehr ausgeprägt. Es hat etwas zu tun mit Kundenorientierung, der Einbeziehung betrieblicher Arbeitsplätze als Lernorte und einer insgesamt verstärkten Anwenderorientierung.

Regionale Kooperationsnetzwerke

1988 begann im Tbz Paderborn ein Modellversuch im Bereich der CNC-Technik in der Holz- und Kunststoffbearbeitung. Im Mittelpunkt stand das Ziel, Lehrgangsteilnehmer der überbetrieblichen Bildungsstätte so zu qualifizieren, dass sie auf ihrem Fachgebiet Betriebe bei der Technik-, Organisations- und Personalentwicklung wirkungsvoll unterstützen können. Die Handlungsfelder wurden eingegrenzt.

Beispiele für Beratungsfunktionen:

- Beratung von Betriebsleitern zur Integration der CNC-Technik in den Fertigungsablauf und zur Personalentwicklungsplanung.
- Mitwirkung bei der Aufstellung und Ersterprobung von CNC-Maschinen
- betriebsspezifische Lehrgänge mit Programmierung der speziellen Werkstücke, die im Betrieb benötigt werden.

Ein 1996 mit dem Bildungszentrum Turmgasse (BZT) in Villingen-Schwenningen begonnener Modellversuch bezieht sich auf die Entwicklung dauerhafter Strukturen einer selbst organisierten Weiterbildung in zwölf kleinen und mittleren Unternehmen. Hierbei geht es darum, die Fähigkeit der Mitarbeiter zu fördern, sich selbstständig Wissen anzueignen. Im Selbstverständnis des Modellversuchs bezieht sich die zentrale Rolle des BZT und der wissenschaftlichen Begleitung auf das Beraten und Begleiten von Pilotgruppen in den Unternehmen. Dies ist verbunden mit einem speziellen Moderatorentaining und vollzieht sich schwerpunktmäßig an den betrieblichen Arbeitsplätzen. Diese beiden Beispiele stehen für den Beginn regionaler Kooperationsnetzwerke und sind Ausdruck für eine neugelebte Kundenorientierung. Die enge Verbindung von Weiterbildung und Beratung, wobei die Grenzen hier teilweise schon fließend sind, führt zu einer hohen Kundenzufriedenheit, weil hier vom Bildungsträger die jeweils spezifischen Betriebskonstellationen berücksichtigt werden.

Ein ungewöhnlich hohes Maß an Kundenorientierung finden wir beim Schweriner Ausbildungszentrum in einem Aus- und Weiterbildungsverbund mit 35 Unternehmen. Das Konzept der „ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben“ stellt sicher, dass die jeweils individuellen betrieblichen Ausgangslagen berücksichtigt werden. Diese spezifische Form einer Lernaufgabe, auf der Grundlage eines echten Arbeitsauftrages des Betriebs, wird gemeinsam ausgearbeitet. Als Ausdruck einer besonders engen Vernetzung haben wir hier den Kunden als Koproduzenten einer Bildungsdienstleistung. Der Nutzen wird für den Kunden deutlich, da die Ausbildungsleistung unmittelbar in die betriebliche Wertschöpfung eingeht.

Ein weiteres Beispiel für eine besonders kundenorientierte Maßnahme ist das Konzept des IHK-Bildungshauses Grunbach. Es ersetzte den klassischen Standardlehrgang durch eine aufgabenbezogene Verknüpfung von folgenden Elementen:

- Wesentliche zeitliche Verkürzung des Lehrgangs im überbetrieblichen Zentrum und zugleich Stärkung der Anwendungsorientierung über das Hereinholen von realen betrieblichen Arbeitsaufgaben. Diese Betriebsrealität wurde in spezifischen Lern- und Arbeitsaufgaben abgearbeitet.

- Über spezifische Materialien, z. B. vorgegebene Aufgaben und Erkundungsaufträge, wurde eine systematische Phase arbeitsprozessintegrierter Weiterbildung angekopelt.
- Eine Selbstlernphase in einem multimedial konzipierten Lernstudio dient der Sicherung einer möglichst großen Flexibilität und Förderung methodischer Ansätze, wie etwa selbst organisiertem Lernen.

Die Vorteile dieses Ansatzes bestehen aus betrieblicher Sicht vor allem in der

- Nutzung konkreter variabler betrieblicher Arbeitsaufgaben als Lernaufgaben sowie der
- Gestaltung der Maßnahme Just-in-Time.

Insgesamt ist dies eine in hohem Maße an den Betriebsbedingungen orientierte Qualifizierungsmaßnahme, die zudem auch noch den Arbeitsausfall minimiert.

Perspektiven für Bildungsdienstleister

Seit mehr als zehn Jahren fördern das BIBB und das BMBF im Rahmen der von ihnen betreuten Modellversuche Aspekte der Neupositionierung von außerbetrieblichen Bildungsträgern zu Bildungsdienstleistern. Diese Entwicklung ordnet sich ein in die weltweite Abkehr von standardisierten und normierten Berufsbildungsmaßnahmen und die Hinwendung zu stärker differenzierten und individualisierten Aktivitäten.

In unserem Berufsbildungssystem und seinem Umfeld stärken insbesondere zwei Linien des Wandels diesen Trend.

1. Wie ein roter Faden zieht sich der Innovationsaspekt „arbeitsplatzorientierte, arbeitsintegrierte Berufsbildung“ durch alle Reformaktivitäten. So hat z. B. die Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ des BIBB den Beweis erbracht, dass unter den Bedingungen neuer Technologien sowie der modernen Arbeits- und Organisationskonzepte der Arbeitsplatz als Lernort zurückgewonnen und die Qualität des Lernens am Arbeitsplatz gesteigert werden kann. Die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten hat ihre Grundlage in der Verknüpfung von betrieblicher Bildungsarbeit und Organisationsentwicklung.
2. Es sind nicht mehr die Großbetriebe traditioneller Prägnanz, die die innovativen Pfade in die Zukunft ebnen. Kennzeichnend ist vielmehr eine Dominanz der KMU, die flexibel und agil ihre Marktposition gestalten und behaupten. Unter diesem ständigen Veränderungsdruck und dem Umgang mit Unwägbarkeiten hat das Lernen einen strategischen Stellenwert gewonnen. Die Zukunftsfähigkeit, die Modernisierungschancen und die Entwicklungsmöglichkeiten des Berufsbildungssystems werden bestimmt durch die Berufsbildung in kleinen

Zusammenfassend lassen sich vier Elemente auf dem Weg zum innovativen Bildungsdienstleister herausheben:

1. Die Verknüpfung von Qualifizierung und Beratung ermöglicht ein umfassenderes Angebot aus einer Hand.
2. Der Arbeitsplatz als Lernort muss akzeptiert und in die Bildungsdienstleistung integriert werden.
3. Die Kundenorientierung gewinnt einen zentralen Stellenwert und findet einen Höhepunkt in der gemeinsam gestalteten Bildungsdienstleistung.
4. Die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen und einer Lernumgebung schafft ein neues und ausbaufähiges Kooperationsfeld.

und mittleren Unternehmen und eine Berufsbildung für die kleinen und mittleren Unternehmen. Nur ein System, das dem Prinzip der Flexibilität verpflichtet ist, kann bestehen.

Meilensteine für diesen Richtungswandel sind die neuen gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen, die Zusatzqualifikationen und die Geschwindigkeit ihrer Erarbeitung. Entscheidend wird in diesem Zusammenhang sein, wie sich innerbetrieblich und außerbetrieblich die Dienstleistungskultur der Berufsbildung ausprägt. Der Weg vom außerbetrieblichen Bildungsträger zum Bildungsdienstleister im regionalen Verbund mit kleinen und mittleren Unternehmen signalisiert sowohl die Veränderungsrichtung als auch das Veränderungspotenzial des Berufsbildungssystems.

Programmatisch für die Weiterentwicklung steht die Thematik eines neuen Modellversuchsverbundes „Bildungsdienstleister lernen gemeinsam mit den Kunden und anderen Bildungsdienstleistern“.

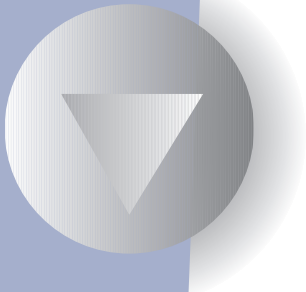
Das Beziehungsnetz orientiert sich dabei an den Kernpunkten

- Wissensmanagement
- Betriebswirtschaftliche Rentabilität
- Benchmarking für Bildungsdienstleister
- Kooperation von Bildungsdienstleistern.

Erfragt sind und entwickelt werden zugleich die erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten des Bildungspersonals, die Kundenorientierung als Einstellung und die Fähigkeit zur Integration des Kunden in den Dienstleistungsprozess. ■

Literatur

- BIBB (Hrsg.): *Modellversuche in der außer-schulischen Berufsbildung*, BIBB, Berlin 2000
- Albrecht, G.; Holz, H.: *Vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister*. In: *Kompetenz Nr. 24*, 1998, S. 7–12
- Bähr, W. H.; Holz, H. (Hrsg.): *Was leisten Modellversuche?*, IFA-Verlag, Bonn 1995
- BIBB (Hrsg.): *„Modellversuche in der außer-schulischen Berufsbildung – Inhaltliche Förderbereiche und regionale Verteilung“*, BIBB, Berlin 1997
- Holz, H.: *30 Jahre BIBB – 30 Jahre Modellversuch als Mittler zwischen Innovation und Routine in der Berufsbildung*. In: *BWP 29 (2000) 3*, S. 18–22



Den Transfer gestalten. Aber wie?

Für eine bessere Umsetzung von Modellversuchsergebnissen durch ein „Management des Transfers“

► Im folgenden Beitrag wird ein ebenso einfaches wie übergreifendes Modell zur bewussten Gestaltung des Transfers vorgestellt. In Anlehnung an Konzepte einer an Produktivität und Menschlichkeit orientierten Organisationsentwicklung¹ wird hierfür der Begriff „Management des Transfers“² übernommen. Mit diesem Vorgehen werden die Rahmenbedingungen für nachhaltige und wirksame Veränderungen geschaffen. Dabei scheinen Veränderungen in der Ausgangsorganisation der Entstehung transferfähiger Ergebnisse, z. B. in einem Modellversuch, sowie bei der Umsetzung in einer gänzlich anderen Organisation, im Kern auf vergleichbare Strategien hinauslaufen.

Den Transfer von Anfang an integrieren

Modellversuche lassen sich auf zwei zentrale Fragen reduzieren: „Wie kommt das Neue in die Welt?“³ und „Wie kann das Neue verbreitet werden, wenn es sich bewährt hat und prinzipiell für sinnvoll gehalten wird?“ Die Antwort lautet: Die Gestaltung des Neuen im Modellversuch verweist auf eine ähnliche Gestaltung der Übertragung des Neuen. Damit wird die Hereinnahme des *Denkens an den Transfer in die Modellversuchsentwicklung* unumgänglich. Indem stets eine situative Anpassung des Ausgangs-Modells für erforderlich gehalten wird, wird gleichzeitig ein gezieltes, kompetentes Management des Transfers nahe gelegt. Mithin kann auch nicht von einer Eins-zu-eins-Übertragung gesprochen werden.

Seit Jahren räumen Organisationsfachleute dem Transfer absoluten Vorrang ein. Sie sagen: Nicht das Konzept und die Idee sei wichtig, sondern deren Realisierung. Überspitzt formuliert: Nicht das Ergebnis eines Modellversuchs an sich ist wichtig, sondern seine Verbreitung; und diese Verbreitung muss von Anfang an, möglichst schon vor Beginn einer Maßnahme, mitgedacht und integriert werden. Die Integration des Transfers in das Pilotprojekt bzw. in den Modellversuch setzt insgesamt eine integrierte Konzeption voraus, bei der die Phasen der Planung, Entwicklung, Erprobung, Evaluation, Revision und Implementation eher spiralförmig, stets mit Rückkoppelungsschleifen aufeinander bezogen sind und mit dem Transfer als Fokus zu einer „Lernenden Organisation Modellversuch“ erwachsen⁴ (vgl. Abb. 1).

Sich verändern fällt schwer

Ein solches Konzept scheint vor allem dann erforderlich, wenn die angestrebte Veränderung weite Teile einer Schule, eines Betriebes, einer Ausbildungsorganisation oder dergleichen einbezieht und damit das System als Ganzes herausfordert. Man mag es für unmodern halten, aber



KONRAD KUTT

Dipl.-Handelslehrer, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Modellversuche“ im BIBB

Systeme tendieren nun einmal zum Erhalt des Bestehenden und haben sogar gute Gründe dafür. Deshalb wehren sie sich ebenso erfolgreich gegen Veränderungserwartungen wie die Menschen, die in ihnen arbeiten, denn sie folgen einer anderen, inneren Logik und sind nicht ohne weiteres bereit, Althergebrachtes, Besitzstände, gewachsene Kulturen aufzugeben, um neue theoretische Erkenntnisse, neue politische Leitbilder oder auch in anderen Ländern erprobte und bewährte Konzepte zu übernehmen. Der Transfer neuen Wissens auf bestehende Organisationen oder gar nationale Bildungssysteme wird also aus Gründen erschwert, die im System selbst zu finden sind, wo der eigentliche Kampf zwischen Erhalten und Verändern stattfindet.

Ähnliches lässt sich über die Veränderungsbereitschaft des Einzelnen bzw. über den Transfer wissenschaftlicher Theorien und Modellversuchsergebnisse in die Berufsbildungspraxis sagen. Untersuchungen zeigen, dass Lehrer ihr praktisches Lehrhandeln in erster Linie auf eigenen Praxiserfahrungen ihrer früheren Schulzeit und dem Referendariat aufbauen, sich aber nur zu einem geringen Teil auf das Studium stützen.⁵ Danach kommen in der Universität erworbene Erkenntnisse in der schulischen Realität kaum zur Anwendung.

Die Gründe, die die Übernahme neuen Verhaltens (nichts anderes bezweckt der Transfer) oft erschweren, sind vielschichtig: Wir wollen nicht oder wir können nicht, aus Bequemlichkeit und Gewohnheit, weil die personellen und institutionellen Rahmenbedingungen das Neue nicht zulassen, weil der erwartete Nutzen zu gering erscheint, der Problemdruck nicht groß genug ist oder weil das neue Verhalten Qualifikationen und Fertigkeiten voraussetzt, die noch gar nicht vorhanden sind. Es gibt vielfältige Widersprüche, Verdrängungen und Umdeutungen auf dem langen Weg vom Kopf zur Hand, die als „kognitive Dissonanzen“ beschrieben werden, oder anders formuliert: Einerseits wissen die Menschen nicht, was sie tun, andererseits tun sie einfach nicht, was sie wissen.⁶

Unterschiedliche Zielorganisationen und Ebenen des Transfers

Von entscheidender Bedeutung für den Transfer ist es, einerseits zwischen verschiedenen Produktarten und andererseits zwischen verschiedenen Ebenen staatlichen, institutionellen und individuellen Handelns zu unterscheiden und nach der strukturellen Relevanz der Veränderung für das Gesamtsystem zu fragen.

Diejenigen, die den Transfer aktiv voranbringen wollen, müssen sich fragen: An wen wenden sie sich mit dem Transfer, und wo soll er Wirkungen zeigen? Die Wirkungen und Richtungen des Transfers konzentrieren sich auf eine Reihe von Bereichen, von denen besonders hervorzuheben sind: (vgl. Abbildung 2)

- das Verhalten des Einzelnen,
- curriculare Aspekte, z. B. Medien, Materialien, neue Methoden oder auch Konzepte zur Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals
- Forschung und Wissenschaft
- komplexe Organisationen, wie Schulen und Betriebe. In Betriebe werden sowohl Bildungsinnovationen als auch häufig zeitgleich technologische oder arbeitsorganisatorische Erneuerungen transferiert
- die Übertragung von Bildungsinnovationen aus Praxis und Forschung auf die nationale Bildungspolitik oder auf andere Länder bzw. supranationale Organisationen.

Vor allem auf die beiden zuletzt genannten Zieldimensionen scheint die im Folgenden dargestellte Gestaltung des Transfers anwendbar zu sein. Die Möglichkeiten und Grenzen, die Strategien des aktiven Modellversuchs-Transfers sowie die Hindernisse und Versäumnisse verweisen auf vergleichbare organisationskulturelle Phänomene und auf ein vergleichbares Handlungswissen für Veränderungen.⁷

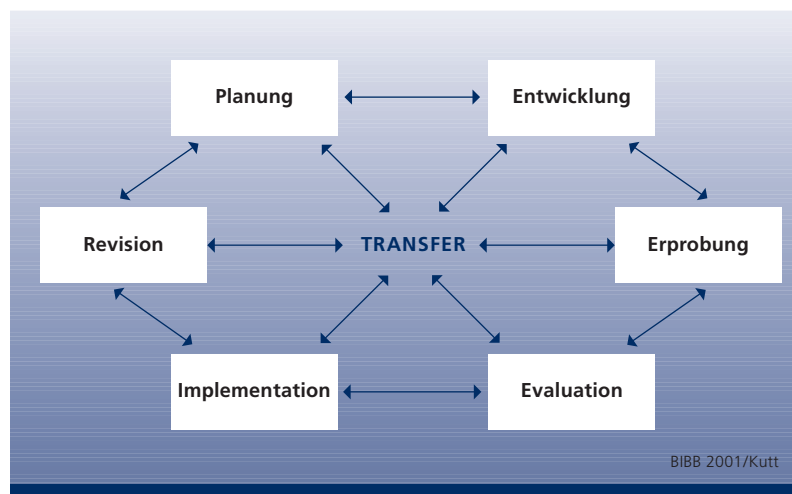


Abbildung 1 Integrierter Transfer in der Projekt-/Modellversuchsdurchführung

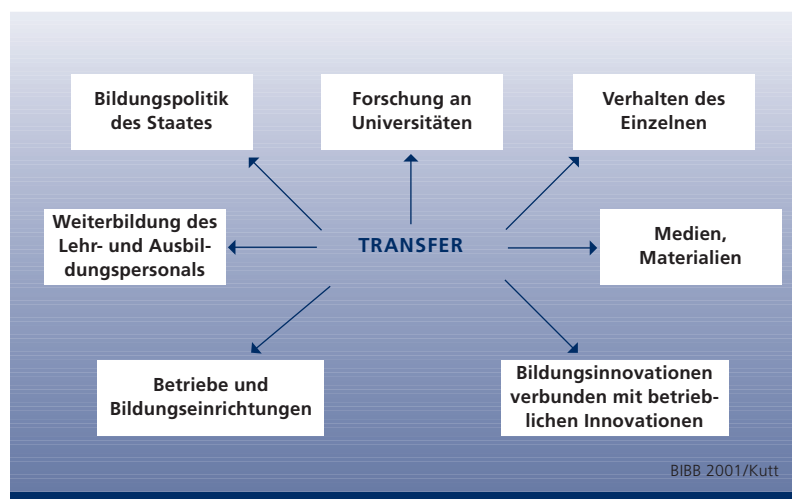


Abbildung 2 Wirkungen des Transfers auf ...

Wie gesagt: die eigentliche Umsetzung erfordert ähnliche Lern- und Veränderungsprozesse wie der Modellversuch, wobei insbesondere folgende Bedingungen zu berücksichtigen sind⁸:

- *Sachlich-intentionale Bedingungen*

Organisationsbezogene Transfermaßnahmen haben es mit einem Bündel einzigartiger Herausforderungen zu tun, die über das geplante Transferziel weit hinausgehen können.

- *Personale Bedingungen*

Es muss davon ausgegangen werden, dass so genannte Machtpromotoren oder „Gatekeeper“ den Zugang zu den unmittelbar relevanten Kommunikationsbereichen der Praxis regulieren und daher in der Lage sind, Veränderungsprozesse auszulösen und zu unterstützen, zu verhindern oder abzubrechen

- *Institutionelle und finanzielle Bedingungen*

Die Zielorganisation verfügt über einen eigenen materiell-technischen und finanziellen Bedingungsrahmen und eine gewachsene Organisationskultur, die sich von der Modellversuchsorganisation allein schon dadurch unterscheidet, dass öffentliche Mittel den Veränderungsprozess nun nicht mehr unterstützen.

Schritte zum erfolgreichen Management des Transfers

In Anlehnung an DOPPLER und LAUTERBURG werden im Folgenden sieben Prinzipien für ein erfolgreiches Management des Transfers aufgegriffen: (vgl. Abbildung 3)

1. Zielorientiertes Management eines geplanten Transfers

Es mag banal klingen, wenn man auf die scheinbare Selbstverständlichkeit verweist, dass ein Transfer systematisch geplant, gesteuert und kontrolliert werden muss. Vertreter einer falsch verstandenen „Projektautonomie“ meinen bisweilen, ohne Führung, ohne Zielorientierung auskommen zu können, und lehnten Festlegungen, Hierarchie und Verbindlichkeiten ab. Wenn ein Flugzeug startet, sollte nach Möglichkeit schon die Landebahn am Zielort gebaut sein.

In diesem Sinne erscheint unverzichtbar, dass Klarheit und Übereinstimmung u. a. erzielt werden muss über folgende Punkte:

Zielsetzung:

- Was soll konkret erreicht werden?
- Was soll anders werden als bisher?

*Wenn ein Flugzeug startet,
sollte nach Möglichkeit schon
die Landebahn am Zielort
gebaut sein*

Erfolgskriterium:

- Wie soll der Transfererfolg quantitativ und qualitativ gemessen und beurteilt werden?

Organisation:

- Wer erledigt welche Aufgaben in welcher Zeit?
- Welche innovativen Strukturen sorgen für Verstärkung?

2. Keine Maßnahme ohne Diagnose

In der Medizin gilt: Jede Therapie ist so gut, wie die ihr zugrunde liegende Diagnose. Deshalb gilt für den Transfer: Eine Analyse der Situation, der Adressaten, der Organisation ist die Grundlage, auf der Sollkonzepte entwickelt bzw. präzisiert werden können. Man befragt die betroffenen Mitarbeiter und Führungskräfte:

- Was läuft gut?
- Was läuft nicht so gut?
- Welche Veränderungen stehen an?
- Welche Aufgeschlossenheit besteht, oder welcher objektive Handlungsdruck ist vorhanden, z. B. auf Grund von Vorschriften etwas für den Umweltschutz und die berufliche Umweltbildung zu tun?
- Inwieweit sind die notwendigen materiellen und kulturellen Voraussetzungen für eine Übertragung der Problemlösung vorhanden?

Man könnte die Beantwortung dieser Fragen schlichtweg auch als „Kundenorientierung“ bezeichnen, denn wenn bewährte, komplexe Produkte verkauft werden sollen, müssen die tatsächlichen Probleme und Bedürfnisse der Kunden erkannt werden.

Für den Transfer ist es bedeutsam, z. B. etwas über die kulturellen Voraussetzungen der Zielorganisation, ihre innere Verfassung, die formellen und informellen Macht- und Beziehungsstrukturen, die wahren Probleme und die Veränderungsbereitschaft in Erfahrung zu bringen. Damit stellt sich auch die Frage: Inwieweit kann die Modellversuchsorganisation den Prozess der Übertragung während und nach Beendigung des Modellversuchs kompetent initiieren, beraten, steuern und begleiten?

3. Ganzheitliches Denken und Handeln

Modellversuche und Transferprojekte zur beruflichen Bildung müssen die Mehrdimensionalität und Komplexität der Organisation und des Umfeldes im Auge behalten. Der Transfer von Bildungsmaßnahmen kann sich nicht auf die „innovative Spitze“ allein beziehen, sondern muss die Organisation in mindestens drei Aspekten berücksichtigen:

- die formellen Strukturen der Aufbau- und Ablauforganisation, Hierarchie und Vernetzungen auch der Bereiche, die nicht unmittelbar zur Bildung gehören;
- das Verhalten und Bewusstsein der handelnden Personen, ihr Wissen und Können, ihre Motivation und ihre Gefühle, Kommunikation und Kooperation untereinander;
- die Normen, geschriebene und ungeschriebene Gesetze, Spielregeln, die in ihrer Gesamtheit ein Ausdruck der Unternehmenskultur darstellen.

4. Beteiligung der Betroffenen

Das dargestellte Modell der verschränkten Phasen einer prozesshaften Projektdurchführung (Abbildung 1) ist darauf angewiesen, dass die Betroffenen in die Projektdurchführung von Beginn an aktiv einbezogen werden. Von einer solchen Partizipation gehen eine Reihe positiver Effekte aus:

- man kommt zu einer besseren Entscheidung und zu praxisgerechteren Lösungen, weil auf das Wissen vor Ort zurückgegriffen wird;
- man erhöht die Motivation, die Akzeptanz und das Engagement bei der Umsetzung der Lösungen in die Realität und erreicht damit, dass sich alle Beteiligten stärker mit dem Gesamtziel des Transfers identifizieren.

Für den Transfer ist es zudem unumgänglich, die peripheren Organisationen und Instanzen frühzeitig zu beteiligen.

5. Selbstorganisation und Beratung

Die Förderung der (dezentralen) Selbstorganisation und des Selbstlernens sollten im Mittelpunkt von Transfermaßnahmen stehen, allein schon, um sie unabhängig von externer Beratung oder staatlicher Förderung zu machen.

Für die Selbstorganisation im Team spricht nicht nur, dass dadurch eine Veränderung für alle Beteiligten interessanter, anspruchsvoller und motivierender ist, sondern dass dadurch der Transferprozess auch effektiver gestaltet werden kann, weil die Beteiligten vor Ort durch ihr in der Regel hohes Maß an Fachkompetenz hinsichtlich der zukünftigen Arbeitsgestaltung die neuen Transferinhalte zu ihrer eigenen Sache machen können.

Aber: mit innovativen Projekten kommt man auch an Grenzen, weil sie zum Teil mit neuen kommunikativen Strukturen und der Dynamik der Selbstorganisation ver-

bunden sind. Wer den Transferprozess auch immer modelliert, er muss darauf eingestellt sein, ihn aktiv zu unterstützen; z. B. durch Feed-back-Sitzungen, Workshops und Moderation, Qualifizierung und Vermittlung methodischen Know-hows.

6. Prozessorientierung

Pilotprojekte und Transferprojekte sind zumeist komplizierte Veränderungsprozesse, in denen die Beteiligten immer auch individuelles Lernen mit individuellem Lerntempo, mit Hoffnungen und Ängsten, mit Emotionen und Stimmungen durchlaufen. Die wichtigste Stellgröße hierbei heißt: Zeit. Man braucht Zeit, viel Zeit. Wie ein Schüler in der Schule manchmal besser eine „Ehrenrunde“ dreht, sollten auch im Transfer Pausen, Schleifen und Umwege zugestanden werden. Dabei dürfte klar sein: Wenn schon die Entwicklung in einem Pilotprojekt prozesshaft verläuft, dann muss angenommen werden, dass ähnliche Entwicklungsschritte auch der Transferorganisation zugestanden werden müssen.

Anders gesagt: Jeder Transfer löst beim Anwender stets einen eigenen kleinen Modellversuch aus. Und auch dieser Transfer benötigt im Grunde eine kompetente Prozesssteuerung, eine Person, die in der Lage ist, den Projektverlauf mit Hilfe bestimmter Methoden zu analysieren, gemeinsam Widersprüche und Konflikte zu bearbeiten und Hinweise für eine Revision der Ausgangsziele zu geben, um damit insgesamt den Transfer voranzubringen bzw. überhaupt erst zu ermöglichen.

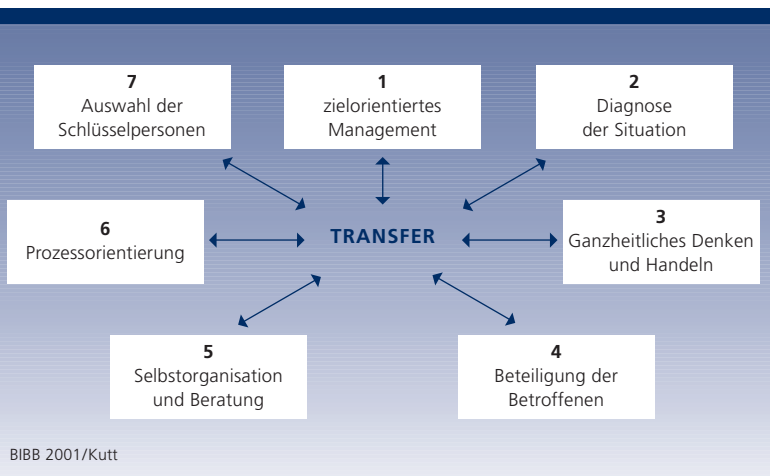
Hinsichtlich des sachlich-intentionalen Gehalts der Transferbemühungen ist von besonderer Bedeutung, dass Folgendes passieren kann: Die Ergebnisse des Modellversuchs werden selektiv bzw. nur partiell verwendet, anders gear-tete Zielsetzungen nutzbar gemacht oder auch begründet verworfen. In der aktiven Auseinandersetzung mit den Transferangeboten können eigene Anwendungen und Problemlösungen erkannt und entwickelt werden. Man kann also nicht sicher sein, ob sich statt der intendierten Ziele nicht ungeplante, ja auch entgegengesetzte Wirkungen einstellen. Umso wichtiger erscheint auch die erwähnte Beratung im Rahmen des Transfers.

7. Auswahl der Schlüsselpersonen

Wer etwas bewegen will, weiß: Prozesse der Entwicklung im Transfer laufen über Personen. Auch hier gilt: Je größer die kulturellen Unterschiede, je komplexer die innovative Bildungsmaßnahme, desto wichtiger erscheint der „subjektive Faktor“, die Suche nach Verbündeten und Meinungsführern.

Man wird davon ausgehen müssen, dass die „Übergabe der dokumentierten Modellversuchsergebnisse“ auf keinen Fall ausreicht, sondern dass zusätzliche Maßnahmen der personellen Unterstützung notwendig sind.

Abbildung 3 Management des Transfers



Wer kann wann und wie einen Transfer gestalten? Am ehesten dürften hierfür diejenigen geeignet sein, die im Rahmen der Referenzmodellversuche an der Entwicklung und Erprobung von Innovationen mitgearbeitet haben. Allein dadurch besitzen sie Erfahrungen in der Veränderung und sollten Transferprozesse in anderen Organisationen mitgestalten können. Mithin sind nicht nur die Ziele des Transfers entscheidend, sondern auch die Kompetenz der Gestalter des Transfers. Von ihnen hängt wesentlich der Erfolg der Veränderungsprozesse ab. DOPPLER und LAUTERBURG nennen folgende fünf persönlichkeits- und verhaltensbezogene Voraussetzungen, die ohne weiteres für die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und den Transfer von Modellversuchsergebnissen übernommen werden können:

- „offene, ehrliche und unkomplizierte Art, mit Menschen umzugehen
- in der Praxis erprobte Fähigkeit, mit anderen in Teams zusammenzuarbeiten

- Fähigkeit, zuzuhören, und sich in die emotionale Lage anderer Menschen hineinversetzen zu können
- Mut zu Entscheidungen – Entschlossenheit, Dinge vorwärts zu bringen
- hohe Akzeptanz bei Mitarbeitern und Führungskräften“⁹.

Zusammenfassung und Ausblick

Man weiß heute: Das wirklich Neue entsteht häufig im Widerstand gegenüber dem Etablierten und in der Auseinandersetzung mit der herrschenden Meinung in den traditionellen Organisationen. Wenn Modellversuche die Speerspitze der Innovationen in der beruflichen Bildung sind, dann muss der Transfer mit diesen Widerständen als einer sozialen Realität rechnen.

- Der Transfer ist Teil eines circularen Entwicklungs-, Erprobungs- und Implementationsprozesses
- Die strategische Hereinnahme des Transfers in den Modellversuch ist die Voraussetzung erfolgreicher Umsetzung. Zudem wird in diesem Beitrag für eine kompetente Beratung und Begleitung des Transferprozesses plädiert.
- Wer ein Konzept, eine Idee oder ein Modellversuchsergebnis umsetzen will, erhält mit den dargestellten sieben Schritten Anregungen für die Gestaltung des Transfers.
- Trotzdem muss der Glaube an den Transfer relativiert oder entmystifiziert werden, d. h. es gibt keine Eins-zu-eins-Übertragung und außerdem: Wer will sich schon gerne verändern?
- Geförderte Transfermaßnahmen und Transferprogramme sind mitunter wichtiger, als mit neuen Pilotprojekten in die letzten Winkel scheinbarer Unordnung der Berufsbildung hineinzuleuchten.
- Der Transfer von Modellversuchsergebnissen dürfte in naher Zukunft aufgrund neuerer Untersuchungen erneut auf die Tagesordnung wissenschaftlicher und berufsbildungspolitischer Debatten kommen.¹⁰ ■

Anmerkungen

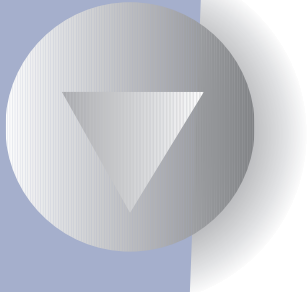
- 1 Vgl. Becker, H.; Langosch, I.: Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart 1984
- 2 Doppler, K.; Lauterburg, CH.: Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Campus: 1994
- 3 H. v. Pierer und Bolko v. Oettinger: Wie kommt das Neue in die Welt? München, Wien 1997
- 4 Vgl. Sloane, P. F. E.; Twardy, M.: Zur Gestaltung von Berufsbildungswirklichkeit durch Modellversuchsforschung.

- In: BIBB (Hrsg.): Festschrift 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1990
- Kutt, K.: Modellversuche und Organisationsentwicklung. In: Dybowski, G.; Pütz, H.; Rauner, F.: Berufsbildung und Organisationsentwicklung, Bremen 1995, S. 240 ff.
- 5 Euler, D.: Theoretische Fundierungen von Transferprozessen. In: Twardy, M. (Hrsg.) Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995, S. 225 ff.

- 6 Euler, D.: Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die fehlende Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4, 1996
- 7 Abgesehen davon gibt es natürlich eine Fülle nicht geplanter, ja sogar nicht gewollter Transferwirkungen.
- 8 Vgl. Euler, D.; Kutt, K.: Gestaltung von Transferprozessen. Bedingungen und Hinweise für die Gestaltung des Trans-

- ferprozesses. In: Twardy, M. (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995

- 9 Doppler und Lauterburg: a. a. O. S. 143
- 10 Gemeint ist hier u. a. die noch nicht veröffentlichte Studie im Auftrag des BMBF: Nickolaus, R.; Schnurpel, U.: Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Unveröff. Manuskript 10/2000



Ausbildung mit integriertem Fernstudium

Ein Innovationsprojekt der Deutschen Telekom AG

► Im Rahmen eines Modellversuchs erprobt die Deutsche Telekom AG für zwei Berufe die Integration eines Fernstudiums in die betriebliche duale Ausbildung. Ziel der Doppelqualifikation ist es, Führungskräfte mit praktischer Ausbildung zu gewinnen. Im Beitrag wird das Modell vor allem unter dem Aspekt der Integration des Fernstudiums in die Ausbildung unter Einbindung einer Berufsschule betrachtet. Mit konventionellen Lehrbriefen könnte daraus ein neues Modell für duale Studiengänge entstehen.

Im Rahmen des Modellversuchs „Berufskarrieren im Betrieb durch Zusatz- und Doppelqualifikationen“¹ hat die Deutsche Telekom für zwei Berufe die Integration eines Fernstudiums in eine betriebliche duale Ausbildung erprobt:

- Industriekaufmann/Industriekauffrau mit Studium zum Diplom-Betriebswirt (FH)
- Fachinformatiker/Fachinformatikerin mit Studium zum Diplom-Telekommunikationsinformatiker.

Ziel der Doppelqualifikation ist es, auf diesem Weg der Personalentwicklung Führungskräfte mit praktischer Betriebs Erfahrung zu gewinnen.

Während der Ausbildungszeit wird in beiden Studiengängen das Vordiplom erworben. Zur Fortsetzung des Studiums wird den Teilnehmern vom Unternehmen ein Teilzeitvertrag angeboten.

Beide Studiengänge wurden mit der Fachhochschule der Deutschen Telekom in Dieburg begonnen. Diese Fachhochschule wurde inzwischen an das Land Hessen übertragen. Die neuen Partner sind jetzt die FH Darmstadt für Betriebswirtschaft und die FH der Deutschen Telekom in Leipzig für Telekommunikationsinformatik.

Genau betrachtet, werden mit jedem Studiengang zwei Modelle erprobt:

1. Eine gemeinsame Ausbildung und ein gemeinsames Studium als virtuelle Lerngruppe. Die Auszubildenden sind einzeln auf verschiedene Einsatzorte im ganzen Land verteilt und lernen und studieren gemeinsam, verbunden über eine Internet-Lernplattform und ein Videokonferenzsystem. Das Teletutoring wird von Dozenten der Fachhochschulen, Lehrern der beteiligten Berufsschulen und Ausbildern der Deutschen Telekom durchgeführt.
2. Die Integration eines Fernstudiums in eine Ausbildung unter Einbindung einer Berufsschule.

In den bisherigen Darstellungen des Modellversuchs überwiegt die Beschreibung des virtuellen Lernens.² Dies entspricht der wachsenden Bedeutung des Internets für die be-



JOHANNES KOCH

Leiter des Friedrichsdorfer Büros für Bildungsplanung, Berlin



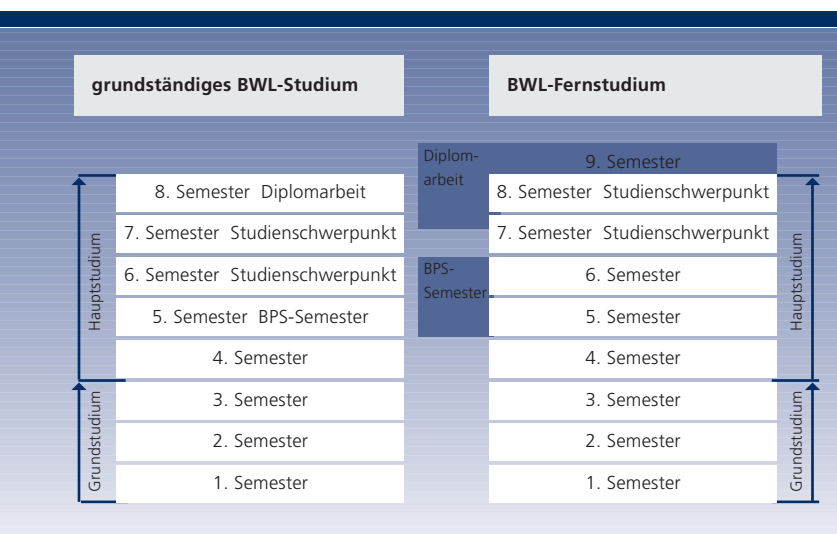
PETRA KRÜGER

Leiterin der Arbeitsgruppe „Lernen in virtuellen Strukturen“ der Deutschen Telekom AG

Abbildung 1 Industriekaufleute mit BWL-Studium – Ausbildungsmodell



Abbildung 2 Industriekaufleute mit BWL-Studium – Vergleich



ruflische Bildung. Lernen in virtuellen Strukturen kann für die betriebliche Ausbildung auch ohne Studium zukünftig interessant sein, weil es erlaubt, dezentral eingesetzte Auszubildende durch einen Ausbilder zentral zu begleiten oder auch den Berufsschulunterricht zentral durchzuführen. Darüber hinaus ermöglicht die virtuelle Lernorganisation die immer wieder geforderte Verzahnung von Betrieb und Schule. Dies wird auch ohne Studium gegenwärtig zusammen mit sechs Berufsschulen in sechs Bundesländern für die Ausbildung von Industriekaufleuten erprobt. Die hohe Aufmerksamkeit für das Lernen in virtuellen Strukturen ist verständlich, überdeckt jedoch den 2. Aspekt dieser Modellprojekte, der bildungspolitisch mindestens von gleicher Bedeutung ist: *Die Integration eines Fernstudiums ist auch mit konventionellen Fernlehrbriefen für jeden Kleinbetrieb möglich. In der Zusammenarbeit mit örtlichen Berufsschulen könnte daraus ein neues Modell für duale Studiengänge entstehen.*

Ziel ist eine duale Ausbildung auf Fachhochschulniveau

Eigentlich sind Doppelqualifizierungen nichts Neues. Von vielen Unternehmen wird die Kombination einer Ausbildung mit einem Fachhochschulstudium angeboten. Üblicherweise werden dazu zeitliche Abschnitte für Studium und Ausbildung verschachtelt. Jeder Lernort folgt dabei weiter seiner eigenen Systematik. Für die betriebliche Seite kommt es vor allem darauf an, wie sich in den verbleibenden Zeiten, wie z. B. Semesterferien, eine ordnungsgemäße Ausbildung durchführen lässt. Bei diesen Doppelqualifizierungen kommt in der Regel die betriebliche Praxis zu kurz, deshalb wollte man bei der Deutschen Telekom diesen Ansatz nicht verfolgen. Die Studiengänge folgen einer völlig anderen Idee: einer auch inhaltlichen Integration von betrieblicher Ausbildung, Berufsschulunterricht und Studium, einer Ausbildung auf Fachhochschulniveau. Dabei sollen die Anwesenheitszeiten im Betrieb in etwa der einer normalen Ausbildung entsprechen.

Ausgangspunkt für diese Überlegungen war das Problem, dass einerseits der Anteil der Abiturienten an den Schulabgängern beständig steigt und gleichzeitig auch die beruflichen Anforderungen in technologiebasierten Unternehmen immer höher werden. Zusätzlich wächst auch in Unternehmen die Unzufriedenheit mit der Praxisferne von Studieninhalten.

Zwar wählen auch jetzt viele Abiturienten eine betriebliche Ausbildung, über diesen Weg erhält der Betrieb jedoch tendenziell eine Negativauslese: Ihre Berufskarriere über eine Ausbildung suchen die eher schwächeren Abiturienten. Die Ambitionierten von diesen verlassen zudem nach der Ausbildung das Unternehmen, um doch noch zu studieren. Im Kontext der Überlegungen zu Berufskarrieren im Betrieb wurde deshalb die Frage gestellt, wie eine betriebliche Ausbildung für besonders fähige und leistungsmotivierte Abiturienten attraktiv gemacht werden kann, mit der Chance, die Absolventen anschließend auch im Unternehmen zu halten. Als Antwort wurde die Hypothese aufgestellt, dass es möglich sein sollte, über Studienbriefe Fachtheorie auf Fachhochschulniveau so in die Ausbildung zu integrieren, dass die Theorie von den Auszubildenden für die Lösung ihrer praktischen betrieblichen Aufgaben angewendet wird.

Um diese Hypothese zu verstehen, muss man einen Blick auf das methodische Konzept der Ausbildung der Deutschen Telekom werfen. Die Ausbildung wird generell nach der Methode der vollständigen Handlung mit Lernaufträgen durchgeführt. Dies bedeutet, die Auszubildenden erhalten keine Unterweisungen, sondern müssen sich alle Fachkenntnisse im Team jeweils selbst erarbeiten. Dieses methodische Konzept wurde vor zwölf Jahren zusammen mit der Ausbildung zum Kommunikationselektroniker eingeführt und seitdem immer weiter verbessert, insbesondere mit der Einführung der neuen Berufe zur Informations-

und Kommunikationstechnik: Um eine Ausbildung auf dem jeweils aktuellen Stand der technischen und organisatorischen Entwicklung sicherzustellen, wird zunehmend in den Lernaufträgen auf die Vorgabe bestimmter Techniken verzichtet, sondern nur die Verortung im Geschäftsprozess beschrieben. Was genau im Betrieb geschieht, welches technische System installiert werden soll, welche Kenntnisse man dafür benötigt, müssen sich die Auszubildenden jeweils selbst erarbeiten.

Vor diesem Hintergrund ist die Integration eines Fernstudiums in die betriebliche Ausbildung ein durchaus konsequenter Schritt auf dem Weg zum lebenslangen Lernen. Denn das, was von den jungen Menschen während ihrer Ausbildung verlangt wird, neues Wissen zu erwerben und für die Bewältigung von Aufgaben zu nutzen, wird zu den alltäglichen Anforderungen ihres ganzen Berufslebens gehören. Eine Abschlussprüfung oder ein Diplom sind da nur noch der Abschluss eines Lernabschnitts, aber nicht mehr das Ende des Lernens.

Mit der Doppelqualifizierung sollen zukünftige Führungskräfte gewonnen werden. Deshalb wird von den Auszubildenden erwartet, sich die Studieninhalte überwiegend in der Freizeit zu erarbeiten.

Ein ausbildungsintegriertes Fernstudium erfordert die inhaltliche Abstimmung aller Lehrpläne

Ziel der Integration sollte es sein, dass die Auszubildenden sich mit den Fernlehrbriefen jeweils die theoretischen Grundlagen erarbeiten, die sie für die Bearbeitung ihrer praktischen Aufgaben im Betrieb benötigen. Wo in aller Regel nicht einmal die Verzahnung von Betrieb und Schule gelingt, ist die Integration von drei Lehrplänen notwendig schwierig. Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn eine vollständige Integration noch nicht erreicht ist. Gleichwohl zeigen die bisherigen Ergebnisse, dass sich über eine intensive Abstimmungsarbeit durchaus ein verbessertes Curriculum erreichen lässt.

Interessant für die Analyse der Schwierigkeiten ist, dass in den beiden Studiengängen ganz unterschiedliche Probleme bei der Abstimmung der Lehrpläne aufgetreten sind:

Abstimmung für Kaufleute

Der erste Versuch, betriebliche Ausbildung, Berufsschule und Fernstudium zeitlich und inhaltlich aufeinander abzustimmen, wurde für die Ausbildung der Kaufleute, koordiniert durch die Berufsbildungsstelle in Bielefeld, begonnen. Für das Studium wurde auf vorhandene Fernlehrbriefe zurückgegriffen. Hierbei zeigte sich, dass die Abstimmung

der Lehr- und Studienpläne relativ leicht bewerkstelligt werden kann, denn überall finden sich die fünf Funktionsbereiche, Beschaffung, Produktion, Personalwesen, Rechnungswesen und Vertrieb. Für den Betrieb wurde deshalb ein sinnvoller Durchlauf durch diese fünf Bereiche geplant, wobei ein Bereich durchaus durch verschiedene Abteilungen, z. B. für die Beschaffung der Einkauf und die Materialwirtschaft, vorgesehen werden kann. (vgl. Abbildung 1, 2 und 3)

Dem betrieblichen Durchlauf wurden dann die *Lehrbriefe des Fernstudiums* zugeordnet. Für den größeren Teil der Studieninhalte war eine eindeutige Zuordnung möglich. Der Studienbrief zur Personalwirtschaft wird bearbeitet, während sich die Auszubildenden in der Personalabteilung befinden.

Einige Studienbriefe konnten keiner Betriebsabteilung eindeutig und allein zugeordnet werden, wie z. B. rechtliche Grundlagen, Volkswirtschaftslehre oder Statistik. Hier stellte sich die Frage, ob man diese Themen auflöst und einzelne Elemente inhaltlich verknüpft. Aus pragmatischen Gründen wurde auf diese Lösung verzichtet. Die Zuordnung wurde stattdessen unabhängig vom Betriebseinsatz unter dem Gesichtspunkt geplant, Belastungsspitzen für die Auszubildenden zu vermeiden.

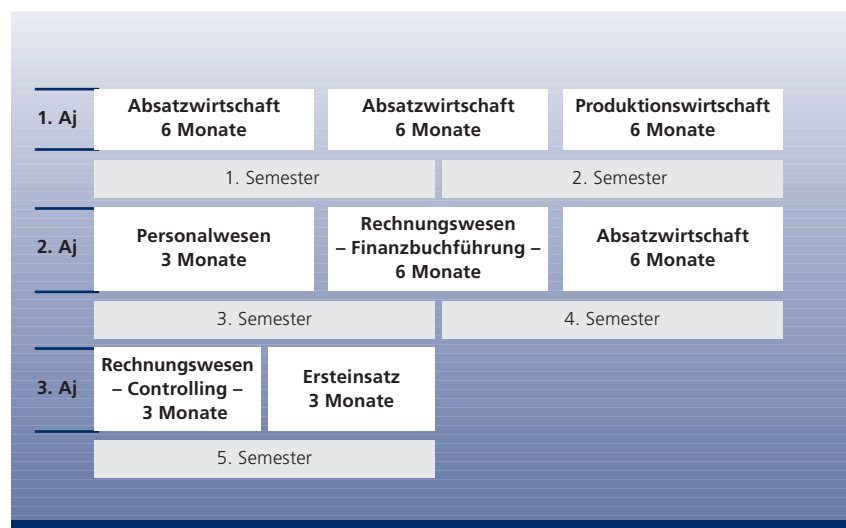


Abbildung 3 Industriekaufleute mit BWL-Studium – Ausbildungsrahmenplan

Weniger leicht lassen sich die *Inhalte der Berufsschule* zuordnen, weil der Lehrplan die Inhalte über die gesamte Ausbildungszeit verteilt. Mit den Lehrern der beiden kaufmännischen Berufsschulen in Bielefeld wurden für das Modellprojekt innovationsfreudige Partner gefunden. In einem schulischen Modellversuch wurden auch die schulischen Inhalte auf den betrieblichen Durchlauf abgestimmt.

Für die *betriebliche Seite* war für alle Auszubildenden ein synchronisierter Betriebsdurchlauf vorgesehen, d. h. alle Auszubildenden eines Jahrgangs befinden sich zur selben

Zeit an ihren unterschiedlichen Einsatzorten in vergleichbaren Betriebsabteilungen. Hypothetisch könnte ein solches Modell auch mit rotierenden Versetzungsplänen funktionieren, dann könnte jedoch die ganze Ausbildungsgruppe nicht gemeinsam über das Teletutoring (bzw. in einer Berufsschulklasse) betreut werden.

Im Bielefelder Modell war also die Integration der Lehr- und Ausbildungspläne auf der formalen Ebene insgesamt erfolgreich. Differenzierter wird das Bild, wenn man die vermittelten Inhalte betrachtet. Inwieweit waren die eher theorieorientierten Inhalte von Berufs- und Fachhochschule als Kenntnisse für die Bewältigung betrieblicher Aufgaben hilfreich?

Gut funktioniert hat auf dieser inhaltlichen Ebene die Integration von Ausbildung und Berufsschule. Dies lag auch an der Form der Lernaufträge, die das Ziel verfolgen, eine Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen. Überwiegend werden die Auszubildenden aufgefordert, Beispiele aus ihrer betrieblichen Praxis für theoretische Begriffe und Konstrukte zu finden. Die Berufsschule knüpft häufig an die Ausarbeitungen der Auszubildenden an und führt zu Verallgemeinerungen der gefundenen Ergebnisse.

Im Gegensatz zu diesem Anspruch konnten die Auszubildenden häufig keinen Zusammenhang zwischen den Studienbriefen und der betrieblichen Praxis herstellen. Die Erwartung, mit den Studienbriefen würde ein besseres Verständnis für die Praxis erreicht, wurde von den Auszubildenden selbst als nur teilweise erfüllt angesehen. Die Berufsschullehrer meinen jedoch, besonders in der zweiten Hälfte der Ausbildung durchaus ein besseres theoretisches Verständnis auch für praktische Zusammenhänge festgestellt zu haben. Die Analyse, ob die festgestellten Mängel der Praxisferne der Studientexte oder den Aufgaben der Auszubildenden im Betrieb anzulasten ist, steht noch aus.

Abstimmung für Informatiker

Bei der Einrichtung der Doppelqualifizierung für die Fachinformatiker mit dem zentralen Standort Fulda war man zunächst von einer Übertragung der Bielefelder Erfahrungen ausgegangen. Grundsätzlich schienen die Voraussetzung für eine Integration sogar noch günstiger als im Bielefelder Modell, denn sowohl die Studienordnung als auch die Studienbriefe mussten neu entwickelt werden. Im Zuge der Erprobung zeigten sich dann jedoch völlig neue Probleme, die die Anforderungen an ein integriertes Ausbildungs-Studienmodell noch einmal neu beleuchten.

Eine Abstimmung der Studieninhalte auf die betriebliche Praxis erwies sich als schwierig, weil es keinen einheitlichen Betriebsdurchlauf für die Auszubildenden gab. Dies lag zum einen daran, dass in den beiden Fachrichtungen Systemintegration und Anwendungsentwicklung ausgebil-

Vorteile durch Integration von Ausbildung und Fernstudium

det wird. Da der praktische Einsatz der einen im Bereich des Kundenservice, der anderen in Entwicklungszentren mit Programmieraufgaben erfolgt, sind die inhaltlichen Anforderungen für beide Gruppen völlig unterschiedlich. Wenn man wie die Deutsche Telekom an einem möglichst frühzeitigen Praxiseinsatz der Auszubildenden interessiert ist, spielen die in der Ausbildungsordnung vorgesehen Kernqualifikationen aller IT-Berufe keine große Rolle mehr. Aber auch Auszubildende einer Fachrichtung werden in der Praxis mit ganz unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert, je nachdem, in welchem Geschäftsbereich sie eingesetzt werden.

Eine Abstimmung von Studium und Berufsschule auf die betriebliche Praxis kann nicht wie bei den Betriebswirten an allgemeinen Überschriften, sondern muss an konkreten Inhalten festgemacht werden. Wenn in der Ausbildungsordnung steht, „Programmierlogik und Programmiermethoden anwenden“, dann nützt es einem Auszubildenden wenig, wenn dies im Studium am Beispiel der Programmiersprache Visual Basic erfolgt, im Betrieb aber Java (zeitgleich) eingesetzt wird. In einem ausgeweiteten Modell mit sehr vielen Auszubildenden ist deshalb zwar theoretisch vorstellbar, für jeden konkreten Anwendungsbereich entsprechende Schul- und Studieninhalte aufzubereiten, für eine kleine Gruppe mit unterschiedlichen Einsatzanforderungen ist dies in der Praxis aber kaum zu leisten, zumal die Inhalte in diesen Berufen auch besonders schnell veralten.

Umso effizienter war die Abstimmung zwischen Fachhoch- und Berufsschule. Dies mag daran liegen, dass sich für diese neuen Berufe noch keine eigene Fachkunde herausgebildet hat, sodass sich die theoretischen Inhalte von Berufsschule und Fachhochschule weniger unterscheiden als in der kaufmännischen Ausbildung.

Auf der Grundlage eines gemeinsam erstellten Planes, der die Stundenanforderungen beider Lernorte abdeckt, wurden ganz pragmatisch Inhalte und Lehrkräfte untereinander ausgetauscht. Wer hat das besser geeignete Labor, wer kann welchen Inhalt besser vertreten. Oft haben die Auszubildenden nicht einmal genau gewusst, ob sie es jetzt mit einem Berufsschullehrer oder einem Fachhochschuldozenten zu tun hatten. Für einige Fächer wurden Lehraufträge an Berufsschullehrer vergeben.

Soweit kann die Integration von Berufs- und Fachhochschule als vorbildlich und wegweisend für zukünftige Innovationen bezeichnet werden. Dafür zeigte sich eine andere Schwierigkeit: Die Studienordnung für Studien der Informatik sieht im Grundstudium fast ausschließlich propädeutische Fächer, vor allem Mathematik, vor. Anwendungsbezogene Inhalte sind erst im Hauptstudium vorgesehen. Folgt man dieser Studienordnung, dann wird im Studium erst nach der Ausbildung behandelt, was während der Ausbildung praktisch gelernt wird.

In der gemeinsamen Planung ging es deshalb vor allem darum, im Rahmen der Studienordnung praxisrelevante Studieninhalte aus dem Haupt- in das Grundstudium teilweise als Propädeutik vorzuziehen. Dies war umso leichter möglich, wenn sich identische Inhalte im Lehrplan der Berufsschule fanden. Auf diesem Weg ist es gelungen, viele Ausbildungsinhalte auch mit Studieninhalten abzudecken. Von einem dualen, zwischen Theorie und Praxis abgestimmten Studiengang ist diese Lösung jedoch noch weit entfernt. (vgl. Abbildung 4)

Übertragbare Ergebnisse

Wertet man die Ergebnisse beider Ausbildungsgänge, lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

1. Nur in Verbindung mit einem Fernstudium lassen sich Ausbildung und Studium integriert vermitteln.
2. Eine erfolgreiche Integration setzt voraus, dass sich das Studium an die praktische Ausbildung im Betrieb anpassen lässt. Die Anpassung bezieht sich zum einen auf die zeitliche Reihenfolge in der Vermittlung, zum anderen und vor allem aber auf die praktische Relevanz der Inhalte.
3. Nutzen und Synergieeffekte sind umso höher, je besser es gelingt, im Betrieb anspruchsvolle „studiengerechte“ Aufgaben zu finden.
4. Die Abstimmung zwischen Ausbildung und Studium lässt sich leichter organisieren, wenn es sich um inhaltlich voneinander unabhängige Blöcke (wie die Funktionsbereiche in der kaufmännischen Ausbildung) handelt. Schwieriger ist die Abstimmung für aufeinander aufbauende Inhalte.
5. Die Verbindung von einer Ausbildung nach BBiG und einem Fernstudium ist nur dann zu empfehlen, wenn damit die Berufsschule integriert wird. Sonst kann das Modell leichter nur als duales Studium realisiert werden.
6. Die Berufsschule muss eine eigene Klasse für die Teilnehmer an dem Fernstudium einrichten.
7. Die Berufsschule kann eine wichtige Aufgabe in der Vermittlung zwischen praktischer Ausbildung und Studium übernehmen. Voraussetzung ist die Synchronisation mit den Studieninhalten. Ist dies nicht möglich, empfiehlt es

sich, die Teilnehmer vom Berufsschulunterricht zu befreien oder auf die Ausbildung nach BBiG ganz zu verzichten.

8. Die Realisierung als virtuelles Studium (Teletutoring) ist nur vorteilhaft, wenn die Teilnehmer einzeln an unterschiedlichen Orten ausgebildet werden. Für ganze Gruppen an einem Ort ist dieser Aufwand verzichtbar.
9. Für die Doppelqualifizierung braucht man keine eigene Fachhochschule (wie im Telekom-Modell), die meisten Fernstudiengänge sind so flexibel, dass sich mit ihnen ein duales Studium realisieren lässt. Entscheidend ist vor allem, dass sich die Zeitpunkte für die Klausuren flexibel festlegen lassen.

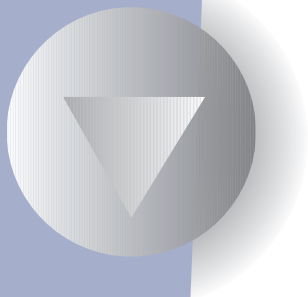
Abbildung 4 **Fachinformatiker/-in mit integriertem Fachhochschulstudium – Der Ausbildungsgang im Überblick**

Berufsausbildung zum/zur	zentrale Betreuung durch RS BBi der NL Fulda	Integriertes Grundstudium Telekommunikationsinformatik
<ul style="list-style-type: none"> Fachinformatiker/-in Systemintegration Fachinformatiker/-in Anwendungsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> Präsenzseminare zu Inhalten der Berufsausbildung Teletutoring mit zentralen Ausbildern und den Lehrern der Berufsschule in Fulda 	<ul style="list-style-type: none"> Fernstudium Präsenzseminare an den Telekom-FH in Dieburg und Leipzig Teletutoring mit FH-Dozenten
Abschluss: Fachinformatiker/-in Systemintegration Fachinformatiker/-in Anwendungsentwicklung		Vordiplom Telekommunikationsinformatik (FH)

Unter Beachtung dieser Schlussfolgerungen bietet die Integration von Ausbildung und Fernstudium deutliche Vorteile gegenüber anderen Konzepten zur Doppelqualifizierung und kann für die Übertragung auch für kleinere Betriebe empfohlen werden. Besonders im IT-Bereich lassen sich auf diesem Weg schnell kompetente Fachkräfte gewinnen. ■

Anmerkungen

- 1 Modellversuch „Berufskarrieren im Betrieb durch Zusatz- und Doppelqualifikation“
Laufzeit: 01.05.1996–30.04.2000.
Durchführungsträger: Deutsche Telekom AG. Wissenschaftliche Begleitung: Joachim Rottluff, Hannover. Fachliche Betreuung: BIBB
- 2 Koch, J.; Seiler, D.: Fernstudien in die Ausbildung integriert. In: Berufsbildung 53 (1999) 57, S. 39 ff.
Walber, M.: Virtuelle Ausbildung bei der Deutschen Telekom. In: Berufsbildung 54 (2000) 64, S. 21 ff.



Selbstständig lernen im Betrieb: Reflexion als zentrales Element der Selbstlernkompetenz

► **Neue Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter heute überwiegend am Arbeitsplatz, meist auf informellem Weg: durch das Lösen von Problemen, durch Ausprobieren, durch Nachfragen oder Erfahrungsaustausch mit Kollegen. Diese Tätigkeit wird als Lernen häufig gar nicht wahrgenommen und deshalb auch in der Regel nicht systematisch betrieben oder bewusst gestaltet. Die Entwicklung einer „Selbstlernkompetenz“ durch Reflexion faktischer Lernprozesse ist daher notwendig.**



BRIGITTE GELDERMANN

M. A., Leiterin des Projektbereichs
Betriebliche Weiterbildung in der
Bildungsforschung des bbw, Nürnberg



ALEXANDER KRAUSS

Wiss. Mitarbeiter, isob – Institut für sozial-
wissenschaftliche Beratung, Regensburg;
wiss. Begleitung des Modellversuchs



BARBARA MOHR

Dr., Dipl.-Volkswirt, Projektleiterin in der
Bildungsforschung des bbw, Nürnberg

Der Modellversuch „Selbstständig lernen im Betrieb“ unterstützt Gruppen aus verschiedenen Funktionsbereichen bei der Initiierung und Durchführung von selbst gesteuertem Lernen. Als Anleitung und Bezugsrahmen dient ein „Navigationssystem für selbstständig lernende Mitarbeiter“

Warum selbstständig lernen?

„Die Mitarbeiter werden künftig in die Rolle persönlicher Wissensmanager hineinwachsen müssen“, sagte Jürgen E. Schrempp kürzlich in einem Interview.¹ Nicht nur mehr Führungskräfte und Experten, sondern zunehmend auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der operativen Ebene brauchen heute in kurzen Abständen immer wieder neues Wissen, sei es, weil die Anforderungen an einem Arbeitsplatz so vielfältig sind, dass sie nicht in einem Anlernprozess auf Jahre hinaus abgedeckt werden können, sei es, dass dieser Arbeitsplatz nicht mehr über längere Zeit der gleiche bleibt, oder sei es, dass die Mitarbeiterin/der Mitarbeiter im Zuge neuer Organisations- und Laufbahnmuster nicht den gleichen Arbeitsplatz über mehrere Jahre hin behält. Das individuelle Lernpensum wird größer und lässt sich mit punktuellen Weiterbildungskursen nicht länger bewältigen, es wird spezieller und komplexer, so dass es mit einem fachsystematisch strukturierten Wissensbestand nicht zur Deckung zu bringen ist.

Vor diesem Hintergrund wurden Qualifizierungsformen und -strategien jenseits institutionalisierter Muster sowohl von Wissenschaftlern wie auch von Betriebspraktikern entdeckt oder wieder entdeckt. Nach dem Berichtssystem Weiterbildung stieg 1999 die Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung von 52 Prozent in 1994 auf 72 Prozent², wobei es durchaus möglich ist, dass diese Daten auch auf eine verstärkte Wahrnehmung dieser Lernformen zurückgehen. Was die Fachdiskussion betrifft, so stellt Arnold einen „autodidactic turn“ in den 90er Jahren fest.³ Nicht mehr das *Lehren*, sondern das *Lernen* ist nun der Leitbegriff der Er-

wachsenendidaktik. Die aktive Rolle des Lernenden betonen Begriffe wie „selbst gesteuertes Lernen“, „selbst organisiertes Lernen“, „autodidaktisches Lernen“, „selbst bestimmtes Lernen“ und Ähnliche. Wir sprechen vom „selbstständigen Lernen“, um mit der Nähe zur Alltagssprache auch den alltäglichen, praktischen Kontext des Lernens im Arbeitsprozess anzudeuten, bei dem didaktische Arrangements nur eine unterstützende Funktion haben.⁴

Im Modellversuch „Selbstständig lernen im Betrieb“ werden gemeinsam mit einem Sample von kleinen und mittleren Unternehmen Verfahren des Selbstmanagements und der Selbstevaluation⁵ der betrieblichen Weiterbildung durch die Mitarbeiter/-innen im Zusammenhang mit arbeitsintegriertem Lernen entwickelt.

Eine enge Kooperation besteht zum Modellversuch „Den Unternehmenswandel aktiv gestalten“, der von der DaimlerChrysler AG, Werk Gaggenau, durchgeführt wird. Im Zentrum des Gaggenauer Projekts steht die Gestaltung von lernförderlichen Arbeitsumgebungen.

Komponenten des Prozesses selbstständigen Lernens

Die moderne nach-tayloristische Arbeitsorganisation macht Lernen am Arbeitsplatz für die meisten Beschäftigten zur praktischen Notwendigkeit. Dabei unterscheidet sich ihr faktischer Lernstil im Allgemeinen davon, wie sie Lernen wahrnehmen. Den Wissenserwerb im Zusammenhang mit konkreten Problemen und Arbeitsaufgaben ohne didaktische Aufbereitung, ohne Lehrbücher und Dozenten nehmen sie höchstens im Resultat als Lernen wahr, der Prozess ist ihnen oft so nicht transparent. Um diesen bewusst zu steuern und damit zu effektivieren, müssen sie sich die Tätigkeit des Lernens unabhängig von einem schulischen Rahmen erst einmal bewusst machen.

Das „Navigationssystem für selbstständig lernende Mitarbeiter“, das im Rahmen des Modellversuchs entwickelt wurde, bietet hierfür eine Strukturierungshilfe. (vgl. Abb. 1) Die relevanten Komponenten sind in sechs Modulen, die aufeinander aufbauen, aufbereitet: Ausgehend von einer Analyse der eigenen Arbeitssituation (Arbeitsplatz, Gruppe, Produkt) werden Wissensdefizite und Lernbedarfe in der Gruppe festgestellt (miteinander reden), und das eigene Arbeitsumfeld wird als Lernfeld genutzt (Lerngelegenheiten entdecken, Wissensquellen nutzen, Inputs nutzen). Schließlich wird der gemachte Lernfortschritt beurteilt (Bilanzierung eigener Lernprozesse).

Die Module beinhalten jeweils einen Initial-Workshop und eine dezentrale kontinuierliche Lernphase (KLP), in der die Umsetzung im eigenen Arbeitsumfeld stattfindet. Dabei bearbeitet die Lerngruppe ein selbst ausgewähltes betriebliches Problem und reflektiert den Prozess dieser Bearbeitung und Problemlösung als exemplarischen Lernprozess. Damit wird selbstständiges Lernen als professionelle Fähigkeit gezielt entwickelt.

Navigationssystem für selbstständig lernende Mitarbeiter

Lernbedarf ermitteln: Mein Arbeitsplatz, meine Gruppe, mein Produkt.

Ausgangspunkt für den Lernprozess sind der eigene Arbeitsbereich, die Arbeitsabläufe und die daraus erwachsenden Anforderungen. Indem sich die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ihr Arbeitsumfeld und seinen Stellenwert in der Wertschöpfungskette bewusst machen, werden ihnen die daraus erwachsenden Anforderungen und eventuelle Lernbedarfe deutlicher.

Lernbedarf kommunizieren: miteinander reden.

Lernen im Arbeitsumfeld ist immer auch ein Kommunikationsprozess. Das gemeinsame Erarbeiten von Problemlösungen bringt für die einzelnen Beteiligten neue Erkenntnisse. Dies betrifft einmal direkt das Inhaltlich-Fachliche – die Lernenden profitieren vom Wissen der anderen. Über die Diskussion von Problemen und über das gemeinsame Reflektieren von Lösungsmöglichkeiten erfahren sie darüber hinaus, dass Lernbedarf auch bei den anderen vorhanden ist oder sein kann. Sie erfahren, dass es hilfreich ist, den Lernbedarf zu artikulieren, aber auch, Wissen aktiv weiterzugeben.

Das Arbeitsfeld als Lernfeld nutzen: Lerngelegenheiten erkennen.

Fast jeder Arbeitsplatz bietet Lernmöglichkeiten: Die Spielräume zur Gestaltung der eigenen Arbeit sind gestiegen, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind in Problemlösungsprozesse eingebunden und führen nicht mehr nur Anweisungen aus. Die Lerngelegenheiten, die sich dadurch bieten, werden jedoch vielfach gar nicht als solche wahrgenommen. Es ist daher eine wichtige Aufgabe, solche im betrieblichen Alltag identifizieren und bewerten zu können.

Betriebliches Know-how erschließen: Wissensquellen nutzen.

Hilfestellungen zur Beantwortung aktueller Fragen oder zur Lösung von Problemen gibt es in unterschiedlichster Form. Nicht immer sind die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit deren Nutzung vertraut, manche betriebliche Wissensquellen kennen sie gar nicht. Die Reflexion der Arbeitsabläufe im Hinblick auf mögliche Verbesserungen öffnet den Blick für Ressourcen, die ihnen als bloßen Konsumenten zentraler Weiterbildungsangebote unbekannt geblieben sind.

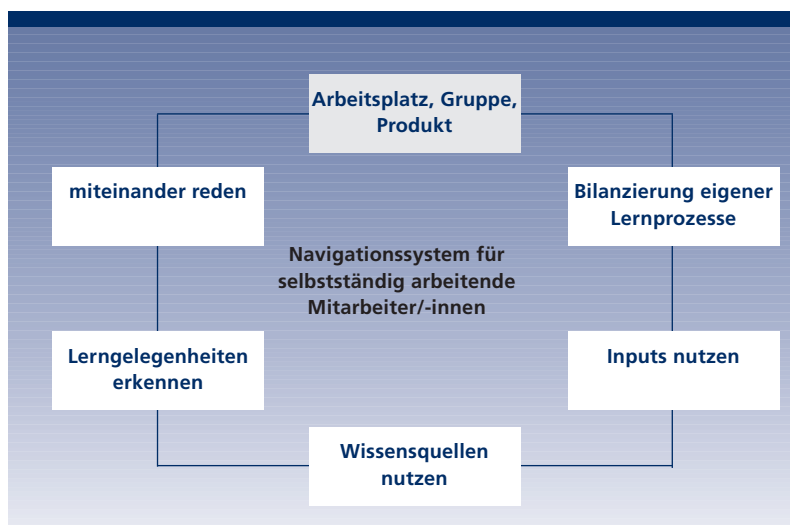
Lernangebote beurteilen: Inputs nutzen.

Die optimale Nutzung interner und externer Lernangebote setzt eine präzise Formulierung von Anforderungen und Zielen voraus. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickeln Kriterien für diese Beurteilung auf der Basis eines davon unabhängig formulierten Wissens- und Qualifizierungsbedarfs. Auch die Erkenntnisse, die sie über ihr eigenes Lernverhalten gewonnen haben, gehen darin ein.

Den Lernfortschritt beurteilen: Bilanzierung der eigenen Lernprozesse.

Lernfortschritte und Lernerfolge müssen erfasst und bewertet werden. Dazu gehört nicht nur das periodische Überprüfen der Fortschritte, die in der Bewältigung der Arbeitsaufgaben gemacht worden sind, denn daran lässt sich ein Lernen, das perspektivisch und zukunftsorientiert angelegt ist, nicht unmittelbar messen. Weitere Kriterien der Selbst- und Fremdevaluierung werden gemeinsam entwickelt.

Abbildung 1 Navigationssystem für selbstständiges Lernen im Betrieb



Implementieren des Selbstlernkonzepts im Betrieb

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Betrieb sind es nicht gewöhnt, sich selbst als Agenten und Initiatoren von Weiterbildung zu begreifen. Einen Qualifizierungsbedarf erkennen sie bei sich in der Regel nur, wenn eine neue Technologie eingeführt wird oder wenn sie eine grund-

Selbstständiges Lernen im Betrieb

Die eigene Arbeitspraxis immer wieder sachgerecht mit den (sich wandelnden) Anforderungen der Arbeitsumgebung vergleichen und als Ergebnis dieser Analyse Strategien zur Wissensaneignung und Problemlösung entwickeln.

sätzlich neue Aufgabe übernehmen sollen. Dass der Arbeitsprozess selbst mit Lernen verbunden ist, ist ihnen zumeist neu, da sie Lernen mit Wissensvermittlung gleichsetzen.

Im Modellversuch erarbeiten sich betriebliche „Lerngruppen“ aus verschiedenen Unternehmen die einzelnen Komponenten des Lernprozesses und versuchen, diese in ihrer konkreten Arbeitssituation zu entdecken und als Mittel für betriebliche Problemstellungen einzusetzen.

Ein Praxisbeispiel

Ein Beispiel aus der Fertigung, aus dem Musterbau eines Betriebs der Kfz-Zulieferindustrie, soll selbstständiges Lernen im Betrieb veranschaulichen.

In dem fränkischen Unternehmen wird das Lernkonzept in der Fertigung, im Musterbau, erprobt. Dort werden Neuentwicklungen für Abgasanlagen nach Zeichnungen als Einzelfertigung oder in kleinen Losgrößen gefertigt. Für die Mitarbeiter bedeutet dies hohe Flexibilität und Präzision, vorausschauendes Arbeiten, aber auch Kenntnisse über andere Tätigkeitsbereiche, z. B. in der Konstruktionsabteilung. Im Musterbau wurde eine „Lerngruppe“, die aus sechs Mitarbeitern besteht, eingerichtet. Unterstützt werden die Mitarbeiter der Pilotgruppe durch zwei Vorgesetzte, die auch für Koordinationsfragen zur Verfügung stehen. Im Projekt versucht die Lerngruppe ein Problem in der Abteilung mithilfe des Lernkonzepts zu lösen. (vgl. Abb. 2)

Ausgangspunkt für den Prozess des selbstständigen Lernens war die gemeinsame Analyse der Arbeitsabläufe. Die Befassung mit den „kritischen Arbeiten“ in der Abteilung zeigte, dass Probleme vor allem dann, wenn besondere Schweißarbeiten anfallen, auftreten und dass dies auf Qualifikationsdefizite bei den Mitarbeitern zurückzuführen ist. Im nächsten Schritt ging es darum, den eigenen Kenntnisstand problembezogen zu überprüfen, um den jeweiligen individuellen Lernbedarf in Erfahrung zu bringen. Um Schritte zur Behebung der Defizite einleiten zu können, muss dieser Lernbedarf jedoch auch artikuliert werden. Für manche Mitarbeiter bereitet die Selbstevaluierung Probleme: Sie haben Schwierigkeiten, sich selbst zu beurteilen und einzuschätzen, welchen „Nachholbedarf“ sie haben. Dazu kommt die Scheu, Nichtwissen einzugestehen. Daher müssen Wege gefunden werden, über eine bessere Kommunikation solche Hemmnisse abzubauen.

Es zeigte sich, dass der größte Teil der Mitarbeiter über Kenntnisse in Schweißtechnik verfügt, dass diese Kenntnisse aber nicht mehr auf dem neuesten Stand sind. Ein individuelles Kompetenzprofil ließ sich jedoch erst durch das gemeinsame Besprechen des „Ist“-Standes bezüglich der Kenntnisse und vor allem der Wissensdefizite bei jedem Einzelnen der Gruppe erstellen. Für das Problem bot sich als Lerngelegenheit die praktische Unterweisung am Arbeitsplatz an, verbunden mit einer Betreuung bzw. Coaching, wenn Arbeitsaufträge anstehen, bei denen die spezielle Schweißtechnik gefordert ist. Da alle Mitarbeiter im Musterbau in die Nachqualifizierung einbezogen sein sollten, war es wichtig, diese Lernmöglichkeiten mit den Vorgesetzten zu besprechen. Aufgrund des unterschiedlichen Kenntnisstands, aber auch aus arbeitsorganisatorischen Gründen fiel die Entscheidung zu Gunsten einer Schritt-für-Schritt-Qualifizierung der Mitarbeiter am Arbeitsplatz aus. Dabei sollte zweistufig verfahren werden: Basis- bzw.

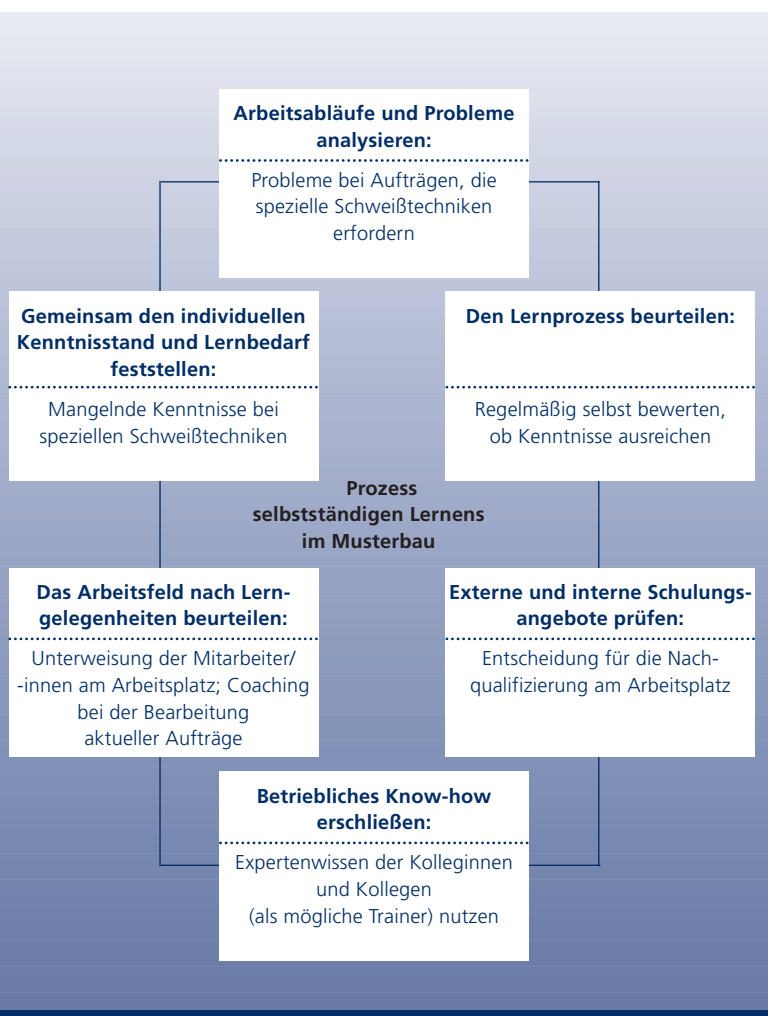


Abbildung 2 Lernprozess im Musterbau

Weiterqualifizierung und Coaching. In Zweiergruppen sollten allen Mitarbeitern des Musterbaus die jeweils benötigten Fachkenntnisse vermittelt werden. Am Arbeitsplatz erhalten die Mitarbeiter Hilfestellung durch Kollegen.

Um die Qualifizierung der Mitarbeiter arbeitsplatznah und aufgabenbezogen durchführen zu können, recherchierte die Pilotgruppe die unternehmensinternen Wissensressourcen. Dabei lernte sie die unterschiedlichen Informationsangebote und -möglichkeiten kennen und erfuhr, wie diese für ihren Arbeitsbereich zu nutzen sind. Ein Kollege, der als Lehrschweißer über die notwendigen Fachkenntnisse und über Erfahrung im Einsatz von speziellen Schweißtechniken verfügt, konnte als Trainer gewonnen werden.

Die Pilotgruppe leistete durch ihre Recherche einen aktiven Beitrag zum Wissensmanagement im Unternehmen: Die Informationen über den individuellen Kenntnis- und Wissensstand aller Mitarbeiter in der Abteilung (dazu zählen auch Spezialkenntnisse), aber auch eventuelle Defizite wurden in einer Übersicht zusammengestellt. Diese gibt Auskunft darüber, welcher Kollege z.B. bei einem krankheitsbedingten Ausfall oder wenn ein Sonderauftrag ausgeführt werden muss, für den spezielle Kenntnisse erforderlich sind, zur Verfügung steht. Die Lerngruppe legte damit den Grundstein für „yellow pages“ im Musterbau.

Um das Problem – nicht den aktuellsten Anforderungen entsprechende Qualifikation – in der Zukunft nicht auftreten zu lassen, wurde vereinbart, dass die Mitarbeiter periodisch überprüfen, inwieweit sie eine weitere Auffrischung oder Erweiterung ihrer Kenntnisse für erforderlich und sinnvoll erachten. Der individuell festgestellte Lernbedarf kann durch Zuhilfenahme der „yellow pages“ zeitnah und ohne großen bürokratischen Aufwand gedeckt werden.

Anmerkungen

- 1 Information, Sommer 2000; Training & Development Networking News at Daimler-Chrysler
- 2 BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000, Bonn 2000, S. 183
- 3 Arnold, R.: Vom „autodidactic“ zum „facilitative turn“ – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Arnold, R.; Giesecke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen, S. 3–14
- 4 Zu „selbst gesteuertem Lernen“ und den verwandten Begriffen vgl.: Friedrich, H. F.; Mandl, H.: Analyse und Förderung selbst gesteuerten Lernens, Tübingen, DIFF, Abt. Angewandte Kognitionswissenschaft 1995
- 5 Zum Begriff der Selbstevaluation vgl.: Stahl, T.: Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, S. 88–100, Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995

Fazit: Selbstevaluation als Kernkompetenz im Lernprozess

Die Module des „Navigationssystems“ stellen für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eine „Operationalisierung“ des selbstständigen Lernens dar. Sie helfen ihnen, Lernen im betrieblichen Alltag zu identifizieren und zu gestalten. Im Modellversuch wird ihnen nicht „das Lernen“ beigebracht, sondern sie werden dabei unterstützt, Lernprozesse zu erkennen und für die Verbesserung betrieblicher Abläufe und beruflicher Kompetenzen systematisch zu nutzen. In diesem Sinn sind Reflexion und Selbstevaluation für selbstständiges Lernen im Betrieb konstitutiv. ■

3 Leitfäden für Bildungsträger



Modellversuch: Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Leitfaden für Bildungsträger im Marktsegment „Öffentlich geförderte Weiterbildung“

Gerhard Stark, Barbara Mohr, Brigitte Geldermann

Bielefeld 1998, 168 Seiten, 35,- DM
ISBN 3-7639-0093-4, Best.-Nr. 60.01.244

Modellversuch: Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Marktsegment: Weiterbildung für Betriebe

Ralf Böttger, Hans-J. Walter, Gerhard Stark

Bielefeld 1998, 170 Seiten, 35,- DM
ISBN 3-7639-0094-2, Best.-Nr. 60.01.245

Modellversuch: Qualitätssicherung in der Weiterbildung

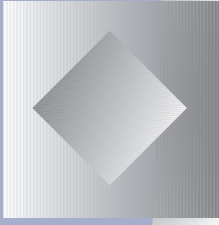
Marktsegment: Individuelle Weiterbildung

Stefan Gustav, Bernd Hammes, Gerhard Stark

Bielefeld 1998, 170 Seiten, 35,- DM
ISBN 3-7639-0095-0, Best.-Nr. 60.01.246

Bestellungen sind zu richten an
W. Bertelsmann Verlag,
PF 10 06 33,
33506 Bielefeld,
Telefon: 05 21/9 1101-11
Telefax: 05 21/9 1101-19
E-Mail: service@wbv.de

BiBB



Transformationsprozesse im Berufsbildungssystem¹

Von der staatlichen Festlegung der Berufsbilder zum Angebot von Berufsbildmustern zur freien Selbstgestaltung des Berufsbildes

► Die Rechtsgrundlagen staatlicher Berufsbildungspolitik sind bisher kaum diskutiert worden. Die Veränderungen der Rechts- und Lebensverhältnisse stellen die gewohnten Eingriffsmöglichkeiten und Handlungsmuster aber in Frage: Berufsfreiheit und Vielfalt alternativer Angebote als neue Leitwerte. Das gilt insbesondere vor dem Hintergrund eines zusammenwachsenden Europas. Der Autor erläutert den Paradigmenwechsel und verdeutlicht seine Vorstellungen anhand von Beispielen. Zur Diskussion wird ausdrücklich aufgefordert.

Paradigmenwechsel

Die staatliche Berufsbildung hat bisher stark auf einen bestimmten Handlungsmodus gesetzt – das Herstellen von Einheitlichkeit – und auf ein bestimmtes Handlungsmittel – den rechtlichen Zwang – zu seiner Durchsetzung.

Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat aber bereits im Inland zu einer immer größeren Vielfalt der Entwicklungen mit einer großen Zahl an Querbeziehungen untereinander geführt. Die so entstandene komplexe Pluralität im Berufsleben wie im Bildungsgeschehen ist durch die zunehmende internationale Öffnung und das Zusammenwachsen im europäischen Rahmen und weltweit potenziert worden. Wir haben es heute mit einer anderen Qualität zu tun, der das traditionelle Bemühen um staatlich geordnete nationale Einheitlichkeit chancenlos gegenübersteht. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sich Deutschland zu einer weitgehenden Anerkennung und Gleichbehandlung ausländischer Bildungsgänge und Berufserfahrung im Rahmen der europäischen Freizügigkeit, Niederlassungsfreiheit und Dienstleistungsfreiheit verpflichtet hat.

Diese grundlegende Veränderung im Tatsächlichen geht einher mit einem Paradigmenwechsel im Rechtlichen durch das Grundgesetz. An die Stelle umfassender staatlicher Befugnisse gegenüber dem Bürger unter der Weimarer Verfassung – wie vorher im 2. Kaiserreich und erst recht dann im Dritten Reich – sind seit 1949 weitgehende Freiheitsrechte der Bürger gegen den Staat getreten; jetzt kommt zuerst der Mensch und dann erst der Staat. Auf die so geschwächten staatlichen Möglichkeiten der Regelung wirkt die Veränderung im Tatsächlichen – die komplexe Pluralität der Verhältnisse – zusätzlich erodierend, da die Eingriffsmöglichkeiten u. a. an die Beachtung des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes und des Gleichbehandlungsgrundsatzes gebunden sind. Im Einzelnen:



HORST MIRBACH

Jurist, Leiter des Arbeitsbereichs „Ordnung der Ausbildung – Gewerbliche und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB

Rechtsgrundlagen der Berufsbildung

DIE VORSCHRIFTEN

Gesetzliche Grundlage der Berufsbildung ist zuallererst das *Grundgesetz*:

- Art. 12 Absatz 1 GG, das Grundrecht der Berufsfreiheit,
- sowie die Vorschriften über die Verteilung der Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenzen, insbesondere Art. 74 Abs. 1 Nr. 11 u. 12 GG sowie Art. 30 GG und Art. 70 Abs. 1 GG.
- Das **Grundrecht der Berufsfreiheit** (Art. 12 Abs. 1 GG) ist hierbei von *vorrangiger* Bedeutung. Denn die „Grundrechte *binden* Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht“ (Art. 1 Abs. 3 GG).
- Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hat in einer größeren Zahl von Entscheidungen Inhalt und Bedeutung des Grundrechts der Berufsfreiheit näher dargelegt.

Hieraus ergeben sich wichtige Akzentverschiebungen gegenüber dem bloßen Wortlaut von Vorschriften des Berufsbildungsrechts; diese sind immer im Lichte des Grundgesetzes auszulegen.

GRUNDRECHT DER BERUFSFREIHEIT, ART. 12 ABS. 1 GG

„Berufsfreiheit“ bedeutet in der Rechtsprechung „jede auf Dauer berechnete und nicht nur vorübergehende, der Schaffung und Erhaltung einer Lebensgrundlage dienende Betätigung“ wählen zu dürfen.³ Die *verfassungsrechtliche* Definition des Berufs ist also eine ganz andere, viel weitere als die im Rahmen der Berufsbildung und ihrer langen Entwicklung erörterten Varianten:

- eine auf Dauer berechnete Betätigung, die
- der Schaffung und Erhaltung einer Lebensgrundlage dient.

Kurz: *Beruf* ist auf Dauer angelegte Erwerbstätigkeit. Nicht mehr!⁴

Die Berufsfreiheit gilt grundsätzlich für *jede beliebige Art von Berufen*. Die Berufsfreiheit *beschränkt sich nicht auf bestimmte, gesetzlich geregelte oder durch herkömmliche „Berufsbilder“ inhaltlich geprägte Berufe*.⁵ Dies bedeutet, dass jede gesetzliche (oder untergesetzliche) Regelung von Berufen, insbesondere eine inhaltliche Fixierung von Berufsbildern, am Grundrecht der Berufsfreiheit zu messen ist; jeder Eingriff bedarf einer ausreichenden Rechtfertigung.

Geschützt ist der Beruf in allen seinen „Verästelungen in gleicher Weise als gleichwertig in vollem Umfange“, also auch z. B. die Hinzunahme weiterer beruflicher Tätigkeiten⁶ oder der Wechsel in einen anderen Beruf.⁷

Hierzu zählt auch die *freie Wahl der „Ausbildungsstätte“*, d. h. jeder Einrichtung gleich welcher Art, die über die allgemeine Schulbildung hinaus der Vorbildung für einen oder mehrere Berufe dient. Dazu gehören bereits die „wei-

terführenden“ (mittleren und höheren) Schulen, jenseits des Hauptschulniveaus. Gemeint ist jeweils eine bestimmte Ausbildungsstätte, nicht nur die Kategorie solcher Ausbildungsstätten.⁸

GESETZLICH FIXIERTE BERUFSBILDER

Der Gesetzgeber ist zwar grundsätzlich befugt, Berufsbilder gesetzlich zu fixieren. Er darf hierbei auch Zulassungsvoraussetzungen aufstellen, welche einerseits Personen, die sie nicht erfüllen, von den betreffenden Tätigkeiten ausschließen und andererseits die Berufsbewerber zwingen, den Beruf in der rechtlichen Ausgestaltung zu wählen, die er im Gesetz erhalten hat.⁹ Der Gesetzgeber hat dabei aber das Grundrecht der Berufsfreiheit zu berücksichtigen. Das heißt, er hat zu beachten, dass die Fixierung von Berufsbildern und das Aufstellen von Zulassungsvoraussetzungen einen Eingriff in die durch Art. 12 Abs. 1 GG geschützte Berufsfreiheit darstellen und diesbezüglich *verhältnismäßig* sein müssen, d. h. *geeignet* und *erforderlich*, um *überragende Gemeinwohlinteressen* zu sichern, und dass sie *keine übermäßige, unzumutbare Belastung* für den betroffenen Einzelnen enthalten dürfen.

Die verfassungsrechtliche Definition des Berufs ist eine viel weitere als die im Rahmen der Berufsbildung erörterten Varianten

Wir haben es hier mit einem *diffizilen Abwägungsprozess* zu tun, bei dem es wesentlich auch auf die jeweiligen Sachverhalte, die Tatsachenlage ankommt. Auch kleine Veränderungen der tatsächlichen Lage können die Balance der Abwägung ändern und somit das Gesamtergebnis. Der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit gebietet im übrigen *Vertrauensschutz* für die bereits im Beruf Tätigen.¹⁰

Der Gesetzgeber hat es bisher als zulässig angesehen, „bestimmte wirtschafts-, berufs- und gesellschaftspolitische Zielvorstellungen als wichtige Gemeinschaftsinteressen“ anzusehen, d. h., dass der Gesetzgeber diese Ziele selbst in den Rang überragender Gemeinwohlinteressen erhebt, um deretwillen das Grundrecht der Berufsfreiheit eingeschränkt werden dürfte.¹¹ Der hiermit gegebene grundsätzlich recht weite Spielraum für eine Einschränkung der Berufsfreiheit wird aber einerseits eingeschränkt durch die genannten Kriterien der Verhältnismäßigkeit des Eingriffs. Andererseits gibt es noch zwei weitere, miteinander zusammenhängende Rechtsgrundsätze, die faktisch zunehmende Bedeutung erlangen zu Gunsten der Berufsfreiheit



und zu Lasten der staatlichen Regelungsmöglichkeiten: der Gleichbehandlungsgrundsatz und die Verhältnismäßigkeit im Vergleich zu anderen rechtlichen Regelungen, insbesondere des europäischen Rechts. Der Raum für eine verfassungsrechtlich zulässige Fixierung von Berufsbildern sowie sonstige Einschränkungen der Berufsfreiheit nimmt so immer weiter ab.

ZUNEHMENDER ZWANG ZUR PLURALITÄT

Von besonderem Interesse ist die Einwirkung europäischen Rechts und der europäischen Tatsachenlage auf das deutsche Berufsbildungsrecht:

- Europäisches Recht, insbesondere die Grundsätze der Dienstleistungsfreiheit und der Niederlassungsfreiheit, verpflichten in weitem Umfang zu einer „Anerkennung“ anderer Abschlüsse, nach anderen Berufsbildungs-, Berufs- und Strukturkonzepten – ja auch zur Anerkennung der bloßen praktischen Erfahrung im betreffenden Bereich¹² –, in der Weise, dass jenen Personen mit einer Alternativ-Qualifikation vergleichbare Rechte wie den Absolventen des deutschen Berufsbildungssystems eingeräumt werden.
- Als Detail-Vorschrift ist insbesondere die neue Richtlinie 99/42/EG vom 07. Juni 1999 „über ein Verfahren zur Anerkennung der Befähigungsnachweise für die unter die Liberalisierungs- und Übergangsrichtlinien fallenden Berufstätigkeiten in Ergänzung der Allgemeinen Regelung zur Anerkennung der Befähigungsnachweise“ zu nennen, die an die Stelle einer ganzen Reihe früherer Vorschriften tritt.¹³
- Hieraus ergeben sich nach deutschem Recht – nicht nach EU-Recht – zunächst im Rahmen der Abwägungen zur Verhältnismäßigkeit des Eingriffs in die Berufsfreiheit (Art. 12 Abs.1 GG) und dann in einer zweiten Stufe im Rahmen der Prüfung des Gleichbehandlungsgrundsatzes (Art. 3 GG) zunehmend die Fragen: Ist es noch gerechtfertigt, von Inländern zwingend einen bestimmten Standard oder auch nur ein bestimmtes Verfahren der Be-

rufsbildung zu fordern, wenn diese Forderung gegenüber EU-Ausländern nicht erhoben werden kann? Hat sich Deutschland durch seine Zustimmung zu den EU-Regelungen nicht auch gegenüber den Inländern schon gebunden – also kein widersprüchliches Verhalten mehr, keine Inländerdiskriminierung, keine abweichende Behandlung inländischer Sachverhalte?

- Grundsätzlicher noch ergibt sich die Frage: Wie kann Deutschland im Rahmen der EU eine Pluralität von Berufsbildungs-, Berufs- und Strukturkonzepten – gerade auch in ihren grenzüberschreitenden Auswirkungen im Inland – akzeptieren, im Übrigen im Inland aber eine solche Pluralität zumindest teilweise verbieten wollen? Ein erhebliches und laufend steigendes Maß an Pluralität ist durch die Einwirkung aus den Nachbarländern ohnehin unvermeidbar und wird offensichtlich als hinnehmbar angesehen.
- Betrachtet man die oben genannte EU-Richtlinie 99/42/EG vom 07. Juni 1999, so ergibt sich hieraus sogar bereits ein gewisser Zwang zur „Modularisierung“ oder zur Bildung von „Bausteinen“. Gemäß Artikel 3 Absatz 1 Satz 3 und 4¹⁴ haben die Mitgliedstaaten nämlich den Angehörigen anderer Mitgliedstaaten die Möglichkeit einzuräumen, teilweise fehlende Kenntnisse und Fähigkeiten nachträglich zu erwerben, und zwar nach Wahl der Angehörigen anderer Mitgliedstaaten (!) durch spezielle Anpassungslehrgänge oder in unregelmäßiger Weise mit dem Angebot einer Eignungsprüfung. Wenn also in Entsprechung zu unseren Ausbildungsordnungen jeweils eine Vielfalt von Fortbildungs-Modulen für die verschiedenen EU-Ausländer mit unterschiedlichen Voraussetzungen zwingend erforderlich ist – warum dann nicht auch gleich eine entsprechende Vielzahl an Modulen für die Ausbildung der Inländer bereitstellen? Der Inhalt der Module wäre gleich.

Die rechtliche Betrachtung führt also bisher zu den Ergebnissen, dass

- seit 1949 die Freiheit des Einzelnen zur Gestaltung seiner Erwerbstätigkeit, d. h. die Berufsfreiheit des Art. 12 Abs.1 GG, die Grundlage aller Arbeit in der Berufsbildung sein muss,
- diese Berufs-Freiheit zwar aufgrund einer sorgfältigen Abwägung begrenzt eingeschränkt werden kann,
- mit zunehmender internationaler Bindung der Bundesrepublik Deutschland die Zahl jener Fälle aber erheblich zunimmt, in denen die Tatsache der Pluralität der berufsbildungspolitischen Konzepte jeder Art in Europa und ihrer Einwirkung auf Deutschland
 - einerseits bereits das Ergebnis der Verhältnismäßigkeitsabwägung nach Art. 12 Abs.1 GG zu Lasten staatlicher Eingriffe verändert,
 - zumindest aber eine nach Art. 12 Abs.1 GG eventuell noch zulässige Einschränkung der Berufsfreiheit je-

denfalls als „Inländerdiskriminierung“ gegen den Gleichbehandlungsgrundsatz (Art. 3 GG) verstößt, weil sie kraft internationalen Rechts Ausländern nicht zugemutet werden darf und daher

- der Pluralität von Berufsbildungs-, Berufs- und Strukturkonzepten in Deutschland wie in Europa die Zukunft gehört.

Beispiele

AUSSCHLIESSLICHKEITSGRUNDSÄTZE – § 27 ABS. 1 HWO UND § 28 ABS.1 U.2 BBiG

(a) „Für einen anerkannten Ausbildungsberuf darf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden“¹⁵ lauten § 27 Abs. 1 HwO und § 28 Abs.1 BBiG. Sobald eine Ausbildungsordnung besteht, erhebt sie also einen Ausschließlichkeitsanspruch für jede Ausbildung unter diesem Namen. Eine ähnliche Ausbildung nach einem anderen Konzept ist nur möglich, wenn sie einen deutlich anderen Namen trägt, so dass es nicht zu einer Verwechslung mit dem anerkannten Ausbildungsberuf kommen kann.

Im Rahmen der Handwerksordnung gilt der Ausschließlichkeitsanspruch – dem Wortlaut entsprechend – uneingeschränkt. Zu § 28 Abs. 1 BBiG hingegen wird darauf hingewiesen, dass das BBiG gemäss § 2 Abs. 1 nicht für berufsbildende Schulen gelte, die den Schulgesetzen der Länder unterstehen. Hieraus allerdings ableiten zu wollen, Berufsfachschulen dürften „für anerkannte Ausbildungsberufe“ im Rahmen des BBiG auch nach anderen Regeln als der Ausbildungsordnung ausbilden, nicht hingegen im Rahmen der HwO, erscheint ungereimt. Tragende Argumente zur Rechtfertigung der Verschiedenbehandlung sind weder offensichtlich, noch ergeben sie sich aus der Begründung des seinerzeitigen Gesetzgebungsverfahrens. Es spricht vieles dafür, dass mit § 28 Abs. 1 BBiG – wie mit § 27 Abs. 1 HwO – ein absoluter Ausschließlichkeitsanspruch verfolgt werden sollte, über die verbale Einschränkung des § 2 Abs. 1 BBiG hinaus. Besonders prekär ist die Lage in all jenen Fällen, in denen nebeneinander ein Handwerksberuf und ein BBiG-Beruf bestehen, die inhaltlich weitgehend identisch sind. Es handelt sich um mehrere Dutzend Fälle, z. B.: Informations- und Telekommunikationssystem-Elektroniker/-in und Informationselektroniker (-techniker). Dürfen die Schulen nun im IT-Bereich ausbilden, weil sie ja von § 2 Abs. 1 BBiG ausgenommen sind, oder setzt sich die spezialgesetzliche Regelung des § 27 Abs. 1 HwO mit ihrem Verbot durch, weil auch der Informationselektroniker (-techniker) des Handwerks betroffen ist?

Jedenfalls läge wohl eine Irreführung im Sinne des UWG vor, wenn die Berufsfachschulen die Abweichung von der Ausbildungsordnung nicht unzweifelhaft deutlich machen – eben durch einen deutlich anderen Namen, zumindest einen Namens-Zusatz.

(b) Für den Bereich der Berufsausbildung von *Jugendlichen* geht § 28 Abs. 2 BBiG (im Gegensatz zu § 27 HwO, wo eine entsprechende Passage fehlt) noch weiter – zumindest für die duale Berufsausbildung, wenn man § 2 Abs. 1 BBiG mit berücksichtigt. „In anderen als anerkannten Ausbildungsberufen dürfen Jugendliche unter 18 Jahren nicht ausgebildet werden ...“ lautet Absatz 2 des § 28 BBiG. Ein Monopol der „anerkannten Ausbildungsberufe“, das von den Berufsfachschulen nur außerhalb der dualen Ausbildung durchbrochen werden könnte? Tragende Rechtfertigungsgründe für die Verschiedenbehandlung von dualer und schulischer Berufsausbildung sind nur schwer auszumachen. Sieht man den Schutz der Jugendlichen in den Schulen als nicht gefährdet an, weil die Schulen nach § 2 Abs. 1 BBiG ja der Länderaufsicht unterliegen? Warum dann nicht ein entsprechendes Aufsichtssystem für nicht-schulische Ausbildungsangebote? Warum eine Verschiedenbehandlung im Handwerksbereich?

Die staatlichen Ausbildungsordnungen jedenfalls folgen jeweils nur einem Strukturkonzept, das auf diese Weise festgeschrieben wird. Die Berufsbildung in diesem Bereich setzt also nicht auf Überzeugung oder Überredung im Wettbewerb der Konzepte. Sie ist konsequent durchgeplant und bedient sich des Gesetzes-Befehls gegenüber dem ein-



zelnen Bürger und Unternehmen, um die Beachtung ihrer Planungen sicherzustellen statt auf Werbung und Wettbewerb in einer freien Gesellschaft zu setzen. Die Abstimmung der Sozialpartner über die Berufsbildung verringert zwar die so entstehenden Probleme und schafft durch Konsens eine breitere Grundlage für die Durchsetzung der Berufsbildungskonzepte. Die Sozialpartner sind aber weder von (fast) allen einzelnen Arbeitnehmern und Unternehmen förmlich zu den Verhandlungen legitimiert worden, noch besteht in Zeiten zunehmender Individualisierung und Austritte aus den Verbänden eine reale Aussicht auf weitestgehende Repräsentativität der durch die Abstimmung der Sozialpartner erzielten Ergebnisse für die Haltung der einzelnen Bürger und Unternehmen.

Selbst- gestaltung des Ausbildungs- Berufsbildes

Erste Zeichen einer Auflockerung der Ausschließlichkeiten wurden in den vergangenen Jahren durch den Einbau von Wahlbausteinen in Ausbildungsordnungen gesetzt. Ihre Verwendung nimmt zu. Damit tritt schrittweise an die Stelle staatlicher Festlegung von Berufsbildern ein Angebot von Berufsbildmustern zur – zunehmend – freien Selbstgestaltung des tatsächlichen Ausbildungs-Berufsbildes durch die Auszubildenden und (vor allem) durch die Arbeitgeber.

PRAXIS ALTERNATIVER AUSBILDUNGSKONZEPTE – NOCH §§ 27, 28 ABS.3 BBiG?

Die Ausbildungsordnungen gehen in ihrem Regelungsansatz zumeist von einer dualen Berufsbildung aus, bei der ein Betrieb Hauptpartner des Auszubildenden ist (neben der staatlichen Berufsschule) und der Schwerpunkt der Ausbildung (vom Lernort wie von den Zeitanteilen von Arbeiten und Lernen her) in einem Ausbildungsplatz in diesem bestimmten Betrieb liegt. Die hierfür erforderliche flächendeckend große Zahl betrieblicher Ausbildungsplätze ist in Westdeutschland im Wesentlichen gegeben, in Ostdeutschland aber als Folge des Zusammenbruchs der alten sozialistischen Wirtschaftsformen auf absehbare Zeit nur in stark eingeschränkter Form. Eine ausreichende Zahl an Ausbildungsplätzen kann daher in Ostdeutschland nur in anderer Weise bereitgestellt werden, z. B. durch Ausbildungsverbünde oder so, dass an Stelle der fehlenden betrieblichen Ausbildungsplätze in erheblichem Umfang eine Art „schulischer“ Berufsausbildung in Berufsbildungszentren, verbunden mit Betriebspraktika (als außerbetriebliche Ausbildung neben der überbetrieblichen Ausbildung) angeboten wird.

Auch in Westdeutschland hat es seit den siebziger Jahren (als „überbetriebliche“ Ausbildung) flächendeckend eine Ausweitung des Unterrichts in Berufsbildungszentren gegeben (zum Ausgleich spezialisierungsbedingter Ausfälle bei Unternehmen, insbesondere im Mittelstand, mit sehr großer staatlicher Unterstützung). Daneben gibt es Spezialkonzepte der Ausbildung wie z. B. bei den Notariatsangestellten. Was in Ost- und Westdeutschland rechtlich durch § 27 BBiG und die „Experimentierklausel“ des § 28 Abs.3 BBiG notdürftig zu rechtfertigen versucht wird – wenn überhaupt¹⁶ –, dürfte wohl eher in beiden Fällen der *faktische Einstieg in weitere, alternative Ausbildungskonzepte* sein, und zwar seit langem. Bezogen auf die so entstandene Vielfalt von Lernorten und Lernformen spricht Pütz bereits von „pluraler Ausbildung“ statt von dualer Ausbildung.¹⁷

So oder so ähnlich existieren verschiedene Ausbildungskonzepte heute auch in einigen anderen EU-Ländern und sind als solche in ihren grenzüberschreitenden Wirkungen

von Deutschland kraft EU-Rechts ohnehin zu respektieren. Zu fragen ist daher, wann diese faktisch bereits bestehende Pluralität von Ausbildungskonzepten in Deutschland auch in der Ausbildung von Jugendlichen formalrechtlich korrekt akzeptiert wird.

VIelfALT DER STRUKTURKONZEPTE

Das Postulat der Einheitlichkeit der Ausbildung gemäß § 25 Abs.1 S.1 BBiG wird in Frage gestellt: Nach den Strukturkonzepten des Monoberufs und der Stufenausbildung (§ 26 BBiG) ist seit den siebziger Jahren ein ganzes *Bündel neuer Strukturkonzepte* und -modelle für Berufe entwickelt und in Kraft gesetzt worden, mit zunehmender Komplexität und einer Vielfalt an Einzelvarianten innerhalb der Konzepte von Beruf zu Beruf (und von Novellierung zu Novellierung!). Im Rahmen des Bündnisses für Arbeit ist – unter Wahrung des Berufsprinzips – eine weitere Flexibilisierung der Ordnungsstrukturen gefordert worden¹⁸, um „ein Auseinanderdriften von Berufsbildungs- und Beschäftigungssystemen zu vermeiden“ und zu gewährleisten, dass die Betriebe die erforderlichen Handlungsspielräume für bedarfs- und marktgerechte Berufsausbildung erhalten. Die Entwicklung zu einer zunehmenden Vielfalt der Strukturkonzepte und zu einer zunehmenden Individualisierung der Berufsbildung wird also weitergehen. Die guten Absichten, die hiermit verfolgt werden, sollen hier ausdrücklich nicht in Frage gestellt werden – aber wenn diese Vielfalt der „Einheitlichkeit“ der Ausbildung i. S. d. § 25 Abs.1 S.1 BBiG nicht im Wege steht, was soll dann noch der Begriff der „Einheitlichkeit“? Warum nicht ausdrücklich eine Vielfalt gleichzeitig geltender alternativer Konzepte und die – beschränkte – Freiheit der Selbstgestaltung des Berufsbildes anerkennen?

Die Rahmenbedingungen der Berufsbildung – und damit die Möglichkeiten, Berufskonzepte mit dem Anspruch der Ausschließlichkeit festzuschreiben – haben sich in rechtlicher wie in tatsächlicher Weise grundlegend geändert. Die Welt rückt immer näher zusammen, sei es durch weitere Intensivierung der Handelsbeziehungen, sei es – noch weitergehend – durch die Schaffung und den Ausbau internationaler Zusammenschlüsse bis hin zu supranationalen Einheiten wie der Europäischen Union, die in immer weiterem Umfang klassische Funktionen der Nationalstaaten übernimmt, teils ausdrücklich kraft rechtlicher Ermächtigung, daneben aber auch bloß faktisch durch tatsächliches Handeln.

Die Möglichkeiten, Alleinstellungen für bestimmte Systeme oder Institutionen zu schaffen oder zu erhalten, nehmen inmitten dieser komplexen Pluralität immer weiter ab. Für Ausschließlichkeitsansprüche bestimmter Konzepte wird es rein faktisch bereits schwierig. Alles steht mit allem im Wettbewerb, sei es direkt oder indirekt. Der Pluralität von Berufsbildungs-, Berufs- und Strukturkonzepten – bis hin zur Individualität – gehört daher die Zukunft, der „Einheit in der Vielfalt“.

Ausblick

Die Rolle des Staates in der Berufsbildungspolitik wandelt sich vom umfassend Planenden und Regulierenden zum Hüter von Qualität und Wettbewerb sowie der sozialpolitischen Funktionen: den sicheren Zugang für jede und jeden zu einer den Fähigkeiten – und möglichst auch den Wünschen – entsprechenden Ausbildung.

Eine Vielzahl gut durchdachter und klug organisierter Konzepte steht künftig als alternative Regel-Angebote nebeneinander, gesichert durch geeignete Maßnahmen der Qualitätssicherung und Zertifizierung nach dem jeweils neuesten Stand – ganz so, wie es eine Vielzahl unterschiedlicher DIN-Normen oder CEN-Normen gibt, Regelwerke als Angebote zur Nutzung, ganz ohne Zwang. So wie man z.B. ausländische Autos in Deutschland – wie überall in Europa – kaufen und fahren darf, so wird es ebenso normal werden, sich in Deutschland z.B. nach einem italienischen Modell zur Modeschneiderin ausbilden zu lassen, nach einem französischen zum Möbeltischler oder nach einem niederländischen zum Maurer/Hausbauer, und man wird sich nach deutschen Ausbildungsmodellen in Spanien zum Kfz-Techniker, in Großbritannien zum IT-Kaufmann und in

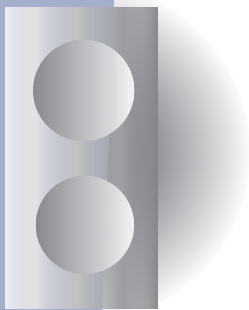
Schweden zum Brauer ausbilden lassen können. Die europäische Dienstleistungsfreiheit macht dies nicht nur möglich – sie erzwingt dies!

Für die Anbieter der Ausbildungskonzepte gilt es dann, sich mit möglichst guten, überzeugenden und leicht handhabbaren Konzepten um die „Kunden“ zu bemühen, auf ihre jeweiligen Wünsche einzugehen und im Wettbewerb mit anderen um den Zuschlag zu werben. Mir ist nicht bange, dass die Mehrzahl der Anbieter von Berufsbildung in Deutschland eine gute Figur machen werden in diesem Wettbewerb. Gerade die intensive Abstimmung der Konzepte unter den Sozialpartnern kann Garant ihrer Ausgewogenheit sein, die den Erfolg bei Arbeitgebern wie Arbeitnehmern sichert. Gleiches gilt für das „duale System“ als solches, die enge Verbindung von Praxis und Theorie in der Berufsausbildung – nicht ohne Grund geht die akademische Ausbildung in Deutschland seit jüngster Zeit zum Teil einen „dualen“ Weg, bindet (wesentlich mehr) Praxis in die Theorievermittlung ein, wechselt die Lernorte.¹⁹

Die Verbindung hoher fachlicher Leistung mit der Integration junger Menschen in die Arbeitswelt durch ein Ausbildungskonzept dürfte so weiterhin Bestand haben. ■

Anmerkungen

- 1 Überarbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrages, der am 20. September 2000 im Rahmen des 17. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Göttingen gehalten wurde.
- 2 Hervorhebung durch den Verfasser
- 3 Bundesverwaltungsgericht in BVerwGE 1/54 f (279); 2/298; ihm folgend in ständiger Rechtsprechung des Bundesverfassungsgericht
- 4 Soweit aus der Tatsache des Erwerbs einer Berufsausbildung und der Ausübung dieses Berufs bestimmte soziale Schutzfunktionen abgeleitet werden (z.B. kein Zwang zur Aufnahme einer „unterwertigen“ Beschäftigung), so ist hier der Begriff des „Berufs“ nur der formale Anknüpfungspunkt (es könnte auch ein anderer sein, z.B. die „tatsächliche Beschäftigung“ der letzten 12 Monate), nicht die Ursache des betreffenden Schutzes. Schutzgrund sind jeweils andere Rechtsvorschriften.
- 5 BVerfGE 7/397; BVerwGE 1/53 (55); 2/92; 4/254
- 6 BVerfGE 9,48; BVerwGE 1/279; 4/170
- 7 BVerwGE 1/54 (271)
- 8 BVerfG-NJW 60/1123
- 9 Ständige Rechtsprechung, z.B.: BVerfG vom 17.04.00 (1 BvR 1538/98) Rdn.36; BVerfG vom 16.03.00 (1 BvR 1453/99) Rdn.25; BVerfGE 75, 246 (265 ff); 59, 302 (315); 34, 252 (256) je m. w. N.
- 10 Bundesverfassungsgericht wie vorstehend
- 11 BVerfGE 13, 97 (107); zweifelhaft, weil Grundrechte eine Beschränkung der Macht des Staates darstellen und daher Begriffe, die der Begrenzung des Grundrechtsschutzes dienen, nicht zur Disposition des Staates stehen können; die Grundrechte ließen sonst leer.
- 12 Vgl. z.B. die Regelungen über die Zulassung von Handwerkern aus anderen EU-Staaten entsprechend deutschen Meistern bei selbstständiger Führung eines stehenden Handwerksbetriebes (Art. 5, Abs. 1 RL 75/368/EWG), die u. a. sechs Jahre Praxis als selbstständiger Handwerker in einem anderen EU-Staat oder drei Jahre Praxis als Selbständiger nach einer (nicht näher definierten) mindestens dreijährigen Ausbildung vorsehen.
- 13 Die Richtlinie 99/42/EG vom 07. Juni 1999 befindet sich z. Zt. noch in der Umsetzungsphase. Sie muss bis Juni 2001 von den Mitgliedstaaten in nationales Recht umgesetzt werden. Geschieht dies nicht, so wird sie der Europäische Gerichtshof insoweit als unmittelbar geltendes Recht behandeln.
- 14 Richtlinie 99/42/EG des Europäischen Parlaments und des Rates, vom 07. Juni 1999, Artikel 3, Absatz 1, Sätze 3 und 4: „Ergibt der Vergleich hingegen, dass diese Kenntnisse und Fähigkeiten grundlegende Unterschiede aufweisen, so bietet der Aufnahmemitgliedstaat dem Begünstigten die Möglichkeit nachzuweisen, dass er die fehlenden Kenntnisse und Fähigkeiten erworben hat. In diesem Fall hat der Aufnahmemitgliedstaat dem Antragsteller die Wahl zwischen dem Besuch eines Anpassungslehrgangs und einer Eignungsprüfung in Analogie zu den Richtlinien 81/48/EWG und 92/51/EWG zu überlassen.“
- 15 Hervorhebung durch den Verfasser
- 16 Es besteht z. T. die nicht ganz unbegründete Ansicht, man dürfe die Prüfung der Rechtmäßigkeit aller Maßnahmen nicht mit allzu großer Gründlichkeit durchführen, weil man sonst insbesondere angesichts von § 28 Abs. 2 BBiG zu dem unerwünschten Ergebnis der Rechtswidrigkeit kommen könnte!
- 17 Pütz, H.: Heutige und zukünftige Herausforderungen an die Berufsbildungsforschung. In: 30 Jahre Berufsbildungs- und Arbeitsförderungsgesetzgebung – 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2000, S. 56–69
- 18 Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung; Kapitel „Rahmenbedingungen“, Absatz 2; Kapitel I „Grundprinzipien einer modernen dualen Berufsausbildung“ Ziff. 1; Kapitel II „Gestaltungsmerkmale dualer Berufsausbildung“, Ziff. 1.1, 1.4, 2.3 und 2.4
- 19 Allerdings in der Nachfolge angelsächsischer Modelle, warum sollte man auch von etwas nahe Liegendem wie der deutschen Facharbeiterausbildung lernen?



Jacobs Stiftung unterstützt Projekte für Jugendliche und ihre Zukunft

► Im November 2000 fand im Schloss Marbach am Bodensee die Konferenz der Jacobs Stiftung – in diesem Jahr zum Thema „Zur Zukunft von Bildung und Arbeit“ – statt, über die im nachfolgenden Beitrag berichtet wird. Zuvor wollen wir Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, die Stiftung und ihre Ziele vorstellen.

„Die Jacobs Stiftung (JS) ist eine private gemeinnützige Vereinigung, die im Dezember 1988 von Klaus. J. Jacobs in Zürich gegründet wurde. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt im Bereich der Jugend und ihrer Zukunft. In einer Welt dramatischer Veränderungen, was Globalisierung, neue Technologien, Wirtschaft, Sozialsysteme und menschliche Werte angeht, versucht die Stiftung einen Beitrag zum Wohlergehen und zur sozialen Produktivität heutiger und künftiger Generationen von jungen Menschen auf drei miteinander zusammenhängenden Gebieten menschlicher Kompetenz und menschlicher Potenziale zu leisten: Entwicklungskompetenz, Kulturkompetenz und Computerkompetenz.

Unter Entwicklungskompetenz werden Werte, Ziele, Wissen und Fertigkeiten, die es jungen Menschen ermöglichen, ihr Leben wirksam zu führen, mit anderen respektvoll und kooperativ umzugehen und einen wertvollen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, verstanden. Als Kulturkompetenz bezeichnet die Stiftung Wissen, Werte, Einstellungen und Fertigkeiten, die junge Menschen befähigen, mit Natur, Kultur und ihrer unmittelbaren Umwelt teilnehmend und vorausschauend umzugehen und sie zu schützen. Als Com-

puterkompetenz würden Kenntnisse und Fertigkeiten, die jungen Menschen eine erfolgreiche Teilhabe an Bildung und Arbeit sowie als Staatsbürger in einer modernen, auf Informationsaustausch beruhenden Gesellschaft ermöglichen, begriffen.

Die Stiftung verfolgt diese Ziele durch eine Anzahl miteinander verknüpfter Programme. Dazu gehören Bildungsprogramme, Forschungsprogramme, Ausbildungsprogramme für die Forschung, Evaluationsstudien, Aktionsprogramme, Konferenzen und andere Formen der Kommunikation, sowohl für Jugendliche als auch für Wissenschaftler/-innen, Praktiker/-innen und politische Entscheidungsträger/-innen. Ein weiteres Anliegen der Stiftung ist die Förderung der Kompetenzen und der Potenziale gefährdeter Jugendlicher, die aufgrund mangelnder Ausbildung und fehlenden Rückhalts in einem entsprechenden sozialen und wirtschaftlichen Umfeld benachteiligt sind. Zur Verbesserung ihrer Wirkungsmöglichkeiten ist die Stiftung an einer Förderung der Kooperation zwischen Institutionen aus den Bereichen Bildung, Industrie, Politik, den lokalen Jugendorganisationen und der älteren Generation interessiert, die bei gemeinsamem Vorgehen die einflussreichste Koalition für die Sache der Jugend darstellen.

Die Jacobs Stiftung ist eine Schweizer Stiftung. Ihr Wirkungsbereich überschreitet indessen die Grenzen der Schweiz und sucht überall auf der Welt nach Herausforderungen und Tätigkeitsfeldern, wo zur Stärkung künftiger Potenziale junger Menschen ihre Hilfe am nötigsten ist.“

(Aus dem Grundsatzprogramm der Stiftung)

ANTRAGSVERFAHREN

Die Jacobs Stiftung stellt qualifizierten Bewerbern/-innen eine Reihe von Stipendien und Zuwendungen zur Verfügung: Forschungsstipendien, Promotionsstipendien und Mittel für junge Forscher/-innen.

Entscheidungskriterien für die Prüfung von – angeforderten wie unangeforderten – Anträgen sind: der Bezug des Projekts zu den Zielen der Stiftung; die Qualität des vorgelegten Projekts; die Qualifikation und Fähigkeiten des Antragstellers/der Antragstellerin, die eine erfolgreiche Durchführung des Projekts garantieren.

Weitere Informationen über die Stiftung und das Antragsverfahren sind einer Broschüre „Prioritäten, Programme, Verfahren“ zu entnehmen, die auf Anfrage bei der Stiftung erhältlich ist. Vgl. auch: www.jacobsfoundation.org; E-Mail: jf@jacobsfoundation.org

Die Zukunft von Bildung und Arbeit

Gegenwartsprobleme und Zukunftsanforderungen an die berufliche Bildung

Eine Konferenz der Jacobs Stiftung

Vom 10. bis zum 12. November 2000 fand im Schloss Marbach am Bodensee eine von der Jacobs Stiftung organisierte Konferenz zur Zukunft von Bildung und Arbeit statt. Rund 35 Experten aus der praktischen betrieblichen Ausbildung, der Bildungspolitik, aus dem Journalismus und der Wissenschaft diskutierten aktuelle Probleme und Zukunftsaussichten der beruflichen Bildung. Inhaltlich vorbereitet wurde die Veranstaltung vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin (Prof. Dr. Mayer und PD Dr. Corsten) sowie der Eidg. Technischen Hochschule Zürich und der Universität Zürich (Prof. Dr. Buchmann). Das Ziel bestand darin, die spezifische Mischung aus praktischen Erfahrungen und wissenschaftlicher Expertise zur Aufdeckung von Problemen sowie zum Gewinn von Anregungen für zukünftige Reformen des Systems der beruflichen Bildung zu nutzen. Die Fokussierung auf die drei deutschsprachigen Länder – Schweiz, Österreich und Deutschland – war insofern gerechtfertigt, als in den nationalen und internationalen Debatten seit langem das deutsche Modell der dualen Berufsausbildung als einzigartig gilt.

Die Tagung gliederte sich in drei Teile: Erstens wurde in den einleitenden Referaten eine generelle Bestandsaufnahme vorgenommen, zweitens in thematischen Einzelblöcken besondere Problemstellungen behandelt und drittens nochmals länderspezifische Trends und internationale Vergleiche genutzt, um abschließend erste praktische Empfehlungen zu diskutieren.

Prof. Dr. BAETHGE (SOFI Göttingen) skizzierte einleitend die Veränderungsprozesse, die als die neuartigen Herausforderungen für das System beruflicher Bildung gelten können. Die traditionelle Vorstellung von Beruflichkeit sei von einer gelungenen Kombination von Theorie und Praxis in der Ausbildung, von der Orientierung an grundständiger Fachqualifikation und der Idee der Arbeitsmarktintegration durch berufliche Qualifikation ausgegangen. Der sektorale Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft habe aber zwei Prozesse nach sich gezogen, die zu Problemen des „alten“ Modells führen: Dienstleistungen als Tätigkeiten erfordern erstens ein weitaus höheres Maß an Wissensqualifikationen und vor allem an sozialen Kompetenzen, als durch eine fachlich zentrierte Ausbildung garantiert werde, und zweitens seien durch die diversifizierten und kundenorientierten Produktionsstrukturen neue Formen der Arbeitsprozessorganisation entstanden, die den traditionellen berufsfachlichen „Schneidungen“ der „Qua-

lifikation“ widersprechen. Gerade die stärkere Wissensorientierung und die erwarteten sozialen Kompetenzen machten Personen mit höheren schulischen oder universitären Ausbildungen, auch Hochschulabbrecher, für den Arbeitsmarkt attraktiv, da diesen eine höhere Flexibilität in sachlicher und sozialer Hinsicht zugerechnet werde.

In den Koreferaten hoben Dr. KONIETZKA (Universität Rostock) und Prof. Dr. SADOWSKI (Universität Trier) dagegen Elemente hervor, die für eine fortbestehende institutionelle Geltung des Beruflichkeitsprinzips sprechen könnten. Konietzka zeigte anhand der individuellen Erwerbsverläufe, dass sich die Wirksamkeit des Berufsprinzips in der Bundesrepublik deutlich verstärkt habe. Sadowski analysierte die Möglichkeit eines Gleichgewichts der beruflichen Bildung als institutionelles System. Systeme der Produktion von Kollektivgütern – wie berufliche Bildung – seien dann stabil, wenn neben mikropolitischen Aushandlungsgleichgewichten, klaren Regeldefinitionen und Sanktionierungsmöglichkeiten vertrauensbildende Transparenz und unmittelbare Reaktionsmöglichkeiten auf individuelle Abweichungen gegeben sind, was innerhalb einer institutionell vernetzten Region eher verwirklicht werde. Sadowski machte dies an Beispielen der regionalen Kooperationsnetzwerke der Berufsbildung und bei der Schaffung neuer IT-Ausbildungen deutlich.

Auf diese eher allgemeinen Stellungnahmen folgte die Auseinandersetzung mit spezifischeren Problemgruppen. Hier ist in den letzten Jahren die veränderte Bedeutung fehlender oder geringfügiger Qualifikation ins Blickfeld gerückt worden. Ein steigender Anteil von Personen mit beruflichem Abschluss muss für eine Gesellschaft nicht nur von Vorteil sein. Sie kann komplementär dazu eine Problemgruppe produzieren, die aufgrund des Nicht-Erreichens einer zum Muss gewordenen Grundqualifikation marginalisiert werden. Es handelte sich somit – wie es im Referat von Prof. Dr. ECKERT (Universität Trier) lautete – um „die Kehrseite der Medaille der Bildungsexpansion“, die zu „Jugendarbeitslosigkeit“ führe und in der zunehmenden Gewaltkriminalität von Jugendlichen an Schulen oder in der Freizeit zu eskalieren drohe. Prof. Dr. FITZENBERGER (Universität Mannheim) befasste sich mit ökonomischen Reaktionsmöglichkeiten auf den Zusammenhang von Niedrigqualifikation und Jugendarbeitslosigkeit, während Dr. SOLGA (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) die Veränderung der sozialstrukturellen Zusammensetzung dieser Gruppe über die Zeit nachwies. Auch Dr. DIETRICH (IAB Nürnberg) verdeutlichte anhand der Evaluation des Ausbildungsförderungsprogramms der Bundesregierung die Ernsthaftigkeit des Problems der „Ausbildungslosen“ bzw. Jugendlichen in Maßnahmen. Peter URBAN (Zukunft Bauen, Berlin) hob in seinem Referat über praktische Erfahrungen in einem Berliner Modellbetrieb zur Ausbildungsförderung von Jugendlichen im Baubereich die soziale Begleitung und Unterstützung hervor, die Jugendlichen in diesen För-

derungen gegeben werden muss. Dabei erfolgt eine enge Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Der zweite Themenkomplex der Konferenz bestand in der Frage nach der Flexibilität des derzeitigen Berufsbildungssystems, neue und stark nachgefragte Qualifikationen – wie im IT- oder IuK-Bereich – ausreichend zu produzieren. Anhand von Daten der Ausbildungsstatistik und von großen Umfragen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) konnte Dr. ALEX (ehem. BIBB, Bonn) den Trend zu den Dienstleistungsberufen verdeutlichen.

Zwischen dualer Berufsausbildung und akademischem Studium muss es neue Brücken geben

Die Koreferate von Bernhard WEUSTHOFF (Volkswagen Coaching, Wolfsburg), Angela FEUERSTEIN (SMF Systemberatung, Dortmund), Karlheinz MÜLLER (ZVEI, Frankfurt/M.) und Dr. RÜEGG (ABB Lernzentren, Baden, Schweiz) veranschaulichten jeweils Beispiele des praktischen Umgangs in Betrieben und Verbänden mit den veränderten Qualifikationsanforderungen, insbesondere im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich.

Im dritten Themenblock wurde eine Bestandsaufnahme der Situation auf den höheren Qualifikationsebenen vorgenommen. Hier interessierten erstens der Erfolg der Absolventen/-innen universitärer Ausbildungen auf dem Arbeitsmarkt sowie zweitens die Gründe für das Entstehen von Formen der Höherqualifikation in einem Zwischenbereich, der sich oberhalb der dualen beruflichen Ausbildung und unterhalb der Hochschule formiert.

Nach den stärker einzelorientierten Themenblöcken wurde am dritten Tag der Konferenz versucht, ein Fazit zu ziehen, indem komparative Aspekte der Probleme im Vergleich Deutschland, Österreich, Schweiz sowie zu anderen Modellen in Europa diskutiert und erste praktische Empfehlungen ausgesprochen wurden. In diesem Zusammenhang zeigte Prof. Dr. DUBS für die Schweiz, wie dort bereits durch Reformbemühungen in der Berufsausbildung auf Verschiebungen in Bildungs- und Erwerbsbereich reagiert wurde. Das Modell zeichnet sich durch eine Mischung aus dem klassischen Berufskonzept und dem neueren Modulsystem aus. Es ist zeitlich in Grundlehrzeit, die am Berufskonzept orientiert ist, und Aufbaulehrzeit, die eher am modularen Singulärkonzept anschließt, gegliedert. (vgl. dazu auch den Beitrag von BALZER, FREY, RENOLD in BWP 30 [2001] 1, S. 14–19 – die Red.)

Die abschließende Diskussion erbrachte weiterführende Aspekte, die vor allem Themen betrafen, die in der zukünftigen Forschung näher beleuchtet werden sollten: Stefan WOLTER (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) markierte dabei drei Fragerichtungen: Es gehe auf der Ebene der *systemischen Betrachtung* darum, durch *internationale Vergleiche* die Besonderheiten des eigenen Modells zu relativieren und besser (gelassener) einschätzen zu können, durch *bildungsökonomische Analysen* die Kosten-Nutzen-Effekte der Produktion dieses „Kollektivgutes“ genauer nachzuvollziehen und über *Lehr- und Lernforschung* die didaktischen Methoden dem Stand der Zeit anzupassen. Die Teilnehmer/-innen der Konferenz fügten eine Reihe weiterer Aspekte hinzu:

- systematische Aufarbeitung von Bewertungskriterien beruflicher Bildung (didaktisch, bildungsökonomisch, Integrationschancen)
- Verwertbarkeit beruflicher Qualifikation
- Risikoanalyse der frühzeitigen Kopplung beruflicher Praxisfelder und Höherqualifikation
- Bedeutung der Weiterbildung (lebenslanges Lernen)
- Kombination der Untersuchungsmethoden (Makroanalysen bis Mikrobeschreibungen beruflicher Anforderungsprofile)
- Wege zur Integration der Leistungsschwachen
- Evaluation und Förderung praktischer Modelle wie
 - Börse für Traineeships
 - Modelle der Ausbildungsgarantie.

Erste praktische Empfehlungen entwarf Prof. Dr. BUCHMANN (ETH Zürich und Universität Zürich). Sie betonte u. a., dass es zwischen der dualen Berufsausbildung und dem akademischen Studium neue Brücken und neue Angebote geben muss. Die bislang quantitativ noch relativ unbedeutenden Angebote an Berufsmatur, Berufsakademien, berufsintegrierten Studiengängen sollten ausgeweitet werden, um den Praxisbezug und den Praxisgehalt gehobener und hoch qualifizierter Ausbildungen zu erhöhen. Weiter wurde betont, dass am Standortvorteil der beruflichen Ausbildung festzuhalten sei, deren Flexibilisierungschancen aber so weit wie möglich genutzt werden sollten. Dringlich seien eine Verringerung der Anzahl bestehender Berufe, eine stärker ganzheitliche Orientierung der Berufsausbildung und die Beibehaltung der Leitidee der betrieblichen Praxisnähe. Dies zeige sich auch in dem neu ausgearbeiteten schweizerischen Reformvorschlag von Prof. Dr. DUBS. Aufgrund des dort verwirklichten Ausgleichs zwischen notwendig gewordener Flexibilisierung und der Beibehaltung institutionell bewährter Elemente kann diese Reform vielleicht ein Wegweiser für die Zukunft sein.

Alle Beiträge sind ab April auf einer CD erhältlich. Nachfragen bei: PD Dr. Michael Corsten, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Tel. 030/8 24 06-293, E-Mail: corsten@mpib-berlin.mpg.de ■

Zwei neue Ausbildungsberufe im Straßen- und Verkehrswesen und in der Wasserwirtschaft

BÄRBEL BERTRAM

► Seit dem 1. August 2000 können interessierte Jugendliche zwei neu geordnete moderne Berufe¹ wählen – „Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik“ und „Fachkraft für Wasserwirtschaft“ –, deren Geltungsbereich nunmehr die gesamte Bundesrepublik umfasst und die sowohl für den öffentlichen Dienst als auch – und das ist ebenfalls neu – für die freie Wirtschaft geöffnet sind.

Anlass der Neuordnung

Bisher wurde der Bedarf an Fachkräften für den technischen Dienst der Wasserwirtschaftsverwaltung nur in vier Bundesländern durch spezielle, nach Landesrecht geregelte Berufe² gedeckt. Die Aufgaben der Wasserwirtschaft haben sich im Laufe der letzten Jahre zunehmend zu Gunsten des Schutzes der Umwelt verändert, was auch Konsequenzen für die dort Beschäftigten mit sich bringt. Wasser ist stärker zu schützen, zu überwachen und sinnvoller zu nutzen.

Analog zur Situation in der Wasserwirtschaft vollzog sich auch ein Wandel im Bereich des Straßen- und Verkehrswesens. Strukturelle Veränderungen im Verkehrsbereich sind durch zunehmende Privatisierung geprägt. Die Straßenbauverwaltungen berücksichtigen heute mehr integrierte Verkehrsplanung und -systeme und den Umweltschutz. Verbunden mit den veränderten Aufgaben erfolgte auch hier ein Wandel³ der Arbeitsanforderungen der Beschäftigten.

Verlauf des Neuordnungsverfahrens

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat Anfang der 90er Jahre untersucht⁴, inwieweit der Beruf des Straßenbautechnikers zusammen mit den vier weiteren nach Landesrecht geltenden Berufen des öffentlichen Dienstes durch vorhandene bundeseinheitlich geregelte Berufe ersetzt werden kann oder neu geordnet und modernisiert werden sollte. Im Frühjahr 1998 kamen Bund, Länder und Sozialpartner überein, die veralteten Ausbildungsregelungen durch neue bundeseinheitliche Ausbildungsgänge zu ersetzen und an die technische, wirtschaftliche und soziale Entwicklung anzu-

passen. Auf Veranlassung des Verordnungsgebers erarbeitete das BIBB in Zusammenarbeit mit den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer einen Struktur- und Eckwertevorschlag. Seit dem 1. August 2000 sind nun zwei neue Berufe in Kraft: „Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik“ und „Fachkraft für Wasserwirtschaft“. Der Geltungsbereich umfasst die gesamte Bundesrepublik. Die bisher geltenden landesrechtlich geregelten Berufe treten nach einer Übergangsphase außer Kraft.

Struktur und Berufsbezeichnung

In der neuen Ausbildungsordnung ist die Berufsausbildung für beide Monoberufe geregelt. Auf Grund vieler fachlicher Gemeinsamkeiten bestand Einvernehmen darin, bestimmte Inhalte der Grundbildung in beiden Berufen zu vermitteln. Die zu erwerbenden Qualifikationen umfassen neben traditionellen Inhalten neue fachspezifische Aspekte, die stärker auf die rechnerunterstützte Bearbeitung und Kommunikation, auf den Umweltschutz und qualitätssichernde Maßnahmen ausgerichtet sind. Die Inhalte sind technikoffen und verfahrensneutral formuliert, sodass sie dem immer rascher fortschreitenden technologischen Wandel schnell angepasst werden können. Die Ausbildung dauert in jedem Beruf drei Jahre. In den ersten beiden Ausbildungsjahren werden grundlegende Qualifikationen erworben, darauf aufbauend erfolgt im dritten Jahr die Vermittlung fachspezifischer Inhalte.

Bei der Formulierung der Berufsbezeichnung war es letztlich aus rechtlicher Sicht nicht möglich, den von den Sozialpartnern gewünschten Begriff „-techniker“ im Namen zu erhalten. Die Angabe „Techniker“ ist reserviert für Abschlüsse im Fort- und Weiterbildungsbereich. Im Interesse eines raschen In-Kraft-Tretens der Verordnung fand man einen Kompromiss in der Bezeichnung Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik und Fachkraft für Wasserwirtschaft.

Aufgaben

Fachkräfte für Straßen- und Verkehrstechnik führen zeichnerische, rechnerische, konstruktive, kaufmännische und verwaltende Tätigkeiten selbstständig und in Kooperation mit anderen sowohl im Innen- als auch im Außendienst aus; zum Beispiel⁵: Fachkräfte für Straßen- und Verkehrstechnik

- führen Vermessungsarbeiten aus,
- stellen Geländepläne und -profile dar,
- erheben Verkehrsdaten, werten diese aus und stellen sie dar,
- konstruieren und berechnen Straßen- und Verkehrsführungen,

- erstellen Entwurfspläne für Straßen, Rad- und Gehwege, Bauwerke und öffentliche Nahverkehrsanlagen,
- berechnen Lärmbelastungen und planen Lärmschutzmaßnahmen,
- bereiten Ausschreibungen für Bauleistungen vor,
- stellen Einsatzpläne für Straßenunterhaltungsarbeiten auf,
- planen die Straßen- und Verkehrsausstattung,
- arbeiten Maßnahmen zur Verkehrssicherheit und Verkehrssteuerung aus.



Fachkräfte für Wasserwirtschaft befassen sich mit Eingriffen in das oberirdische und unterirdische Wasser. Sie planen und überwachen den Bau, den Betrieb und die Instandhaltung von Anlagen der Wasserver- und entsorgung, gestalten Gewässer und wirken bei Maßnahmen zum Schutze des Wassers nach Menge und Qualität mit. Dabei führen sie insbesondere Arbeiten wie messen, zeichnen, überwachen sowie betriebswirtschaftliche und verwaltende Tätigkeiten selbstständig und in Kooperation mit anderen im Innen- und Außendienst aus; zum Beispiel⁶: Fachkräfte für Wasserwirtschaft

- vermessen Gelände, Gewässer und Anlagen und stellen sie in Plänen dar,
- führen Wasserstands- und Abflussmessungen durch und werten diese aus,
- entnehmen Proben an Gewässern und Anlagen und dokumentieren sie,
- zeichnen und konstruieren Pläne für Wasserversorgungs- und Abwasseranlagen sowie zur Gewässerrenaturierung und zum Hochwasser- oder Küstenschutz,
- überwachen Wasserschutz- und Überschwemmungsgebiete,
- erstellen oder bearbeiten Unterlagen für Genehmigungen,
- wirken bei Untersuchungen und Sanierung von Boden- und Gewässerverunreinigungen mit,
- bereiten Ausschreibungen für Bauleistungen vor und

stellen Kostenanschlätze auf,

- überwachen die Bauausführung, erstellen Aufmaße und Abrechnungen,
- kontrollieren Wasserversorgungs- und Abwasseranlagen und Betriebe und Anlagen zum Umgang mit wassergefährdenden Stoffen.

Prüfungen

Wie in anderen Ausbildungsberufen sind auch hier in beiden Berufen je zwei Prüfungen vorgesehen: eine Zwischenprüfung zur Ermittlung des Ausbildungsstandes vor Ende des zweiten Ausbildungsjahres und eine Abschlussprüfung am Ende der Ausbildung. Die Prüfungen werden in der Regel von der Kammer bzw. der Verwaltung abgenommen, bei der das Ausbildungsverhältnis gemeldet ist. In der Zwischenprüfung sollen die zukünftigen Facharbeiter in höchstens sieben Stunden eine projektorientierte praktische Aufgabe bearbeiten und schriftlich dokumentieren. Das Ergebnis wird in einem ca. 15-minütigen Gespräch dem Prüfungsausschuss erläutert. Durch das Gespräch soll der Prüfling zeigen, dass er Arbeitsabläufe kunden- und zielorientiert planen und umsetzen kann.

Die Abschlussprüfung ist ähnlich strukturiert wie die Zwischenprüfung. Im ersten Teil A der Prüfung ändern sich nur die Zeitvorgaben und natürlich auch die Inhalte. Zur Abschlussprüfung kommt zusätzlich noch ein weiterer Prüfungsbereich, der Teil B hinzu. In diesem schriftlichen Teil erfolgt nicht die sonst übliche Trennung in Prüfungsfächer wie Technologie, technisches Zeichnen usw., sondern eine Gliederung in drei Prüfungsbereiche. Während zwei Bereiche fachspezifische Fragen aufgreifen, schließt ein Bereich des Teils B traditionell die Wirtschafts- und Sozialkunde ein. Hier beziehen sich die Fragen auf allgemeine wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge der Berufs- und Arbeitswelt. Insgesamt steht dem Prüfling für den Teil B eine Bearbeitungszeit von höchstens fünf Stunden zur Verfügung.

Berufsschule

Parallel zur betrieblichen Ausbildung erfolgt die Vermittlung der Inhalte in der Berufsschule. Betriebliche Ausbildungsordnungen und ländereinheitliche Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht sind inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt. Die schulischen Inhalte, die im Rahmenlehrplan⁷ festgeschrieben sind, unterteilen sich nicht mehr in Fächer, sondern in dreizehn Lernfelder. Das Lernfeldkonzept stützt sich auf einen praxisbezogenen Ansatz. Diese Systematik ermöglicht eine ganzheitliche Aufgabenstellung und somit die Vermittlung komplexer Handlungen. Die Rahmenlehrpläne enthalten keine methodischen Festlegungen für den Unterricht. Selbstständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln ist übergreifendes Ziel der Ausbildung.

Wer bildet aus?

– Tätigkeitsfelder der Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik

Die Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik kann im planerischen, technischen, verwaltenden und konstruktiven Bereich des Straßen- und Verkehrswesens arbeiten. Solche Beschäftigungsbereiche befinden sich in den Straßen- und Verkehrsverwaltungen der verschiedenen Bundesländer, den Bauämtern der Landkreise und Kommunen, den Baufirmen des Tief- und Verkehrsbaues sowie den Ingenieurbüros für Verkehrstechnik und -planung. Die Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik gestaltet und betreibt das Verkehrssystem Straße. Dazu gehört der Individualverkehr, Rad- und Fußgängerverkehr, öffentlicher Personennahverkehr und der Güterverkehr. Der wesentliche Unterschied zu den einschlägigen Berufen des Bauhandwerkes besteht darin, dass die Berufe des Bauhandwerkes sich überwiegend mit der handwerklichen Ausführung von Straßen- und Verkehrsprojekten befassen.

Wer bildet aus?

– Tätigkeitsfelder der Fachkraft für Wasserwirtschaft

Zu den Aufgaben der Wasserwirtschaft gehören Wasserversorgung, Be- und Entwässerung in der Landwirtschaft, Hochwasserschutz, Abwasserreinigung, Schutz des Wassers vor gefährlichen Stoffen, Gewässerrenaturierung, Sanierung von Gewässerschäden sowie das Messen, Erfassen und Auswerten wasserwirtschaftlicher Daten. Entsprechend können Fachkräfte für Wasserwirtschaft in der staatlichen Wasserwirtschafts-/Umweltverwaltung, der Wasser- und Schifffahrtsverwaltung, den Umwelt- und Bauämtern der Städte, Gemeinden und Landkreise, den Wasser- und Bodenverbänden, den Ver- und Entsorgungsbetrieben, den Umweltausschüssen in Gewerbe und Industrie und den entsprechenden Ingenieurbüros eingesetzt werden.

Berufseignung

Wer eine Ausbildung in einem der beiden Berufe beabsichtigt, sollte Interesse haben, technische Unterlagen anzufertigen, mit Daten umzugehen und sich mit Gesetzen und Rechtsvorschriften zu befassen. Besondere schulischen Voraussetzungen sind nicht erforderlich. Natürlich entscheidet letztlich der Betrieb bzw. die Verwaltung, wer eingestellt wird. Die Berufe sind gleichermaßen sowohl für Männer als auch für Frauen geeignet.

Bezahlung

Bei einer Beschäftigung im öffentlichen Dienst wird die Fachkraft für Wasserwirtschaft oder die Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik im Angestelltenverhältnis nach dem Bundesangestelltentarif (BAT) eingruppiert. In der gewerblichen Wirtschaft stimmt die Bezahlung der

Fachkraft mit den entsprechenden Tarifen für technische Angestellte überein. Wenn die Fachkraft bereits kleinere Projekte verantwortlich übernehmen kann, erfolgt in der Regel ein angemessener Aufstieg in der tariflichen Eingruppierung. Voraussetzung dafür ist der Wille und die Bereitschaft, an den angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Fortbildung und Perspektiven

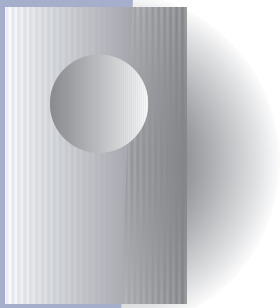
Aussichten zur Berufsfortbildung bestehen in internen sowie in externen Weiterbildungsmöglichkeiten. Die internen Aufstiegsmöglichkeiten orientieren sich insbesondere an den beruflichen Erfahrungen und den erbrachten Leistungen der Fachkräfte. Eine erfolgreich abgeschlossene Abschlussprüfung und entsprechende Jahre der Berufserfahrung sind Eingangsvoraussetzung für den Besuch der Staatlichen Technikerschule, der Fachrichtung Bau oder Umwelt bzw. der Fachrichtung Tief- und Straßenbau. Hier können die Fachkräfte den Abschluss als staatlich geprüfte

Techniker erwerben. Die Berufsausbildung schafft auch die Basis für ein anschließendes Ingenieurstudium an einer Fachhochschule oder an einer Technischen Universität. Dazu müssen die Fachkräfte schulische Voraussetzungen wie Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife erfüllt haben. Nach einem erfolgreich abgeschlossenen Studium ist in der freien Wirtschaft oder im öffentlichen Dienst eine Beschäftigung als Ingenieur offen. Im öffentlichen Dienst besteht die Möglichkeit, als Ingenieur nach einem Vorbereitungsdienst auch die Laufbahn zum Beamten einzuschlagen.

Die Berufsausbildung zur Fachkraft für Wasserwirtschaft und zur Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik bildet eine gute Grundlage für eine zukunftsorientierte Tätigkeit und bietet Chancen zum Aufstieg in dem vielseitigen und interessanten Arbeitsfeld der Wasserwirtschaft bzw. des Straßen- und Verkehrswesens.

Anmerkungen

- 1 Verordnung über die Berufsausbildung zur Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik und zur Fachkraft für Wasserwirtschaft. Bonn: Bundesgesetzblatt vom 28.7.2000, T 1, G 5702, Nr.35, S. 1148– 1165
- 2 In der Wasserwirtschaftsverwaltung von Baden-Württemberg und Hessen: Kulturbauingenieur/-in und Bauingenieur/-in in der Wasserwirtschaftsverwaltung. In den Ländern Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz: Zeichner/-in in der Wasserwirtschaftsverwaltung
- 3 In Hessen wurde seit 1964 der Beruf Straßenbauingenieur/-in ausgebildet.
- 4 Buschhaus, D.: Stellungnahme und Entscheidungsvorschlag zur Neuordnung der nach Landesrecht geregelten Ausbildungsberufe: Bauingenieur/-in in der Wasserwirtschaft, Kulturbauingenieur/-in, Zeichner/-in in der Wasserwirtschaftsverwaltung, Straßenbauingenieur/-in, Planungstechniker/-in. Unveröffentlichter Bericht, Berlin 1995. Der im Gutachten erarbeitete Entscheidungsvorschlag strebte eine bundeseinheitliche Regelung an.
- 5 Vgl. BIBB: Erläuterungen und Praxishilfen zur Verordnung über die Berufsausbildung zur Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik. Geplante Veröffentlichung: BW-Verlag, Frühjahr 2001
- 6 Vgl. BIBB: Erläuterungen und Praxishilfen zur Verordnung über die Berufsausbildung zur Fachkraft für Wasserwirtschaft. Geplante Veröffentlichung: BW-Verlag, Frühjahr 2001
- 7 Bekanntmachung der Verordnung über die Berufsausbildung zur Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik und zur Fachkraft für Wasserwirtschaft nebst Rahmenlehrplan. Bonn: Bundesanzeiger vom 4. November 2000, Nr. 207a, Jg. 52



Hilfen zur Orientierung im Internet

PHILIPP ULMER

Weiterbildung im Internet

Richard Merk. Unter Mitarbeit von Kay-Uwe Kühn, Luchterhand, Neuwied; Kriftel 1999, 145 Seiten, 32,00 DM

Die modernen Kommunikationsmittel, vor allem das Internet, sind zurzeit in aller Munde. Nach jüngeren Schätzungen nutzen weltweit rund 200 Millionen Menschen das Internet, in Deutschland sollen es bereits über 17 Millionen sein. Schon wird davon gesprochen, dass ein neues Zeitalter eingeleitet wurde. Und in der Tat, das Netz der Netze umfasst mittlerweile sämtliche Bereiche des privaten, beruflichen und öffentlichen Lebens. Auch auf dem Bildungssektor spielt es eine zunehmend größere Rolle. Dies zeigen z. B. die Bildungsinitiative „Schulen ans Netz“ oder der stärkere Trend zu netzbasiertem Lernen in der beruflichen Bildung. Aber auch im Bildungsbereich gilt die für das Internet häufig getroffene Feststellung: Immer mehr Informationen müssen bewältigt werden, und das ständig wachsende Angebot wird unüberschaubar. Richard Merk zielt in seinem Buch darauf ab, Orientierungshilfen beim wichtigen Thema „Weiterbildung im Internet“ zu geben, um den Umgang mit dieser steigenden Informationsflut zu erleichtern.

Der Band ist nach zwei Schwerpunkten gegliedert. Im ersten Teil geht der Autor auf die Anfänge und die Grundlagen des Internets ein. Der Leser bekommt zunächst einen kurzen Überblick über das Wesentliche für den Start ins Netz sowohl aus Sicht des Nutzers als auch aus Sicht des Anbieters. Merk beschreibt anschließend die Geburtsstunde des Internets Anfang der 60er Jahre und seine Entwicklung bis heute. Die weiteren Kapitel enthalten wertvolle Hinweise zur Wahl des Netzzugangs, zur Computerausstattung

und zur Internet-Adresse, behandeln das Thema Virenfahrt und geben einen guten Überblick über Datenbanken sowie wichtige Suchmaschinen und Verzeichnisse. Zusammen mit dem mehrseitigen Glossar mit den wichtigsten Fachbegriffen bildet dieser erste Teil einen guten Einstieg in das Thema, da er dem ungeübten Nutzer hilft, das Phänomen Internet besser einordnen und verstehen zu können.

Im zweiten Teil geht Merk näher auf das Thema Weiterbildung im Internet ein. Er demonstriert zunächst anhand von ausgewählten Beispielen, wie unterschiedlich die Suchergebnisse in Suchmaschinen und Verzeichnissen bei den Schlagworten Weiterbildung, Fortbildung und Ausbildung ausfallen können. Danach werden dem Leser wichtige Weiterbildungsanbieter, Bildungsangebote und Bildungsdatenbanken in knapper Form vorgestellt. Die Kommentare werden dabei durch Abbildungen, die die Startseiten und einige Inhaltsseiten der Web-sites zeigen, anschaulich ergänzt. Des Weiteren beleuchtet der Autor die Möglichkeiten des Telelearning und stellt mehrere Bildungsangebote im Netz vor. Mit Recht mahnt er in diesem Zusammenhang, dass es für das Lernen mit Multimedia mehr guter didaktischer Konzepte bedarf. Denn bei allen Vorteilen des Online-Lernens ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, mit den multimedialen Möglichkeiten umzugehen.

Bei der Darstellung einiger Bildungsanbieter und -datenbanken hätte man sich zwar mehr Hintergrundinformationen und eine stärkere Bewertung gewünscht. Dennoch ist eine solche Vorauswahl sehr wertvoll. Dies zeigt schon eine einfache Recherche beispielsweise bei der Suchmaschine Infoseek, die allein für den Begriff „Weiterbildung“ über 88.000 Treffer anzeigt. Ein weiterer Vorzug des Buches ist die Auswahl von mehreren Internet-Adressen öffentlicher Stellen, Ministerien und Behörden, die für die Aus- und Weiterbildung von Bedeutung sind.

Insgesamt ein hilfreiches, informatives und gut strukturiertes Buch, das besonders für diejenigen zu empfehlen ist, die sich für die Möglichkeiten der Weiterbildung im Netz interessieren und noch nicht so internet-kundig sind. ■

AUTOREN

- **RICHARD VON BARDELEBEN**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **HENNING BAU**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **BÄRBEL BERTRAM**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **DR. MICHAEL CORSTEN**
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, 14195 Berlin
- **BETTINA EHRENTHAL**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **BRIGITTE GELDERMANN**
Berufliche Fortbildungszentren
der Bayerischen Wirtschaft gGmbH
bfz Bildungsforschung
Obere Turnstr. 8, 90429 Nürnberg
- **HEINZ HOLZ**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **DR. PETER-WERNER KLOAS**
Zentralverband des Deutschen Handwerks
Mohrenstraße 20/21, 10117 Berlin
- **JOHANNES KOCH**
Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung
Schonensche Str. 8, 10439 Berlin
- **ALEXANDER KRAUSS**
isob – Institut für sozialwissenschaftliche Beratung
Irlbacher Straße 20, 93173 Wenzelbach
- **PETRA KRÜGER**
Deutsche Telekom AG
Prenzlauer Promenade 28, 13089 Berlin
- **KONRAD KUTT**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **HORST MIRBACH**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **DR. BARBARA MOHR**
Berufliche Fortbildungszentren
der Bayerischen Wirtschaft gGmbH
bfz Bildungsforschung
- **GÜNTER PLOGHAUS**
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Heinemannstr. 2, 53175 Bonn

- **DR. DOROTHEA SCHEMME**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **KLAUS TROLTSCH**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **PHILIPP ULMER**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- **DR. JOACHIM GERD ULRICH**
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

30. Jahrgang, Heft 2/2001, März/April 2001

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@bibb.de

Internet: <http://www.bibb.de>

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gisela Feller, Heike Krämer, Kerstin Mücke

Dr. Eckart Strohmaier, Herbert Tutschner

Gestaltung

Hoch Drei, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefax: 0521 - 9 11 01 - 19,

Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 15,- DM

Jahresabonnement 74,- DM

Auslandsabonnement 83,- DM

zuzüglich Versandkosten,

zweimonatlich

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate

vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen

Copyright

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

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

ISSN 0341-451



Innovative Berufsbildung

Auszeichnung für Innovative Berufsbildung Hermann-Schmidt-Preis



2001

Der gemeinnützige Verein „Innovative Berufsbildung e.V.“ mit Sitz in Bonn verleiht im November 2001 zum fünften Mal seinen jährlichen Berufsbildungspreis für innovative Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis und lädt hiermit zur Teilnahme an der Bewerbung ein.

Die Auszeichnung wird nach öffentlicher Ausschreibung unter Beteiligung einer unabhängigen Fachjury verliehen und ist mit einer Gelddotation verbunden. Es werden drei Preise vergeben:

1. Preis 4.000,- DM, **2. Preis** 2.000 DM, **3. Preis** 1.000 DM.

Thema

Mehr Chancen durch Fremdsprachenlernen in der beruflichen Bildung

Von den Teilnehmern wird eine nach Art und Umfang frei zu gestaltende ausführliche Darstellung erwartet.

Bewerbungsunterlagen zur Teilnahme am Wettbewerb können angefordert werden bei der

Geschäftsstelle des
Vereins Innovative Berufsbildung e.V.
c/o Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Straße 10
53113 Bonn

Telefon: 0228-107 28 23
Fax: 0228-107 29 81
Internet: www.wbv.de/news/preis.html

Abgabe der vollständigen
Bewerbungsunterlagen **bis 15.08.2001**