

## Berufsbildung für besondere Zielgruppen

Kommentar

Benachteiligtenförderung:  
Schubladen schließen,  
Anrechenbarkeit sichern!

Weitere Themen u. a.

Was kostet den Staat die Ausbildungskrise?  
Berufliche Bildung in Polen  
Mediengestalter/-in, quo vadis?

► KOMMENTAR

3 BENT PAULSEN

Benachteiligtenförderung: Schubladen schließen, Anrechenbarkeit sichern!

► BLICKPUNKT

5 KLAUS BERGER

Was kostet den Staat die Ausbildungskrise?  
Umfang und Struktur staatlicher Ausgaben zur Ausbildungsförderung

► THEMA  
BERUFSBILDUNG FÜR BESONDERE ZIELGRUPPEN

10 URSULA RETTKE, IRIS STOLZ

„Gender Mainstreaming“ – Eine Strategie für die Ausbildungspraxis?  
Umsetzungshilfen durch multimediale Lernmedien und Vernetzung

15 GISELA PRAVDA

Die Lernerin – das unbekannte Wesen

17 SASKIA KEUNE

Paradigmenwechsel in der beruflichen Rehabilitation – „Nichts über uns ohne uns“

22 CHRISTIANE KOCH

Die Rolle von Computer und Internet als Lernmedien für bildungsbenachteiligte Gruppen

26 MARGIT STEIN, BÉATRICE GÜNTHER,

HANS-LUDWIG SCHMIDT

Leistungsstarke Auszubildende erkennen und fördern

31 PETRA GARNJOST, HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

Förderung von Unternehmerqualifikationen in der Berufsbildung

36 DOROTHEA SCHEMME

Altersgerechtes und generationenübergreifendes Lernen – eine Strategie für Unternehmen, die Personal- und Organisationsentwicklung kombinieren

40 FRANZ SCHAPFEL-KAISER, MONIKA VAN OYEN

Kooperative Analysen zur Verbesserung der beruflichen Integration von Migrantinnen und Migranten

► INTERNATIONALES

42 RYSZARD GERLACH

Das reformierte System der beruflichen Bildung in Polen

► BERUFE AKTUELL

46 HEIKE KRÄMER

Mediengestalter/-in, quo vadis?

Verbleib von Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung zum Beruf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien

► PRAXIS

50 HARTMUT BRESS

Wissen, wo man besser und schlechter ist als die anderen

Auszubildenden-RückmeldeSystem fördert Feedback

► BERICHTE

55 RUDOLF WERNER

Viele Lehrvertragslösungen vermeidbar – Vernetzung der Projekte angestrebt

► REZENSIONEN

► ABSTRACTS

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“ und Beilagen des W. Bertelsmann Verlages.



## Benachteiligtenförderung: Schubladen schließen, Anrechenbarkeit sichern!

► Mit dem gravierenden Einbruch bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen hat sich das Interesse der Berufsbildungspolitik auch verstärkt der Benachteiligtenförderung zugewandt. Aus der politischen Zielsetzung „Ausbildung für alle“ folgt die Notwendigkeit, alternative Wege zur Ausbildung anzubieten, wenn der direkte Weg nicht zum Erfolg führen kann – sei es mangels ausreichender Angebote an Ausbildungsplätzen, sei es wegen mangelnder Befähigung der Jugendlichen zur Ausbildung. Klar dürfte dabei aber auch sein, dass die alternativen Wege nicht als Umwege den Zugang zum Beruf über Gebühr verlängern oder gar in die Sackgasse fortdauernder Maßnahmekarrieren führen dürfen. Dies gibt Anlass, zwei Fragen zu stellen: Ist es nicht an der Zeit, die Schubladen zu schließen, die für immer mehr Benachteiligte geöffnet wurden? Und: Sollte nicht endlich die Anrechenbarkeit der Ausbildungsvorbereitung auf die Ausbildung gesichert werden?

Das Schwerpunktthema dieser Ausgabe der BWP ist der Berufsbildung für besondere Zielgruppen gewidmet; dazu zählen u. a. begabte Jugendliche ebenso wie diejenigen, die auf direktem Weg keinen Zugang zur beruflichen Ausbildung, zur qualifizierten Berufstätigkeit und damit zur gesellschaftlichen Integration finden.

Es fällt auf, dass sich die Bandbreite gerade dieser Zielgruppen erheblich vergrößert hat: Waren es zu Beginn der Benachteiligtenförderung vor gut zwanzig Jahren noch vorwiegend „unversorgte“ Jugendliche beiderlei Geschlechts mit schwachen oder fehlenden Schulabschlüssen, die als besondere Zielgruppen der beruflichen Ausbildungsförderung identifiziert wurden, so hat sich mittlerweile das Spektrum erheblich erweitert. Vor allem die Zahl der Marktbenachteiligten wächst stetig neben den Lernbeeinträchtigten und sozial Benachteiligten. Es steht zu befürchten, dass dieser Trend anhalten wird, solange die wirtschaftliche Entwicklung die Zahl derer ansteigen lässt, die keinen Zugang zu einer qualifizierten Ausbildung und Berufstätigkeit finden. Homogen sind die so gekennzeichneten Zielgruppen

schon seit langem nicht mehr; worauf es ankommt, ist die individuelle Ermittlung von Stärken und Schwächen und die daran gezielt anknüpfende *individuelle* Förderung. Da die Teilnahme an einer zielgruppenbezogenen Fördermaßnahme diesen Zugang nicht sicherstellen kann und obendrein immer noch mit latenter oder akuter Stigmatisierung einhergeht, sollte konsequenterweise die bestehende Heterogenität der Förderbedürftigen zum Ansatz künftiger Förderpraxis genommen werden. Das Förderinstrumentarium ist vorhanden und eröffnet hierzu die Chancen: Angefangen mit der individualisierten Ermittlung von Stärken und Schwächen, die das *Job-AQTIV-Gesetz* mit dem Instrument des Profiling vorsieht, bis hin zur *Berufsausbildungsvorbereitung* mit Hilfe von Qualifizierungsbausteinen, die mit der jüngsten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes eingeführt wurde.

So heißt es in der Begründung des Entwurfs zum „Zweiten Gesetz für moderne Dienstleistungen auf dem Arbeitsmarkt“ \*, mit dem auch die Änderungen zum Berufsbildungsgesetz beschlossen wurden: „In der Ausbildungsvorbereitung erhalten Jugendliche und junge Erwachsene die zur Aufnahme einer Berufsausbildung notwendigen Hilfen, wenn sie diese auf Grund persönlicher oder sozialer Gegebenheiten benötigen.“

Nicht zufrieden stellend abgesichert sind bisher die intendierten Wirkungen dieser Instrumente; wir wissen immer noch zu wenig über die gelungenen Fälle der Eingliederung in reguläre Ausbildungsverhältnisse nach Abschluss der Maßnahmen. Dass die Frage der Anrechenbarkeit ausbildungsvorbereitender Förderungsteilnahme bislang offen ist, ist ein weiterer Grund für die lauter gewordenen Zweifel an der tatsächlichen Wirkung dieser Förderungsmaßnahmen.

Insbesondere die Berufsausbildungsvorbereitung bietet die Chance zur individuellen Unterstützung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und eröffnet

\* Vgl. Deutscher Bundestag, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/26 vom 05. 11. 2002

endlich auch einen geregelten Übergang aus der Vorbereitung in die Ausbildung durch Anrechnung der erworbenen Kompetenzen.

Berufsausbildungsvorbereitung dient nach dem neu eingefügten § 1a des Berufsbildungsgesetzes „dem Ziel, an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine gleichwertige Berufsausbildung heranzuführen.“

***Förderung von Benachteiligten  
heißt auch: stärkere Individualisierung  
des Angebots und Anrechnung  
erbrachter Lernleistungen auf  
die anschließende Ausbildungsdauer***

Daher sieht der ebenfalls neue § 51 vor, dass die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit insbesondere durch zeitlich und inhaltlich abgegrenzte Lerneinheiten, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe oder einer gleichwertigen Berufsausbildung entwickelt werden (Qualifizierungsbausteine), erfolgen kann. Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang, dass die so erworbenen Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern **bescheinigt** werden sollen.

Es stellt sich indes die Frage, ob Bescheinigungen über die Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen ausreichen werden, um den ausbildungsbereiten Betrieben zu helfen, über die – ebenfalls durch die Änderung des Berufsbildungsgesetzes intendierte – *Anrechnung auf die Ausbildung* (d. h. über eine mögliche Verkürzung der Ausbildungsdauer) zu entscheiden. Eine Voraussetzung hierfür wären Lernzielstandards für Qualifizierungsbausteine in dem Sinne, wie sie z. B. in den Ausbildungsordnungen beschrieben werden. Eine weitere Voraussetzung wären Leistungsstandfeststellungen nach Abschluss der Qualifizierungsbausteine. Beides zusammen würde es ermöglichen, vor Beginn der regulären Berufsausbildung darüber zu entscheiden, welche Kenntnisse und Fertigkeiten bereits erfolgreich vermittelt wurden und damit ausbildungszeitverkürzend angerechnet werden können.

Damit wird der Weg in die zuvor angesprochene Richtung gewiesen; denn es kann nicht gemeint sein, dass das neu eingeführte Instrument der Berufsausbildungsvorbereitung zu einem „vierten Jahr“ der Ausbildung führen soll. Im Gegenteil: Die Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen, die auf der Grundlage bestehender Ausbildungsberufe (bzw. einer gleichwertigen Ausbildung) entwickelt wurden, soll zusammen mit der ebenfalls vorgesehenen umfassenden sozialpädagogischen Betreuung den Grund legen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit. Aus der Verbindung von berufsfachlicher Qualifizierung mit der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, dem Ausgleich schulischer Defizite und der Vermittlung von Medienkompetenz schafft die Berufsausbildungsvorbereitung die Voraussetzung für eine beschreibbare und anrechnungsfähige Qualifikation. Klärungsbedürftig ist einstweilen noch die Frage, wie sich Ausbildungsbetriebe und Berufsfachschulen künftig dieser neu geschaffenen Möglichkeit annehmen werden.

Ein wichtiger Schritt zur Umsetzung wird es sein, der derzeit eher unüberschaubaren Vielfalt unterschiedlicher Ansätze zur Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen eine transparente Struktur zu geben. Das Bundesinstitut für Berufsbildung wird sich vor diesem Hintergrund in allernächster Zeit mit der Frage beschäftigen, welche Berufe besonders für die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen geeignet sind, und wie diese Qualifizierungsbausteine gestaltet werden müssen, um mit ihnen die Vermittlung echter Teilqualifizierung zu erreichen. Oberstes Ziel muß es sein, das Interesse ausbildender Einrichtungen zu treffen und gute Arbeitsmarktchancen zu bieten.

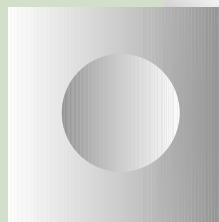
Darüber hinaus wird das Bundesinstitut der Frage nachgehen, wie die Bereitschaft zum Einsatz von Qualifizierungsbausteinen nicht nur bei außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen, sondern auch in Betrieben und Berufsfachschulen selbst gestärkt werden kann. Ziel ist hierbei, die Akzeptanz von Qualifizierungsbausteinen zu erhöhen und auch ein qualitativ und quantitativ ausreichendes Angebot an Ausbildungsvorbereitungs-Plätzen zu erreichen.

Jetzt schon gefordert sind Betriebe und berufsbildende Schulen, das neu geschaffene Instrument aktiv anzunehmen und damit zur Verbesserung der Lage derjenigen beizutragen, die aus individuellen oder sozialen Gründen nur beeinträchtigte Chancen beim Zugang zu Ausbildung und Beruf haben: durch stärkere Individualisierung des Angebots und durch die Bereitschaft, erbrachte Lernleistungen auf die anschließende Ausbildungsdauer anzurechnen. ■



**BENT PAULSEN**

Leiter des Arbeitsbereichs „Bildungswege,  
Kompetenzentwicklung, Lernverläufe“  
im BiBB



# Was kostet den Staat die Ausbildungskrise?

## Umfang und Struktur staatlicher Ausgaben zur Ausbildungsförderung

► In den letzten Jahren haben Bund, Länder, Bundesanstalt für Arbeit und nicht zuletzt die Europäische Union in den Regionen mit angespanntem Ausbildungsmarkt erheblich zur Förderung der betrieblichen Ausbildung beigetragen. Unter der Vielzahl der Finanzierungsträger und Förderprogramme leidet die Transparenz der Förderausgaben. Kritische Stimmen sehen in der staatlichen Förderung einen Beitrag zur Subventionierung betrieblicher Ausbildungsplätze. In diesem Beitrag werden Analyseergebnisse zu Umfang und Struktur öffentlicher Förderausgaben im Zeitraum 1997 bis 2001 dargestellt. Schließlich wird der Frage nachgegangen, inwieweit die öffentliche Hand dabei die Betriebe von ihrer Verantwortung entlastet, die Ausbildung selbst zu finanzieren.

Die Kritik an der mangelnden Transparenz der Gesamtausgaben zur öffentlichen Ausbildungsförderung war Ausgangspunkt für ein Forschungsprojekt, in dem Umfang und Struktur der öffentlichen Ausgaben zur Förderung der betrieblichen Berufsausbildung näher untersucht wurde.<sup>1</sup> Insbesondere von Gewerkschaftsseite wurde befürchtet, dass „eine kostenintensive staatliche Subventionierung“ der betrieblichen Ausbildung stattfindet, ohne dass die „Gesamtkosten von Bund und Ländern“ öffentlich gemacht würden.<sup>2</sup> Hiernach wird durch die staatliche Förderung ein wichtiger Eckpfeiler der dualen Ausbildung unterminiert. Schließlich gehört der staatliche Verzicht auf direkte Finanzierung betrieblicher Ausbildungsplätze zu einem wichtigen ordnungspolitischen Grundsatz im dualen System.<sup>3</sup> Ein anhaltender Verstoß hiergegen würde auf Dauer die betriebliche Verantwortung für die Finanzierung als auch die vom Bundesverfassungsgericht 1980 festgestellte „spezifische Verantwortung“ der Arbeitgeber „für ein ausreichendes Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen“<sup>4</sup> infrage stellen. Im Beitrag wird ausgehend von Projekt-ergebnissen zu Umfang und Struktur öffentlicher Ausbildungsförderung untersucht inwieweit die staatliche Ausbildungsförderung auch zur Subventionierung betrieblicher Ausbildung beiträgt.

### Was wurde untersucht?

Die Analyse der staatlichen Ausgaben zur Ausbildungsförderung konzentrierte sich auf die Ausgaben von Bund und Ländern. Ferner wurden die Ausgaben der Bundesanstalt für Arbeit zur Förderung der beruflichen Erstausbildung berücksichtigt. Die Aufwendungen dieser öffentlichen Finanzierungsträger zur Ausbildungsförderung sind sehr unterschiedlich dokumentiert. Gleichwohl ist die Kritik einer generellen Intransparenz der Förderausgaben nicht berechtigt. So weist die Bundesanstalt für Arbeit ihre Förderausgaben in ihrer Haushaltsstatistik differenziert nach Förder-



**KLAUS BERGER**  
Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BiBB

tatbeständen aus. Relativ gut sind auch die Berufsbildungsausgaben des Bundes in den Berufsbildungsberichten dokumentiert.

Die in den Berufsbildungsberichten oder Bildungsfinanzberichten der Bund-Länder-Kommission (BLK) enthaltenen Übersichten zu den Länderausgaben für Ausbildungsförderung sind allerdings unzureichend. Die WSF Wirtschafts- und Sozialforschung in Kerpen wurde daher beauftragt, für Zeitraum 1997 bis 2001 die Haushaltspläne der Länder zu sichten und eine Synopse zu den Länderausgaben für Ausbildungsförderung zu erstellen.

Bei den Ausgaben von Bund und Ländern zur Förderung betrieblicher Ausbildung wurden drei Förderschwerpunkte unterschieden:

#### KURATIVE FÖRDERUNG

Hierunter wurden Förderprogramme zusammengefasst, die in erster Linie über eine direkte staatliche Teilfinanzierung von betrieblichen Ausbildungsplätzen bzw. Vollfinanzierung von außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen das Ausbildungsplatzdefizit ausgleichen sollen. Beispiele hierfür sind in Ostdeutschland die finanziellen Anreizprogramme der Länder zur Förderung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze sowie die Sonderprogramme von Bund und neuen Ländern zur Förderung außerbetrieblicher Ausbildungsverhältnisse.

#### STRUKTURFÖRDERUNG

Zur Strukturförderung wurden solche Förderangebote gerechnet, mit denen die Ausbildungsvoraussetzungen der Betriebe verbessert werden sollten. Hierzu gehört z. B. die Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten oder die Förderung von Verbundausbildung. Ebenso wurden staatliche Aufwendungen zur Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität z. B. durch Wirtschaftsmodellversuche zur Strukturförderung gezählt.

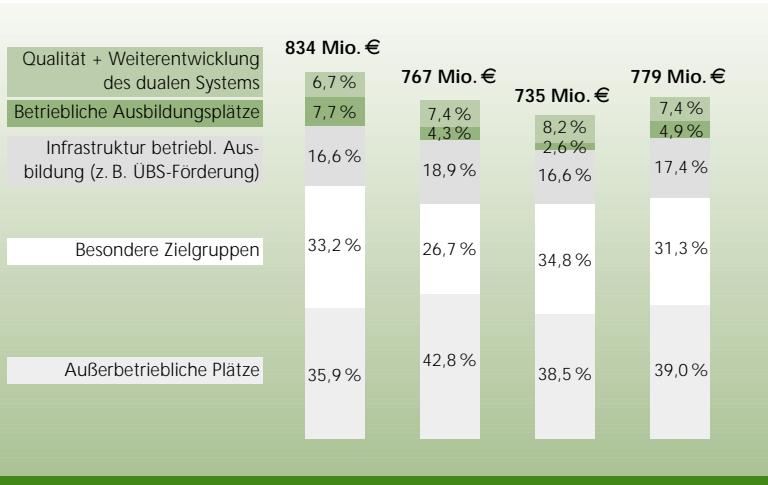


Abbildung 1 Förderschwerpunkte des Bundes 1999–2001 (Ist-Ausgaben)  
(in Prozent)

#### ZIELGRUPPENFÖRDERUNG

Unter Zielgruppenförderung wurden Förderangebote zusammengefasst, die sich in erster Linie an Jugendliche mit individuellem Förderbedarf richten. Zu berücksichtigen ist, dass die Feststellung des Förderbedarfs von der Ausbildungsmärktsituation mit beeinflusst wird. Hierauf soll später eingegangen werden. Der Zielgruppenförderung wurden Maßnahmen zur Berufsvorbereitung ebenso wie Förderangebote für Jugendliche zugerechnet, die „benachteiligt“ oder ohne Berufsabschluss sind.

#### Förderschwerpunkte des Bundes

In den Jahren 1999 bis 2001<sup>5</sup> lagen die Bundesausgaben zur Förderung betrieblicher Ausbildung im Jahresdurchschnitt bei 779 Mio. €. Ungefähr drei Viertel dieser Ist-Ausgaben setzte der Bund für den Ausgleich des betrieblichen Ausbildungsplatzdefizits und für die Förderung von Jugendlichen ein, die einer individuellen Hilfe beim Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bedurften. Mit einem Anteil von 44 % der Bundesausgaben stellte dabei die kurative Förderung im Jahresdurchschnitt den Ausgabenschwerpunkt (vgl. Abb. 1). Mit diesen Ausgaben wurden in erster Linie außerbetriebliche Ausbildungsplätze im Rahmen von Artikel 4 des Jugendsofortprogramms oder der Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramme Ost finanziert.

Insgesamt waren die Ist-Ausgaben des Bundes zur Förderung der betrieblichen Ausbildung rückläufig. Werden allerdings auch Bundesmittel zur Förderung der schulischen Berufsausbildung berücksichtigt, dann kann ein Anstieg der Ist-Ausgaben des Bundes von 977 Mio. € im Jahr 1999 auf rd. 1.037 Mio. € im Jahr 2001 verzeichnet werden. Dieser Aufwuchs war zum einen auf die Bundesförderung von Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen im Rahmen des BAföG zurückzuführen. Das Fördervolumen stieg hier im Jahr 2001 auf 213 Mio. € von 143 Mio. € im Jahr 1999. Zum anderen legte der Bund ein Zukunftsinvestitionsprogramm für berufliche Schulen (ZIBS) auf, mit dem er den Ländern allein im ersten Förderjahr 2001 Finanzhilfen in Höhe von rd. 89 Mio. € zur Modernisierung der beruflichen Schulen gewährte. Ungeachtet dieser Bundesförderung liegt die Zuständigkeit für die schulische Berufsbildung allerdings bei den Ländern.

#### Förderschwerpunkte der Länder

Der überwiegende Teil der Länderausgaben zur Finanzierung der Berufsausbildung entfällt auf die berufsbildenden Schulen. Von den durchschnittlich 6,2 Mrd. €, die die Länder während der Jahre 1997–2001 jährlich für berufsbil-

dende Schulen aufwendeten, dienten allein rd. 3,1 Mrd. € pro Jahr der Finanzierung der Teilzeitberufsschulen im dualen System.

Angesichts der angespannten Ausbildungsmarktsituation unternahmen die Länder darüber hinaus erhebliche Anstrengungen zur Förderung der *betrieblichen* Berufsausbildung. Ihre Förderausgaben erreichten mit 731 Mio. € im Jahresdurchschnitt 1997 bis 2000 ein den Bundesausgaben vergleichbares Volumen. Dabei stiegen die Ist-Ausgaben der Länder jedoch kontinuierlich von 663 Mio. € im Jahr 1997 auf 793 Mio. € im Jahr 2000. Für das Jahr 2001 wurden als Soll-Ausgaben zur Förderung betrieblicher Ausbildung insgesamt 618 Mio. € eingeplant.

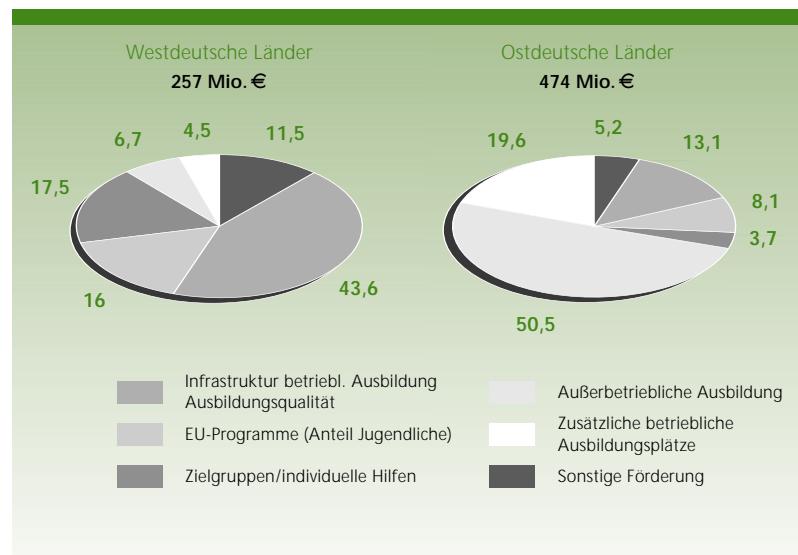
Die staatlichen Interventionen der ostdeutschen Länder zur Vermeidung von Berufsnot und Jugendarbeitslosigkeit spiegeln sich dabei auch im Umfang der Fördermittel wieder. So entfielen im Zeitraum 1997–2001 fast zwei Drittel der Länderausgaben zur betrieblichen Ausbildungsförderung auf die ostdeutschen Länderförderung. Werden diese Ausgaben auf die offizielle Ausbildungsnachfrage zum Stichtag 30.9. bezogen, so gaben die ostdeutschen Bundesländer im Jahresdurchschnitt pro Nachfrager<sup>6</sup> 3.212 € aus. Von den westdeutschen Ländermitteln entfielen auf jeden Nachfrager hingegen nur 515 €.

Regionale Unterschiede zeigen sich auch im unterschiedlichen Gewicht der Förderschwerpunkte. So liegt die Priorität der *ostdeutschen Länder* bei der Förderung zusätzlicher betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildungsplätze (vgl. Abb. 2). Mehr als zwei Drittel (70 %) der ostdeutschen Länderausgaben zur betrieblichen Ausbildungsförderung werden im Jahresdurchschnitt zur direkten Teil- bzw. Vollfinanzierung zusätzlicher Ausbildungsplätze aufgewendet.

Bei den *westdeutschen Ländern* liegt der Ausgabenschwerpunkt in der Förderung der betrieblichen Infrastruktur und Ausbildungsqualität (44 %). Auf die Zielgruppenförderung sowie auf individuelle Hilfen für Auszubildende entfallen knapp 18 % der Fördermittel. Weitere 16 % werden im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen der EU für Teilnehmer/-innen unter 25 Jahre verausgabt.<sup>7</sup> Bei der westdeutschen Länderförderung fließt nur gut jeder zehnte Euro in die direkte Finanzierung zusätzlicher Ausbildungsplätze.

mitteln refinanziert. Auch bei den entsprechenden Soll-Ausgaben im Haushaltsjahr 2001 war ein landeseigener Finanzierungsanteil von nur 63 % vorgesehen. Allerdings finanzieren die *westdeutschen Bundesländer* ihre Ausbildungsförderung mit durchschnittlich 84 % weit gehend über ländereigene Finanzmittel. Der ESF-Anteil ging von 18 % im Jahr 1997 auf knapp 14 % im Jahr 2001 zurück.

Abbildung 2 Förderschwerpunkte der Länder nach Förderausgaben (Jährlicher Durchschnitt im Zeitraum 1997–2000) (in Prozent)



Die deutlich höheren Förderausgaben der *ostdeutschen Länder* werden hingegen zu einem immer geringeren Anteil aus landeseigenen Mitteln bestritten. So wurden 1997 bereits 40 % der Fördermittel über landesfremde Finanzierungsquellen refinanziert. In den Jahren 2000 und 2001 pendelte sich dieser Anteil bei rd. 52 % ein. Der Beitrag der ESF-Mittel zur Refinanzierung der Ausbildungsförderung ostdeutscher Länder schwankte dabei in den Jahren 1997 bis 2000 knapp um die 28 %. Für das Haushaltsjahr 2001 wurde ein ESF-Anteil von 24 % veranschlagt. Insbesondere über die von Bund und Ländern gemeinsam finanzierten Ausbildungsplatzprogramme Ost erhöhte sich der Refinanzierungsanteil aus Bundesmitteln von 12 % im Jahr 1997 auf eingeplante 28 % im Haushaltssatz 2001.

## Strukturen staatlicher Ausbildungsförderung im Jahr 2000

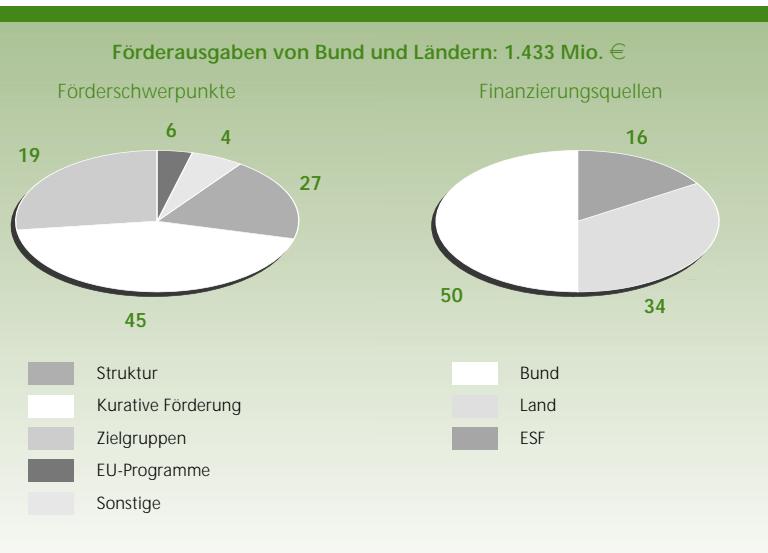
Im Jahr 2000 förderten Bund und Länder die betriebliche Ausbildung mit einem Gesamtvolumen von 1.433 Mio. €. Der Schwerpunkt lag mit 45 % der Gesamtausgaben bei der kurativen Förderung und zielt damit in erster Linie auf die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze (vgl. Abb. 3). Mehr als ein Viertel (rd. 27 %) der Fördermittel wurden zur Verbesserung der betrieblichen Infrastruktur und Ausbil-

## Jeder vierte Euro stammt aus dem ESF

Im Jahresdurchschnitt 1997–2000 wurden knapp zwei Drittel der Länderausgaben zur betrieblichen Ausbildungsförderung aus landeseigenen Mitteln finanziert. Fast ein Viertel der Fördermittel (24 %) wurde über den Europäischen Sozialfonds (ESF) und weitere 12 % aus Bundes-

dungsqualität eingesetzt. Knapp ein Fünftel der Ausgaben diente der Förderung bestimmter Zielgruppen und der Bereitstellung individueller Hilfen für Auszubildende. Zielgruppenorientiert, aber auch mit kurativem Charakter sind die EU-Programme zur Qualifizierung und zur Förderung der Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen, die im Jahr 2000 mit sechs Prozent zu den staatlichen Förderausgaben beitrugen.

Abbildung 3 Staatliche Förderung der betrieblichen Ausbildung im Jahr 2000 (Förderschwerpunkte/Finanzierungsträger) (in Prozent)



Die Hälfte der Gesamtausgaben wurde dabei über Bundes- und gut ein Drittel (34 %) über Landesmittel finanziert. Immerhin 16 % der staatlichen Ausgaben zur Förderung der betrieblichen Ausbildung wurden über Mittel des ESF finanziert.

Betrachten wir den staatlichen Beitrag zur Finanzierung der Berufsausbildung insgesamt, so sind hier auch die Ausgaben für die schulische Berufsbildung zu berücksichtigen. Im Vergleichsjahr 2000 lagen die Nettoausgaben (Ist) für die Berufsschulen bei 6,2 Mrd. €. Hinzu kamen 154 Mio. € zur Förderung von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Schulen (BAföG). Zusammen mit den Ausgaben für betriebliche Ausbildungsförderung summieren sich diese Ausgaben im Jahr 2000 auf 7,8 Mrd. €, die zur staatlichen Finanzierung der Berufsausbildung (ohne Hochschulen) dienen.

Die Bundesanstalt für Arbeit (BA) finanziert mit öffentlichen Mitteln auf der Grundlage des SGB III ebenfalls die Förderung beruflicher Ausbildung. Im Zeitraum von 1998<sup>8</sup> bis 2001 stiegen die Ausgaben zur individuellen Förderung der beruflichen Ausbildung (einschließlich Benachteiligter) und der Erstausbildung von Behinderten von rd. 2,6 Mrd. € auf rd. 3,3 Mrd. €. Die öffentliche Hand (Staat und Bun-

desanstalt) finanzierte damit im Haushaltsjahr 2000 die berufliche Erstausbildung mit insgesamt rd. 11 Mrd. €. Die Nettokosten der Wirtschaft für die betriebliche Berufsausbildung bezifferte das BIBB auf der Grundlage einer repräsentativen Erhebung für das Jahr 2000 auf rd. 14,66 Mrd. €.<sup>9</sup> Auch wenn sich der Ausgabenbegriff im Rechnungswesen der öffentlichen Haushalte von den betriebswirtschaftlichen Kosten unterscheidet, lässt sich daran doch ablesen, dass die öffentliche Hand in vergleichbarer Größenordnung zur Finanzierung der Berufsausbildung beiträgt. Entsprechend der Kompetenzverteilung zwischen öffentlicher Hand und Wirtschaft dienen die öffentlichen Mittel nach wie vor in erster Linie der Finanzierung des beruflichen Schulwesens und der Ausbildungsförderung auf der Grundlage des SGB III.

## Subventioniert die öffentliche Hand die betriebliche Ausbildung?

Die Betriebe in Wirtschaft und Verwaltung sind für die Bereitstellung und Finanzierung des betrieblichen Ausbildungsbereichs verantwortlich. Eine direkte staatliche Finanzierung betrieblicher Ausbildungsplätze in Zeiten hoher Ausbildungsnachfrage kann diesen Konsens auf Dauer unterminieren und riskiert letztlich, dass die Betriebe ihre selbst finanzierten Ausbildungsaktivitäten einschränken. Wie hoch ist nun der Umfang der Finanzmittel, der im Rahmen der öffentlichen Förderung direkt dazu beiträgt, die Betriebe von ihren Ausbildungskosten zu entlasten?

Bei der vorangegangenen Strukturanalyse der Förderausgaben wurden drei Finanzierungsschwerpunkte unterschieden. Bei seinen Programmen zur Struktur- und Qualitätsverbesserung der betrieblichen Ausbildung nimmt der Staat seine gesellschaftliche Verantwortung wahr, Rahmenbedingungen für ein quantitativ und qualitativ auswahlfähiges Ausbildungsbereich zu schaffen. Da der Staat hier nur indirekt durch Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsvoraussetzungen zur Ausbildungsförderung beiträgt, trifft der kritische Einwand gegen eine mögliche Subventionierung von betrieblichen Ausbildungsplätzen in diesem Fall nicht zu. Von einer Subventionierung im engeren Sinne kann allerdings bei der direkten staatlichen Finanzierung zusätzlicher Ausbildungsplätze gesprochen werden, da hier der Staat den Ausbildungsbetrieben einen Teil ihrer Ausbildungskosten erstattet. Die finanzielle Verantwortung für die Ausbildung wird den Betrieben auch dann abgenommen, wenn Ausbildungsbetriebe mit qualifiziertem Fachkräftebedarf außerbetrieblich ausgebildete Fachkräfte im erlernten Beruf übernehmen.<sup>10</sup> Auf diese staatliche Finanzierung betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildungsplätze entfielen im Vergleichsjahr 2000 Ausgaben in Höhe von 643 Mio. €.

## Förderprogramme durch Evaluation begleiten

Auch mit der Finanzierung von Ausbildungsplätzen für förderbedürftige Zielgruppen entlässt der Staat die Betriebe zumindest teilweise aus ihrer finanziellen Verantwortung für die betriebliche Ausbildung. Dies gilt

zumindest für den Anteil der geförderten Zielgruppe, der bei einer weniger angespannten Ausbildungsplatzsituation im Rahmen individueller Bewerbungsinitiativen noch einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten hätte. Das Finanzvolumen für zielgruppenorientierte Ausbildungsförderung lag im Jahr 2000 bei rd. 276 Mio. €. Wie hoch hieran der Anteil ist, der möglicherweise zur Subventionierung betrieblicher Ausbildung beiträgt, lässt sich allerdings nicht näher beifern. Ausdruck der Ausbildungskrise sind letztlich auch die EU-Programme, die zur Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration von arbeitslosen und benachteiligten Jugendlichen dienen und damit letztlich auch die Betriebe von Ausbildungskosten entlasten. Das für diese Personengruppe über EU-Programme aufgewendete Fördervolumen betrug im Jahr 2000 rd. 82 Mio. €.

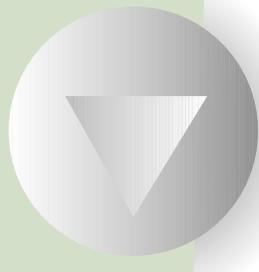
Wie ULRICH<sup>11</sup> bereits feststellte, sind angesichts des hohen Nachfrageüberhangs gerade in Ostdeutschland überdurchschnittlich viele Ausbildungsplatzbewerber/-innen in das Benachteiligtenprogramm der BA eingemündet. Mit zehn Prozent aller ostdeutschen Auszubildenden im Jahr 2000 lag der Anteil der als „sozial benachteiligt“ oder „lernbeinträchtigt“ eingestuften Jugendlichen fünfmal höher als in Westdeutschland. Die Ursache hierfür dürfte weniger in

der besonderen Förderbedürftigkeit ostdeutscher Jugendlicher als vielmehr in der besonderen Situation am ostdeutschen Ausbildungsmarkt zu suchen sein. Insgesamt wurden im Jahr 2000 783 Mio. € zur außerbetrieblichen Förderung benachteiligter Jugendlicher ausgegeben, davon rd. 485 Mio. € in Ostdeutschland. Wenn hier die gleichen Ausgangsbedingungen wie am westdeutschen Ausbildungsmarkt vorherrschen würden, wäre der Benachteiligtenanteil in Ostdeutschland vermutlich genauso niedrig wie in Westdeutschland. Der Umfang der erforderlichen öffentlichen Finanzmittel hätte dann um schätzungsweise rd. 390 Mio. € reduziert werden können. Mit diesen 390 Mio. €, die der direkten Finanzierung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze dienen, reagiert die Bundesanstalt somit in erster Linie auf den hohen Ausbildungsplatzbedarf in Ostdeutschland. Wie bereits dargestellt, finanzierte im gleichen Jahr auch der Staat mit 643 Mio. € direkt zusätzliche Ausbildungsplätze. In der Summe dürfte damit der Anteil der öffentlichen Ausbildungsförderung, der unmittelbar zur Entlastung der Betriebe von ihrer finanziellen Verantwortung für die Ausbildung beiträgt, in einer Größenordnung von ungefähr 1 Mrd. € liegen.

Angesichts des hohen Nachfragedrucks, der am Ausbildungsmarkt auch in den kommenden Jahren noch anhalten wird<sup>12</sup> und der z. Zt. dramatischen Einbrüche im betrieblichen Ausbildungsangebot hat der Staat jedoch kaum eine andere Wahl. Er muss weiterhin seine gesellschaftliche Verantwortung für die berufliche Zukunft der Jugendlichen wahrnehmen. Zur Früherkennung und Vermeidung von betrieblichen Mitnahmeeffekten sollten die Förderprogramme allerdings durch Evaluationsforschung begleitet werden. ■

### Anmerkungen

- 1 Das BIBB-Forschungsprojekt „Öffentliche Förderung der betrieblichen Ausbildung im dualen System“ wurde in der Zeit vom III/2000 bis II/2002 durchgeführt und beinhaltete die Evaluierung der Ausbildungsplatzprogramme Ost 1996–1999 sowie eine Analyse der Förderausgaben von Bund und Ländern in den Jahren 1997 bis 2001. Vgl. Abschlussbericht vom 29.07.02
- 2 Herdt, U.: Wenn in der Wirtschaft Ausbildung zur Nebensache wird. Berufliche Bildung in der Krise: Plädoyer für eine radikale Reform. In: Frankfurter Rundschau v. 02.12.1999
- 3 Vgl. Kath, F.: Finanzierungsquellen und -arten betrieblicher Bildungsarbeit. In: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher
- 4 Bildungsarbeit: Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin 1996, S. 268–296
- 5 Für die Vorjahre liegen die Angaben nur in Soll-Ausgaben vor.
- 6 Auf der Grundlage der gemäß § 3 BerBiFG vom BIBB zu erstellenden Ausbildungsplatzbilanz werden hier solche Ausbildungsstellenbewerber zu den Nachfragern gerechnet, die jeweils zum Stichtag 30. September einen neu abgeschlossenen Ausbildungsvertrag hatten oder zu diesem Stichtag bei den Arbeitsämtern als noch nicht vermittelte Ausbildungsstellenbewerber gemeldet waren.
- 7 Hierzu zählen Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, die neben den bereits genannten Förderprogrammen während der Förderperioden 1994–1999 bzw. 2000–2006 des Europäischen Strukturfonds aus ESF-Mitteln finanziert wurden und sich z. B. an benachteiligte oder arbeitslose Jugendliche richten (vgl. Berufsbildungsberichte 1995 ff). Soweit es sich nicht um spezifische Jugendprogramme handelt, wurden die Ausgabenanteile für Jugendliche bis 25 Jahre auf der Grundlage des Jugendanteils bei den Maßnahmeneintritten geschätzt.
- 8 Im Jahr 1997 lagen die Ausgaben bei rd. 2,8 Mrd. €. Die
- 9 Vgl. Beicht, U.; Walden, G.: Wirtschaftlichere Durchführung der Berufsausbildung – Untersuchungsergebnisse zu den Ausbildungskosten der Betriebe. In: BWP 31(2002) 6, S. 42
- 10 Vgl. Kath, F. a. a. O. 1996
- 11 Vgl. Ulrich, J. G.: Finanzielle Förderung der beruflichen Ausbildung in Ostdeutschland. In: Hochschultage Berufliche Bildung 1998: Workshop: Kosten, Finanzierung und Nutzen beruflicher Bildung. Neusäß 1999, S. 125.
- 12 Vgl.: Berufsbildungsbericht 2002. Hrsg.: BMBF. Bonn 2002, S. 84f.



# „Gender Mainstreaming“ – Eine Strategie für die Ausbildungspraxis? Umsetzungshilfen durch multimediale Lernmedien und Vernetzung

► Gender Mainstream soll im Sinne der Gleichstellung zum selbstverständlichen Repertoire von Unternehmen werden und alle Bereiche, auch die Ausbildungspraxis, durchdringen. Dies kann nach Ansicht der Autorinnen nur erfolgreich sein, wenn Ausbilder und Ausbilderinnen sowie mitausbildende Fachkräfte in den Prozess mit einbezogen werden und Genderkompetenz in der Ausbildung gefördert wird. Wie dies geschehen kann, zeigen sie am Beispiel multimedialer Lernmedien zur Vorbereitung auf die Eignungsprüfung für Ausbilder und Ausbilderinnen und anhand eines Netzwerks für IT-Ausbilderinnen.

## Top-down-Verfahren haben begrenzte Reichweiten

Gender Mainstreaming ist ein neuer Begriff<sup>1</sup> und eine neue Strategie in der Gleichstellungspolitik. Sie richtet sich an die Führungsspitzen in Verwaltungen, Organisationen und Unternehmen und an alle Personalverantwortlichen und Beschäftigten. Ihr Ziel ist es, „die unterschiedlichen Interessen und Lebenssituationen von Frauen und Männern in der Struktur, in der Gestaltung von Prozessen und Arbeitsabläufen, in den Ergebnissen und Produkten, in der Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit und in der Steuerung von vornherein zu berücksichtigen“<sup>2</sup>.

Bei der Umsetzung des Gender Mainstreaming steht derzeit die Entwicklung von „Top-down-Strategien“ im Vordergrund: Sie umfassen in der Regel die Analyse des Unternehmens oder der Institution in Bezug auf genderrelevante Aspekte, wie z. B. die Anzahl von Männern und Frauen, ihre Verteilung auf Arbeitsbereiche, Positionen, Gehaltsgruppen oder in der Weiterbildung u. ä., die Entwicklung von Maßnahmen zur Erzielung von Gleichstellung sowie die Erfassung von Umsetzungserfolgen. Die Leitlinie wird auf den administrativen Entscheidungsebenen verankert und soll zum selbstverständlichen Repertoire des Unternehmens werden.

Befragungen im Rahmen des Projektes „MultiQuA“<sup>3</sup> in über 50 mit dem TOTAL-E-QUALITY-Prädikat<sup>4</sup> ausgezeichneten Unternehmen und Institutionen haben jedoch gezeigt, dass Gender Mainstreaming in der Ausbildungspraxis nahezu unbekannt ist. Eine wichtige Schnittstelle zur betrieblichen Personalentwicklung bleibt ungenutzt.

Hier zeigen sich zwei wichtige Problemfelder der Top-down-Strategie der Leitlinie am Beispiel der Ausbildung: Wenn innovative Maßnahmen der Personalpolitik nicht in die Ausbildungsbereiche kommuniziert werden, d. h. die Ausbildung der künftigen Fachkräfte nicht gezielter einbezogen wird in die Personalentwicklung, gehen Bildungsinvestitionen verloren, weil die Chance von Neuorientie-



**URSULA RETTKE**

Dipl.-Soz., Teamleiterin des Instituts für Wissenschaftstransfer und Personalentwicklung im Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterweserberg e. V. (BWU), Bremen



**IRIS STOLZ**

Dipl.-Päd. und Supervisorin, wiss. Mitarbeiterin am Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS), Offenbach

rungen des beruflichen Nachwuchses nicht wahrgenommen wird. So können durchaus betriebliche Folgekosten entstehen, weil z. B. auch weiterhin qualifizierte Mitarbeiterinnen während der Familienphase aufgrund mangelnder Vereinbarkeitsorientierungen mit dem Partner ausfallen. Und: Ohne ein Fortbildungsangebot für diejenigen, die das Gender Mainstreaming in ihren Arbeits- und Ausbildungsbereichen umsetzen sollen, ist eine Realisierung kaum möglich. In entsprechenden Angeboten muss es um die Verknüpfung der berufsfachlichen Arbeitsaufgaben mit dem analytischen Wissen über geschlechtsspezifische Situationen im eigenen Handlungsfeld gehen. Wille und Engagement von Führungskräften und Personalverantwortlichen sind zwar unabdingbar für die Implementierung der Strategie. Eine nachhaltige Umsetzung wird aber nur dann erfolgreich sein, wenn sie in Auseinandersetzung mit den Beschäftigten in ihren jeweiligen Handlungsfeldern unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen in ihren Arbeitsbereichen erfolgt. Damit stehen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Ausbilderinnen und Ausbilder selbst, ihre professionellen Haltungen und Sichtweisen im Blickfeld.

## Gender Mainstreaming als Bottom-up-Strategie – am Beispiel der Ausbildungspraxis

Damit Gender Mainstreaming als Strategie erfolgreich sein kann, gilt es also, die praktische Umsetzung und mit ihr alle Beteiligten näher in den Blick zu nehmen. Die Ebene des Top down muss sich – um den Prozess effektiv initiieren und steuern zu können – mit der Handlungsebene, dem „Bottom up“, auseinander setzen, die hier vorliegenden Erfahrungen nutzen und Hilfen für eine eigenmotivierte Mitarbeit entwickeln.

Wir wollen dies am Beispiel der Schnittstelle Personalentwicklung – Ausbildung zeigen:

Die Phase der Ausbildung ist der Zeitraum und das Feld, in dem Weichen gestellt, grundlegende Orientierungen vermittelt und Entscheidungen getroffen werden für Berufswege, Karriereplanungen und Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden. Hier müssen junge Männer und Frauen z. B. lernen

- das Zusammenspiel von Beruf und Familie im Lichte der neuen Möglichkeiten des „Vaterurlaubs“ neu zu betrachten und – vor allem auch als zukünftige Personalverantwortliche – neu zu bewerten;
- zusammenzuarbeiten mit dem Wissen, wie Geschlechterunterschiede sie als spätere Beschäftigte oder als Führungskräfte betreffen;
- die weibliche und männliche Perspektive zu verstehen mit Blick auf Organisationsstrukturen, Arbeitsstil, Arbeitsorientierung, Entscheidungsfindung oder Konfliktaustragung;

- Unterschiede im Lernverhalten und deren Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Geschlechterhierarchie zu erkennen und – wo notwendig – zu verändern.

Ausbilderinnen, Ausbilder und mitausbildende Fachkräfte nehmen hier Schlüsselpositionen ein: Sie sind Multiplikatorinnen, Multiplikatoren, Autoritäten und Vorbilder, die die notwendigen Orientierungen und Kenntnisse vermitteln. Sie müssen aber selber dazu befähigt werden, diese Aufgabe auch wahrnehmen zu können. Zentrales Anliegen muss es sein, Top down und Bottom up zu verknüpfen.

## Gender-Themen waren schon vor dem Mainstream da

Obwohl Geschlechterdifferenzen im betrieblichen Alltag sichtbar werden, fehlt es bislang an Lösungsmöglichkeiten. Dabei sind die Probleme nicht neu.

Einige Beispiele:

- Unternehmen beklagen seit Jahren, dass die Berufsorientierung Jugendlicher immer noch Geschlechterstereotypen verhaftet sei. Infolge der demografischen Entwicklung kann der Fachkräftebedarf mit männlichem Nachwuchs allein nicht mehr gedeckt werden. Die zahlreichen Anstrengungen, junge Frauen in männlich dominierten Arbeitsbereichen einzuhören, haben nicht zu dem erwarteten Erfolg geführt.
- Ist die Berufswahl geschlechtsrollenkonform verlaufen, (Frauen in Frauen- und Männer in Männerberufen), werden die gängigen Rollenmuster übernommen.
- Münden Frauen aber in Männerberufe oder junge Männer in Frauenberufe, werden die „Fremdgänger/-innen“ oft kritisch betrachtet. Die Anforderungen an die Integration sind wesentlich größer. Ausbilder/-innen können die betriebliche Integration und die Orientierungen der Jugendlichen wesentlich fördern oder hemmen.
- Auszubildende stehen bei Ausbildungsantritt in einer sensiblen Entwicklungsphase ihrer Geschlechtsrollenidentität. Sie wollen sich erproben, ihre Wirkungen spüren, ihren Platz finden. Sie bringen eine eigene Dynamik in den betrieblichen Alltag und stellen für das Ausbildungspersonal eine große Herausforderung dar.
- Junge Frauen in kaufmännisch-verwaltenden Berufen stellen die große Mehrzahl der Auszubildenden in diesem Berufsfeld. Warum sind sie dann nicht viel häufiger in kaufmännischen Entscheidungs- und Führungspositionen anzutreffen? Gehen hier nicht betriebliche Bildungsinvestitionen verloren?

Ausbildung ist ein gesellschaftliches Handlungsfeld, in dem die kontinuierliche Produktion und Reproduktion geschlechterbezogener Haltungen, Erwartungen und Orientierungen stattfindet.

tierungen gewollt oder ungewollt immanent von allen Beteiligten in der Interaktion vollzogen wird und die pädagogische Praxis prägt. Das ist letztlich für alle pädagogischen Handlungsfelder bestimend: Sie sind ein offener Schauplatz für geschlechtsbezogene Identitätsfindungen und Lenkungen. „Doing Gender“<sup>5</sup> findet alltäglich in allen Lebensbereichen statt – und zwar zumeist unbewusst.

## Vom Doing Gender zur Gender-Kompetenz: Ansätze für die Ausbildungspraxis

Zur praktischen Umsetzung von Gender Mainstreaming müssen Wege vom unbewussten Doing Gender zur bewussten Gender-Kompetenz (vgl. Kasten) gefunden werden. Im folgenden werden Instrumentarien zur Förderung von Gender-Kompetenz vorgestellt, die auf Erfahrungen aus den Projekten „Multimediale Qualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern“<sup>6</sup> und „Weiterbildung für Frauen aus IT-Berufen zu Ausbilderinnen“<sup>7</sup> zurückgehen. Beide Projekte entwickeln im Sinne des Bottom-up-Konzeptes Ansätze zur Förderung von Gender-Kompetenz in der Ausbildung.

### Gender-Kompetenz<sup>8</sup>

bezeichnet das Wissen und die Erfahrung über das Entstehen von Geschlechterdifferenzen, über die komplexen Strukturen von Geschlechterverhältnissen und ihre Konstruktion, insbesondere auch in Organisationen und Institutionen. Gender-Kompetenz ermöglicht differenzierte Analysen. Sie entsteht auf der persönlichen Ebene durch das Stärken von Reflexion und Eigenverantwortung und durch die sensible Gestaltung von Geschlechterbeziehungen auf der personalen Ebene, z. B. in der Kommunikation und Zusammenarbeit im Team.

Gender-Kompetenz auf der fachlichen Ebene meint die praktische Umsetzung von Gender-Wissen am eigenen Arbeitsplatz und im eigenen Fachgebiet.

## Multimediale Lernmedien für die Gestaltung einer genderorientierten Ausbildungspraxis

Im Vergleich zu den administrativen und organisationsrelevanten Ebenen, auf denen Gender Mainstreaming wirksam werden soll, ist die Implementierung der Strategie in pädagogische Handlungsfelder ungleich komplexer. Jenseits von strukturellen Fragen ist nämlich die inhaltlich-konzeptionelle Seite der pädagogischen Praxis berührt. Für die betriebliche Ausbildungspraxis fehlen Untersuchungen über genderrelevante Aspekte von Lehr-, Lern- und Arbeitsprozessen. Es ist also notwendig, aus den Erkenntnissen der Schul- und Erwachsenenbildungsfor- schung Beispiele im Sinne einer genderorientierten Didaktik (vgl. Kasten) für die vielfältigen Situationen des Ausbildungshandelns zu entwickeln.

### Eine genderorientierte Didaktik

entwickelt Lernarrangements, in denen weder Frauen noch Männer in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse und Berufsplanungen beeinträchtigt werden. Dies setzt eine umfassende Berücksichtigung der in den Lehr- und Lernprozessen erfahrbar werdenden Geschlechterdifferenz voraus. Das betrifft die Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension von Seminaren, die methodische Gestaltung der Seminare und die Planung und Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit.

Vor diesem Hintergrund produziert das Projekt „MultiQuA“ *Bildungsmultimedia* für die Lehrgänge zur „Ausbildung der Ausbilder“, die auf die Prüfung nach der „Ausbilder-Eignungsverordnung“ (AEVO) vorbereiten (vgl. Abbildung 1). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine nachhaltige Umsetzung des Gender Mainstreaming für die Praxis bedeutet, von der Ausbildungsplanung bis zur Beendigung der Ausbildung die unterschiedlichen Erfahrungen, Lebenssituationen und Zukunftsperspektiven der jungen Frauen und Männer mit dem Ziel der Gleichstellung zu berücksichtigen. Eine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt es nicht. Filmszenen zur Gestaltung von Ausbildungsorganisation und Ausbildungsalltag, kleine Dokumentarfilme, videobasierte Interviews mit Ausbildungsbeteiligten und andere multimedial gestaltete Lernsequenzen und Textmaterialien vermitteln – eingebettet in eine Lernstruktur – Grundlagen zur Sensibilisierung für Gender-Prozesse. Sie vermitteln Gender-Wissen und zeigen Handlungsalternativen zum alltäglichen Doing Gender. Die Lernenden erleben Frauen und Männer in der Ausbildung mit ihren Charakteren, Verhaltensweisen und Standpunkten und werden angeregt, Stellung zu beziehen. Die multimedialen Lernsequenzen sind eingebunden in eine strukturierte Lernumgebung mit Fragen, Aufgabenstellungen und Hintergrundwissen, wobei jede Lernsequenz die Lernenden in einem Dreischritt Sehen, Verstehen, Verändern anspricht (vgl. Abbildung 2).

Die Lernmedien erfassen alle sieben Handlungsfelder und ausgewählte, genderrelevante Handlungsbereiche der AEVO. Damit werden Beispiele für die Analyse des eigenen Arbeitsfeldes über die Ausbildungsplanung bis hin zu Umsetzungsbeispielen gegeben. Die Medien unterstützen die Entwicklung von Gender-Kompetenz auf der Ausbildungsebene, also dort, wohin Top-down-Ansätze und Trainings zumeist nicht reichen.

Ziel der Lernmedien ist es, das Bewusstsein und die Reflexionsfähigkeit von Ausbilderinnen, Ausbildern und mitausbildenden Fachkräften zu schulen, ihnen Auseinandersetzungen anzubieten, sie dafür zu interessieren, sich der Gender-Thematik zuzuwenden und mit ihr zu experimentieren. Die größte Herausforderung besteht dabei darin, Gender-Aspekte nicht nur zu addieren, sondern im Sinne des „Mainstreaming“-Konzeptes eine tatsächliche Integration der Geschlechterdimension zu ermöglichen.

## VERNETZUNG: VIRTUELL UND FACE TO FACE

Im Projekt „Weiterbildung für Frauen aus IT-Berufen zu Ausbilderinnen“ sind Frauen in frauen- und branchenspezifischen Modellkursen zu IT-Ausbilderinnen qualifiziert worden. Im Anschluss an die Kurse wurde das bundesweite IT-Ausbilderinnen-Netzwerk ins Leben gerufen – ein Zusammenschluss von IT-Fachfrauen, die sich die Förderung von Frauen in Ausbildung und Beruf zum Ziel gesetzt haben. Mit inzwischen über 200 aktiven Frauen ist das Netzwerk auf breite Resonanz gestoßen (vgl. Abbildung 3).

Das IT-Ausbilderinnen-Netzwerk ist in der Strategie des Gender Mainstreaming als reine Frauenfördermaßnahme anzusiedeln. Es richtet sich an eine Zielgruppe, die in einem männlich dominierten Berufsfeld tätig ist und dazu beitragen soll, neue Wege für Frauen in die IT-Branche zu erschließen. Ausbilderinnen in den IT-Berufen kennen die Branche, ihre Kultur und alltägliche Praxis.

Das Projekt arbeitet auf zwei Ebenen: Face to Face in regionalen „Netzknoten-Treffen“ in Offenbach, München, Saarbrücken, Köln, Potsdam und Dresden und auf einer virtuellen Plattform. Die Plattform dient – in einem öffentlichen Bereich – der Sammlung von Informationsmaterial und – in einem geschlossenen Bereich – dem Austausch der einzelnen Teilnehmerinnen untereinander sowie der Verbindung der regionalen Knotenpunkte.

Das Netzwerk bietet Frauen, die in der IT-Branche arbeiten, die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen und sich mit ihrer Arbeitssituation in einem geschlechtersegmentierten Arbeitsfeld zwischen „Old“ und „New Economy“ auseinander zu setzen. Auf diese Art und Weise wird dazu beigebracht, dass den Betrieben qualifiziertes Fachpersonal erhalten bleibt und perspektivisch mehr Frauen für IT-Berufe gewonnen werden können.

Bei den „Netzknoten-Treffen“ werden aktuelle Fragen aus dem beruflichen Alltag bearbeitet. Mit Methoden kollegialer Praxisreflexion, in einer Kombination von Reflexion, Sensibilisierung für Prozesse, Informationsaustausch und Entwicklung von Handlungsstrategien werden die Themen aufgearbeitet und bei Bedarf über Fortbildungen vertieft. Genderrelevante Fragestellungen ziehen sich dabei durch alle Themen (vgl. Kasten). Die Teilnehmerinnen haben für sich eine eigene „Gender-Brille“ entwickelt und nutzen diese, um ihre eigene berufliche Position in Betrieb und Branche zu festigen.

### Genderrelevante Themen

#### Frauen und Männer in IT-Berufen:

Arbeiten in einem geschlechtssegmentierten Arbeitsfeld, Gender Mainstreaming, Erwerb von Gender-Kompetenz, weibliche und männliche Berufsbiografien, Work-Life Balance, Arbeitsformen, Mobbing, Frauen in Führungspositionen zwischen Macht und Ohnmacht.

Abbildung 1 Beispiel aus [www.multiqua.de](http://www.multiqua.de)

Abbildung 2 Lernsequenzen verlaufen in strukturierter Lernumgebung



Abbildung 3 Beispiel aus [www.it-ausbilderinnen.de](http://www.it-ausbilderinnen.de)

**Meine Rolle als Ausbilderin:**

Welche Anforderungen stellt sie an mich, wie kann ich ihr gerecht werden? Wie bewege ich mich im Spannungsfeld zwischen betrieblichen Interessen und Ausbildungsrichtlinien?

**Einstellungsverfahren:**

Wie finden wir die richtigen – zu uns und unserem Betrieb passenden – Auszubildenden? Wie gelingt es, mehr weibliche Auszubildende zu gewinnen? Wie können Praktika und Bewerbungsverfahren im Sinne des Gender Mainstreaming als gleiche Chance für Mädchen und Jungen organisiert werden?

**Methoden:**

Gesprächsführung, Projektmethode, Konfliktmanagement, Feed back geben und nehmen. Dabei werden die Aspekte „Lehren und lernen Frauen anders? Wie kann eine gendersensible Didaktik gestaltet sein?“ besonders berücksichtigt.

## Dynamiken und Fallstricke in der Umsetzung des Gender Mainstreaming

In die Umsetzung des Gender Mainstreaming fließen, je nach Beruf, Alter, Geschlecht und Status der Beteiligten, unterschiedliche Sichtweisen und Motivationen ein. Sie können förderlich, aber auch hinderlich sein. So wird schon das Ziel, die Gleichstellung von Frauen und Männern effektiv zu verwirklichen, ganz unterschiedlich wahrgenommen und beeinflusst. „Wenn der Wind des Wandels weht, bauen die einen Mauern, die anderen Windmühlen“, sagt schon ein chinesisches Sprichwort.

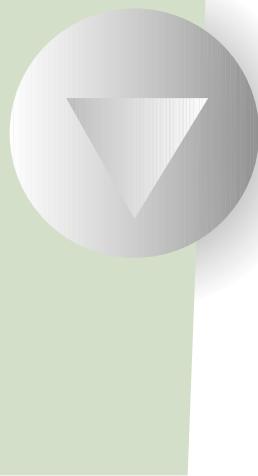
Unterschiedliche Dynamiken und mit ihnen auch Fallstricke können zum Beispiel sein:

- Gender Mainstreaming wird oft gleichgesetzt mit der alten Frauenbewegung. Es erscheint als reines Frauenförderinstrument, obwohl es den Anspruch erhebt, die Lebenswelt der Männer mit in den Blick zu nehmen und sie als Verantwortliche bei der Umsetzung ebenso einzubeziehen wie Frauen.
- Männer haben das Gender Mainstreaming für sich noch kaum entdeckt. Sie fehlen in Diskussionsprozessen und Veranstaltungen, in denen Perspektiven und Motive beider Geschlechter tragende Säulen sein sollen.
- Erste Ansätze der „Männerforschung“ etablieren sich zaghafte. Männer entdecken ihre Verortung in der Geschlechterhierarchie. Und sie entdecken, dass sie einerseits vieles gewinnen<sup>9</sup>, in neuer Weise partizipieren, aber auch Status und Positionen<sup>10</sup> verlieren können. Der Kampf der Linien zwischen Betroffenheit und Verteidigung alter Positionen ist in sein erstes Stadium getreten.
- Frauen sind – aufgrund ihrer Geschichte und ihrem Status in der Geschlechterhierarchie – interessiert an der Strategie. Sie befürworten die Beteiligung der Männer, sind aber skeptisch – und denken häufig selbst in traditionellen Rollenbildern.
- Die Auseinandersetzung um alte und neue Rollenbilder, Kompetenzzuschreibungen, männliche und weibliche Lebens- oder Lernstile u. a. m. birgt die Tendenz, die alten Zuschreibungen durch neue zu ersetzen. Biografien und Verhaltensweisen von Männern und Frauen verändern sich aber mit den ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen.

Einem Gewinn durch das Gender Mainstreaming wird nur bedingt vertraut – und manche befürchten eher Verluste. Im Bewusstsein dieser Klippen bauen die Autorinnen auf die Kraft der Veränderung. ■

**Anmerkungen**

- 1 Gender ist die englische Bezeichnung für das soziale, das „anerzogene“ Geschlecht im Unterschied zum biologischen Geschlecht (engl.: „sex“). „To mainstream“ heißt, etwas, das bislang als Nebenfluss bzw. am Rande des Hauptstroms dahinfloss, in den Hauptstrom aufzunehmen.
- 2 Vgl. BMFSFJ: Gender Mainstreaming, 2002, S. 5
- 3 Das Projekt „Multimediale Qualifizierung des Ausbildungspersonals unter Einbezug der Richtlinien des Gender Mainstreaming“ wird aus Mitteln des BMBF durchgeführt vom Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e. V.
- 4 Mit dem Prädikat TOTAL E-QUALITY werden seit 1997 öffentliche und privatwirtschaftliche Unternehmen für ihre an Chancengleichheit von Frauen und Männern orientierte Personalpolitik ausgezeichnet. Das Prädikat basiert auf dem Konzept des Total Quality Management (TQM).
- 5 „Doing Gender“ umschreibt das „Geschlechterverhältnis“. Es lenkt das Augenmerk auf die in sozialen Interaktionen ablaufende Dynamik. Es geht um das Prozesshafte, das Entstehen, Wiederholen, die alltägliche Konstruktion der Geschlechterhierarchie.
- 6 Das Projekt MultiQuA entwickelt Lernmedien, d. h. Videos, Tonbildschauen und Interviews mit Ausbildungsverantwortlichen u. a. m. in Verbindung mit Lerntexten. Sie zeigen die Ausbildungspraxis aus der Sicht unterschiedlicher Unternehmen und stellen Erfahrungen und Expertenwissen aus dem Ausbildungsaltag bereit, die unter Gender Aspekten aufbereitet sind.
- 7 Das Projekt „Weiterbildung von Frauen aus IT-Berufen zu Ausbilderinnen“ wird aus Mitteln des BMBF durchgeführt vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS), Offenbach. Infos [www.it-ausbilderinnen.de](http://www.it-ausbilderinnen.de).
- 8 Vgl. Blickhäuser, A.: Gender Trainings – ein Instrument zum Erwerb von Gender Kompetenz. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Forum 4/2002, S. 14 ff.
- 9 So beschreibt z. B. Peter Döge eindrucksvoll das durch männliche Berufssarbeit und Umgangsweise um ein Vielfaches höhere Gesundheitsrisiko von Männern. Vgl. Döge, P. a. a. O.
- 10 Vgl. Zulehner, P. M.; Volz, R.: Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie sie Frauen sehen. Ein Forschungsbericht. Wien 1998



## Die Lernerin – das unbekannte Wesen<sup>1</sup>

GISELA PRAVDA

### ► An Männern orientierte Muster in Sprache,

**Inhalt und Didaktik schreiben eine unzeitgemäße Geschlechterhierarchie fort.**

Neun berufsbildende Fernlehrgänge zur abschlussbezogenen Fortbildung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich sowie zwei Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Ausbilder-eignungsprüfung (AdA) von sieben verschiedenen Fernlehrinstituten wurden aus der Genderperspektive exemplarisch analysiert. Ergebnis: Alle untersuchten Lehrgänge ignorieren durchgängig die Lernerinnen.

In dieser Schärfe war das Ergebnis nicht mehr zu vermuten. Wenn auch das ganze Ausmaß der androzentrischen Denkweisen erst in der Summe der Detailanalysen deutlich wird, soll hier doch versucht werden, an Beispielen die Geschlechtsblindheit in den Lehrbriefen erkennbar zu machen.

### BEISPIELE ZUR SPRACHE

In einem Lehrbrief zum Arbeitsrecht wird schon auf Seite 1 klar: Frauen kommen nicht vor. Das steht im Gegensatz zu der Bedeutung, die die Autorin der Arbeit und damit dem Arbeitsrecht für Menschen gibt. „Am Arbeitsplatz entscheidet sich, ob der Einzelne seine Persönlichkeit entfalten kann, und was in diesem Bereich geschieht, beeinflusst auch sein Freizeitverhalten: Seine Stellung im Betrieb bestimmt meist seinen Lebensstandard und sein Ansehen bzw. seine Anerkennung in der Gesellschaft.“<sup>2</sup>

In einem AdA-Lehrbrief ist zu sehen, wie kurz und knapp man(n) Frauen aus der Berufsbildung verschwinden lassen

kann: „*Ausbildender ist derjenige, der einen anderen zur Berufsausbildung einstellt.*“ Von 9 Wörtern sind 5 männlich markiert. Aber eigentlich weiß der Autor über den Zusammenhang von Berufsbildung und Identitätsbildung Bescheid: „*Die berufliche Bildung, so sie sich an den Bedingungen der Arbeit orientiert, hilft dem Menschen, seine Identität auszuprägen und Selbständigkeit in der Lebensführung, im Denken und Handeln zu erlangen.*“

Hier werden Frauen nicht angesprochen, sondern übersehen, verschwiegen und ausgegrenzt. Während den Lernenden noch begreiflich zu machen ist, dass die Rechtsterminologie der Gleichstellungspolitik noch häufig im Wege steht, gibt es keinen vernünftigen Grund für eine sexistische Sprache in den didaktisch aufbereiteten Texten.

Sprache und Denken sind nicht voneinander zu trennen. Sprache vermittelt und prägt kulturelle Identität und unterliegt kulturellem Wandel. Sprache strukturiert unser Denken – nicht mitgesprochen bedeutet meist: nicht mitgedacht, nicht mitgemeint. In diesem Sinne drückt eine Frauen ausschließende Sprache also nicht nur Diskriminierung von Frauen aus, sondern sie schafft sie, sie konstruiert und begründet sie.

### BEISPIELE ZU DEN INHALTEN

Ein Lehrbrief zum Recht wird mit Ausführungen zur Rechtsordnung in Deutschland eröffnet. Unter der Überschrift „*Die Rechtsordnung Deutschlands unter Berücksichtigung der EU*“ wird als „*Einstiegsfall*“ der versuchte Mord einer „*eifersüchtigen Ehefrau E.*“ an ihrem Mann verwendet. Eine weitere Frau soll als Mittäterin erscheinen, obgleich sie es nicht ist. Statistisch gesehen, ließe sich eher der umgekehrte Fall konstruieren: Ehefrauen oder Partnerinnen werden viel häufiger Opfer männlicher Gewalt, als Ehemänner und Partner von ihren Frauen oder Partnerinnen misshandelt und getötet werden.

Der Autor nutzt einen absolut frauenfeindlichen Fall nicht nur, um in das Fach Recht einzuführen, sondern er hängt die gesamte Rechtssystematik an ihm auf. Ist die Rechtsordnung Deutschlands denn wirklich in erster Linie geschaffen worden, um Männer vor Gattenmord zu schützen? Die Analyse der Beispiele eines Lehrbriefs zum Individualarbeitsrecht ergibt: Frauen kommen nur im Zusammenhang mit Sexualität und Schwangerschaft vor. Arbeitsrecht scheint sie nichts anzugehen – und dies, obgleich die Erwerbstätigkeit einer der zentralen Bereiche ist, die mit Benachteiligungen von Frauen verknüpft sind. Erwerbstätigkeitsabhängig sind: Sozialversicherung, Altersversorgung, Macht- und Entscheidungsfunktionen, weil sie aus dem beruflichen Umfeld vergeben werden, ebenso berufliche Weiterqualifizierung, Zugang zu Information, Entzugsmöglichkeit bei häuslicher Gewalt, Selbstwertgefühl.

Das folgende Beispiel ist einem Lehrbrief zur Personalwirtschaftslehre entnommen. „*Zahlreiche Unternehmen ändern*

*ihre Einstellung zum Mitarbeiter. Dieser soll sich als gleichberechtigter, mitdenkender Partner fühlen und sich für die Ziele und die Existenz des Unternehmens einsetzen. ... Denn nur die Mitarbeiter betrachten sich mit dem Unternehmen verbunden, die sich gerecht behandelt und in ihrer Arbeit von den Vorgesetzten anerkannt fühlen.“ Und die Mitarbeiterinnen? Werden sie von den Autoren gerecht behandelt? Der Verzicht auf Geschlecht als analytischer Kategorie verursacht Probleme sowohl auf der theoretischen wie auf der Handlungsebene, weil schlüssige Konzepte für viele personalwirtschaftliche Alltagsprobleme nicht entwickelt werden können. Der Zentralbegriff „Personal“ erweckt den Eindruck der Neutralität der administrierten Personen; das aber verschleiert die Tatsache, dass Personal immer in Gestalt von Männern oder Frauen daherkommt. Erst wenn die Personalwirtschaftslehre – d. h. in diesem Zusammenhang die in einem Fernlehrbrief vermittelten Kenntnisse zum Fach – die Zweigeschlechtlichkeit ihres Personals anerkennt und in geschlechtergerechte Personalentwicklungsstrategien umsetzt, gelingt eine grundsätzliche Umorientierung zum Wohle der Beschäftigten und der Wirtschaftsbetriebe.*

#### BEISPIELE ZUR DIDAKTIK

In einem Ada-Lehrbrief heißt ein Kapitel „*Methodische Gestaltung von Lernprozessen*“. Unter der Überschrift „*Sozialformen der Unterweisung*“ wird das Thema „*Gruppenarbeit*“ behandelt. Text und Grafiken fokussieren (männliche) Akteure, es ist von „*natürlicher Wettbewerbssituation*“ und von „*Rivalitäten*“ die Rede. Völlig unberücksichtigt bleiben Forschungsergebnisse, die belegen, dass Frauen keinesfalls in erster Linie rivalisieren, sondern vielfach die Gruppenzugehörigkeit Priorität hat vor dem Konkurrieren. Wenn solche Themen nicht einmal angesprochen werden, lernen die künftigen Ausbilder und Ausbilderinnen auch nicht, die Vorteile beider Verhaltensweisen für ihre Ausbildungsaufgabe pädagogisch zu nutzen und die Nachteile zu mindern.

Ein anderes Beispiel: Ein Mann sitzt allein am Swimmingpool, liest Zeitung und hat ein sehr gepflegtes Frühstück vor sich. Das Bild „atmet“ Genuss und Luxus. Zwei Seiten weiter steht eine Frau im Supermarkt und betrachtet Würstchen in Plastikfolie. Die Bildunterschrift: „*Die begrenzten Mittel zwingen zum Entscheiden ...*“ Das Bild „atmet“ Einschränkung und Armseligkeit. Wieder einige Seiten weiter sind zwei positive Beispiele zu sehen: eine erfolgreiche und eine beruflich handelnde Frau. Auffällig ist daran nur, wie wenig Raum die Frauen auf den Fotos einnehmen im Vergleich zu dem Mann in „*Macho-Haltung*“ am Swimmingpool.

#### Anmerkungen

1 Ergebnisse basieren auf einem Forschungsvorhaben des BIBB; die vollständige Arbeit, die als Dissertation unter dem Titel „*Berufsbildender Fernunterricht aus der Genderperspektive. Analysen und Instrumente. Inauguraldissertation, Philosophische Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin 2002*“ eingereicht wurde, erscheint demnächst als BIBB-Veröffentlichung

2 Quellen zu den Zitaten: vgl. ebenda

## Lehrbriefe ignorieren Lernerinnen

So lässt sich Territorialverhalten steuern.

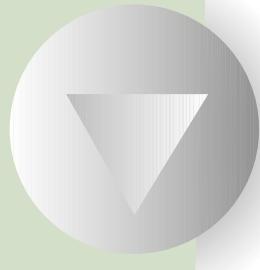
In der Lehre ist die Aufgabe von Beispielen die – didaktisch reduzierte – Abbildung der Realität. Wenn ein Lehrbrief z. B. zum Steuerwesen in Text und Beispielen ohne Steuerzahlerinnen und -beraterinnen auskommt, bildet er unter keinen Umständen die Realität angemessen ab. Auch die notwendige didaktische Reduzierung rechtfertigt nicht, dass von insgesamt über 60 handelnden Personen in Text und Beispielen keine Steuerzahlerin ist. Hier erhalten die Lernenden keinen Einblick in die aktuelle Realität der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft. Es sind solche Versäumnisse im täglichen didaktischen Handeln, die dazu beitragen, dass Frauen in Wirtschaft und Gesellschaft weiterhin unsichtbar bleiben, während männliches Selbstbewusstsein eng an beruflichen Erfolg geknüpft ist.

In Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung ist eine der wichtigsten didaktischen Aufgaben die Motivation der Lernenden, die Hilfe zur Identifikation mit dem angestrebten Status oder der künftigen Aufgabe. Gerade beim Aspekt der Motivation der Lernenden und ihrer beruflichen Identifikation wird die Verknüpfung von sexistischer Sprache mit didaktisch-methodischen Anforderungen deutlich. Wenn – wie in diesen Texten – nur Männer vorkommen, werden für die Lernerinnen keine positiven Verhaltenstendenzen aktualisiert oder entwickelt, die ihnen helfen, ihre beruflichen Ziele mit Durchsetzungsvermögen und Beharrlichkeit zu verfolgen.

#### FAZIT

Anders als im Präsenzunterricht sind die Teilnehmerinnen im Fernunterricht mit den Lehrtexten über weite Strecken allein gelassen; niemand kann korrigierend eingreifen, wenn sich die Teilnehmerinnen ignoriert und demotiviert fühlen bei einem Thema, das für ihre Professionalisierung und Professionalität so zentral ist wie z. B. „*Personal in der Berufsausbildung*“. Solche Texte sind nicht didaktisch-methodisch neutral, sie motivieren nicht nur nicht, sondern sie zerstören Richtung und Stärke einer vorhandenen Motivation, die die Lernerinnen ursprünglich zur Fortbildung veranlasst haben. Nach DORSCH gehören die Umstände – hier die Umstände, unter denen die Frauen lernen – zu den wichtigsten Verhaltensdeterminanten, und Verhaltensänderung ist das Hauptziel jeglichen Lernens. So erleben Frauen, wie ihre persönlichen und beruflichen Zielvorstellungen vom Sexismus in den Lehrmaterialien entwertet und infrage gestellt werden.

Damit sich das ändert, wurden drei Checklisten entwickelt: eine zur Vermeidung sexistischer Sprache, eine für geschlechtergerechte Inhalte und eine für geschlechtergerechte Methoden. ■



## Paradigmenwechsel in der beruflichen Rehabilitation – „Nichts über uns ohne uns“

► „Teilhabe und Selbstbestimmung statt Fürsorge“ lautet das neue Paradigma, das durch verschiedene Gesetze eine solide rechtliche Basis gefunden hat. Das SGB IX – „Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“ markiert den Beginn einer neuen Phase der behindertenpolitischen Praxis. Von Bedeutung sind insbesondere die Stärkung der Selbstbestimmung durch Wunsch- und Wahlrechte, ein übersichtliches Rehabilitationsrecht und die Beratung und Unterstützung behinderter Menschen durch gemeinsame Servicestellen. Dem im Grundgesetz verankerten Benachteiligungsverbot wird aber auch durch Forschung und Entwicklung Rechnung getragen. Die Zielrichtung kann nicht treffender als durch den europaweit definierten Grundsatz des Europäischen Jahres der behinderten Menschen „Nichts über uns ohne uns“ gekennzeichnet werden.

### Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderungen (EJMB)

Am 3. Dezember 2001 beschloss die Europäische Union, das Jahr 2003 zum *Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen*<sup>1</sup> auszurufen. Das Motto des EJMB „Nichts über uns ohne uns“ drückt sich in gesetzlich garantierten Ansprüchen aus:

*Erstens:* Nicht mehr ausgrenzende Fürsorge, sondern uneingeschränkte Teilhabe;

*Zweitens:* Nicht mehr abwertendes Mitleid, sondern völlige Gleichstellung;

*Drittens:* Nicht mehr wohlmeinende Bevormundung, sondern das Recht auf Selbstbestimmung.

Die Dynamik in der Behindertenpolitik wird auch im Logo für das Europäische Jahr deutlich:

Die drei nach vorne gerichteten Pfeile stehen für die zentralen Botschaften:

*Teilhabe verwirklichen;*

*Gleichstellung durchsetzen;*

*Selbstbestimmung ermöglichen.*

Das Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung hat für die Durchführung des Europäischen Jahres eine Nationale Koordinierungsstelle eingerichtet. Sie hat die Aufgabe, in enger Kooperation mit den Behindertenorganisationen, Rehabilitationsträgern, Ländern und Kommunen das EJMB zu gestalten und innovative Projekte, Workshops und Diskussionen anzuregen und zu unterstützen.

### Berufliche Teilhabe behinderter Menschen in Deutschland<sup>2</sup>

#### AUSBILDUNG UND BERUFSVORBEREITUNG

Behinderten Personen soll durch Rehabilitation die selbst bestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am beruflichen



**SASKIA KEUNE**

Wiss. Dir., Projektleitung und Geschäftsführung des Ausschusses für Fragen behinderter Menschen im BiBB



## Schwerpunkte für das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen

### Persönliche Assistenz

Das Konzept „Persönliche Assistenz“ zielt u. a. darauf, dass behinderte Personen über Art, Form, Inhalt, Ablauf, Ort und Erbringer der notwendigen Hilfeleistungen selbst bestimmen können. Es stellt so gesehen eine Leistung zur selbst bestimmten Teilhabe behinderter Menschen am Leben in der Gesellschaft dar.

### Barrierefreiheit

Hierbei geht es um die Herstellung umfassender „Barrierefreiheit“ wie bauliche und verkehrstechnische Zugänglichkeit für Rollstuhlfahrerinnen und Rollstuhlfahrer und die Verbesserung der Kommunikationsmöglichkeiten blinder, seh- oder hörbehinderter Menschen.

### Gleichstellung und Arbeit

Das Thema „Gleichstellung“ thematisiert insbesondere die Chancengleichheit in der Arbeits- wie der Alltagswelt und die Vermeidung direkter oder indirekter Diskriminierungen.

Alle genannten Schwerpunkte meinen letztlich die praktische Umsetzung des Benachteiligungsverbotes im Grundgesetz Artikel 3 (3) „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

nen Qualifikationen bei der Bewerbung um ein Ausbildungsverhältnis sicherstellen. Qualifizierungsbausteine umfassen Teilqualifikationen, die aus den Ausbildungsordnungen anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt und nach einem einheitlich vorgegebenen Muster bescheinigt werden. Dies schließt die Möglichkeit für Betriebe ein, Berufsausbildungsvorbereitung in eigener Verantwortung anzubieten. Betriebe können mit lernschwachen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Berufsausbildungsvorbereitung Qualifizierungsverträge abschließen, in deren Rahmen betriebliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden. Damit können auch lernbehinderte Jugendliche schon frühzeitig in die betriebliche Praxis eingebunden werden. Neben der betrieblichen Ausbildung gibt es auch Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation. So sind beispielsweise Berufsbildungswerke überregionale Einrichtungen zur beruflichen Ausbildung junger Menschen mit Behinderungen, während Berufsförderungswerke der Umschulung und Fortbildung behinderter Erwachsener dienen.

## BESCHÄFTIGUNGSSITUATION SCHWERBEHINDERTER MENSCHEN

In Deutschland leben 6,6 Millionen Personen mit einer Schwerbehinderung, also Menschen, deren Grad der Behinderung mindestens 50 % beträgt. Die weitaus häufigsten Behinderungsarten sind Beeinträchtigungen der inneren Organe und Körperbehinderungen (ca. zwei Drittel), rund 15 % umfassen geistige und seelische Behinderungen und der Rest Sinnesbehinderungen (Seh- und Hör-, Sprachbehinderung) und sonstige Behinderungen.<sup>5</sup>

Personen mit einer Schwerbehinderung stehen unter dem besonderen Schutz des Gesetzes. Das „Gesetz zur beruflichen Eingliederung schwerbehinderter Menschen“ (Neuntes Buch Sozialgesetzbuch – SGB IX – Teil 2) regelt u. a. den Aufbau eines flächendeckenden Netzes von Integrationsfachdiensten zur Unterstützung der Arbeitsämter und Hauptfürsorgestellen bei der Eingliederung Schwerbehinderter in das Arbeitsleben, mehr Beteiligungsrechte der Schwerbehindertenvertretungen und die Förderung von Integrationsprojekten. Außerdem kann beim Arbeitsamt ein Lohnkostenzuschuss beantragt oder eine berufliche Qualifizierung gefördert werden. Ein behinderungsgerechter Arbeitsplatz kostet den Betrieb oder die Verwaltung nicht mehr als eine übliche Ausstattung, da bei Bedarf finanzielle Hilfen vom Arbeitsamt und der Hauptfürsorgestelle eingesetzt werden.

Eine Neuregelung der rechtlichen Grundlagen war deshalb notwendig geworden, weil in den letzten Jahren die Beschäftigung schwerbehinderter Personen kontinuierlich zurückgegangen ist. Schwerbehinderte Menschen hatten es allerdings auf dem Arbeitsmarkt schon immer schwerer als nicht Behinderte. Das Risiko dieser Personengruppe, keine

und gesellschaftlichen Leben gesichert werden. Sie umfasst alle medizinischen, schulischen, berufsfördernden und sozialen Maßnahmen und Hilfen, die zur Eingliederung oder Wiedereingliederung chronisch kranker und behinderter Menschen notwendig sind. Dreh- und Angelpunkt der beruflichen Integration junger Menschen ist die Ausbildung.

Das Berufsbildungsgesetz ist wesentliche Grundlage für die Durchführung der Berufsausbildung sowohl nicht behinderter als auch behinderter Auszubildender, wobei für lernbehinderte Jugendliche zusätzlich besondere Ausbildungsregelungen nach § 48b Berufsbildungsgesetz und § 42d Handwerksordnung infrage kommen. Hierbei werden die Ausbildungsgänge so modifiziert, dass die Lernvoraussetzungen dieser Personengruppe berücksichtigt werden. Insgesamt waren im Jahre 2002 knapp 58.000 behinderte junge Menschen in Ausbildung. Einbezogen ist hierbei auch die außerbetriebliche Ausbildung behinderter Personen nach § 241,2 Sozialgesetzbuch III im Rahmen des Benachteiligenprogramms.<sup>3</sup>

Ein wichtiges Instrument zum Ausbildungserfolg sind berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Sie sollen junge oder erwachsene Menschen auf die Anforderungen einer Berufsausbildung oder Umschulung vorbereiten. Das „Zweite Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“<sup>4</sup> hat zum Ziel, lernschwache oder lernbehinderte Teilnehmerinnen und Teilnehmer Schritt für Schritt an eine Ausbildung heranzuführen, ihre Schwächen auszugleichen und ihre Stärken zu fördern. Neue Strukturen wie die Einführung von Qualifizierungsbausteinen sollen dabei eine verbesserte Transparenz und Verwertbarkeit der erworbe-

Arbeit zu finden, liegt um etwa 40 Prozent über dem des Durchschnitts. Der Tendenz, behinderte Menschen auszusgrenzen, sollte deshalb auf dem Gesetzesweg entgegengewirkt werden. Das Gesetz zur beruflichen Eingliederung schwerbehinderter Menschen hat dazu beigetragen, die Arbeitslosigkeit dieser Gruppe auf dem Arbeitsmarkt zu senken. Als Unterstützung kam eine erfolgreiche Kampagne des (ehemaligen) Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, der Bundesanstalt für Arbeit und der Europäischen Gemeinschaft hinzu, – nämlich „50.000 neue Jobs für Schwerbehinderte“. Die Vertreter der Behindertenorganisationen, der Arbeitgeber und der Gewerkschaften hatten sich auf das Ziel verständigt, bis Ende 2002 50.000 schwerbehinderte Menschen zusätzlich in Arbeit zu bringen. Dieses Ziel konnte weitgehend erreicht werden.

#### WEITERE WICHTIGE VERÄNDERUNGEN DURCH DAS SGB IX<sup>6</sup>

In Deutschland leben insgesamt über acht Millionen behinderte Menschen, für die der Gesetzgeber im SGB IX ein umfangreiches Gesetzeswerk geschaffen hat. Was das Gesetz bewirken will, zeigen am besten die sprachlichen Änderungen, die den neuen „Geist“ ausdrücken sollen: So wurden die Begriffe „Behinderte“ durch „behinderte Menschen“, „Arbeitstrainingsbereich“ durch „Berufsbildungsbereich“ und „Sozialleistungsträger“ durch „Rehabilitationssträger“ ersetzt. Damit wird angezeigt, dass ein Mensch auch sprachlich nicht auf eine Behinderung verengt werden darf, sondern dass er als Individuum mit all seinen Möglichkeiten zu betrachten ist und ein Anrecht auf Bildung und Selbstbestimmung hat.

Das zentrale Ziel dieses am 1. Juli 2001 in Kraft getretenen Gesetzes ist es, die Koordination der Leistungen und die Kooperation der Leistungsträger durch wirksame Instrumente zu sichern. Zu den Neuregelungen gehören vielfältige Leistungsverbesserungen für die betroffenen Menschen. Besonders hervorzuheben sind: mehr Eigenverantwortung durch erweiterte Wunsch- und Wahlrechte, Gleichbehandlung aller behinderten Menschen bei Leistungen zur medizinischen Rehabilitation und zur Teilhabe am Arbeitsleben, bessere Entlohnung für die Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen, Verzicht auf die Einkommens- und Vermögensprüfung unterhaltpflichtiger Eltern von behinderten Erwachsenen, Einrichtung von gemeinsamen Servicestellen der Rehabilitationsträger, in denen der Zugang zu den Leistungsträgern gebündelt wird. Mittlerweile gibt es ein flächendeckendes Angebot von 544 Servicestellen. Weitere konkrete Veränderungen in der Aus- und Weiterbildung umfassen folgende Bereiche<sup>7</sup> (Auswahl):

- *Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfung:* Für den Prüfungsbereich sind im SGB IX wichtige Präzisierun-

gen vorgenommen worden. Es wird nun ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Prüfungsmodifikationen für behinderte Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer zur Anwendung kommen sollen, wenn dies nötig ist. Dadurch wird für sie selbst und die zuständigen Stellen und Prüfungsausschüsse eine höhere Rechtssicherheit bei der Gewährung von Modifikationen als Nachteilsausgleich in der Prüfung erzielt.

- *Berufliche Rehabilitation von Frauen:* Neue Wege in der Behindertenpolitik, die sich durch mehr Selbstbestimmung behinderter Menschen auszeichnen, kommen insbesondere auch behinderten Frauen entgegen. Die gesetzliche Verankerung von Ansprüchen (z. B. Ausbildung in Teilzeitform oder wohnortnahe Rehabilitation) gibt auch hier mehr Rechtssicherheit.
- *Arbeitsassistenz:* Arbeitsassistenten helfen schwerbehinderten Personen bei der Erlangung eines Arbeitsplatzes und dauerhaften Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Dazu gehört auch die Unterstützung bei der Arbeitsausführung direkt am Arbeitsplatz.
- *Case Management* unterstützt ebenfalls behinderte Personen beim Erhalt ihrer Arbeitsfähigkeit und ihres Arbeitsplatzes. Die Unterstützung umfasst im Einzelfall auch die Akquisition von Arbeitsplätzen und den Aufbau einer regionalen Versorgungsstruktur.



An diesen Beispielen wird deutlich, dass auf rechtlicher Ebene die Forderungen der Betroffenen in Gesetzen und deren Umsetzung praktische Wirksamkeit erfahren haben. Es ist in der Praxis jedoch noch viel zu tun, um dem Geist des SGB IX nachhaltig Wirkung zu verschaffen. Die rechtlichen Voraussetzungen sind zwar geschaffen, die strukturellen Voraussetzungen fehlen aber teilweise noch und müssen Schritt für Schritt aufgebaut werden.

## Die Rolle des Bundesinstituts für Berufsbildung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat sich in verschiedenen Projekten und Modellversuchen mit der Verbesserung der Situation behinderter Menschen in Aus- und Weiterbildung und in der Prüfung befasst. Die Verbesserung der beruflichen Teilhabe behinderter Menschen ist eine Aufgabe, bei der das Bundesinstitut vom „Ausschuss für Fragen behinderter Menschen“ (gemäß § 12 Berufsbildungsförderungsgesetz) beraten und unterstützt wird.



### AUSSCHUSS FÜR FRAGEN BEHINDERTER MENSCHEN BEIM BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG

Aufgabe des Ausschusses ist es, das Bundesinstitut auf dem Gebiet der beruflichen Bildung behinderter Menschen zu beraten und darauf hinzuwirken, dass ihre besonderen Bedürfnisse in der beruflichen Bildung berücksichtigt werden. Seine Mitglieder und Sachverständigen aus Politik und Praxis diskutieren Ideen, Initiativen und Forschungsergebnisse zur Verbesserung der beruflichen und sozialen Eingliederung behinderter Menschen. Die Palette der Beratungsgegenstände umfasst Projekte, Vorhaben und Modellversuche zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, vorberufliche Maßnahmen und Maßnahmen in Werkstätten für behinderte Menschen sowie Fragen der Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Beratung schließt auch die Erörterung europaweiter Überlegungen und Visionen ein, wie sie durch den grenzüberschreitenden Diskurs beim EJMB zum Ausdruck kommen.

### PROJEKTE DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG

Aktuelle Entwicklungen in der beruflichen Bildung haben auch in der Ausbildung behinderter junger Menschen zu neuen Ansätzen geführt, beispielsweise zu der Aufgliederung der Ausbildung in Bausteine als curriculares Element.<sup>8</sup> Dieses Vorgehen gewährleistet eine höhere Flexibilität mit dem Ziel, mehr Wahlfreiheit und bessere För-

dermöglichkeiten zu erreichen. Bei Projekten des Bundesinstituts ist aber nicht nur die Ausbildung, sondern aktuell auch die Prüfung in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Darüber hinaus konnte der Durchbruch zum Paradigmenwechsel in Werkstätten für behinderte Menschen geschafft werden, nämlich der Wechsel von „Training“ zu „Bildung“. Im Folgenden werden die Beispiele „Prüfung“ und „Werkstätten“ kurz umrissen:

#### *Beispiel 1: Prüfungsmodifikationen für behinderte Prüfungsteilnehmer*

Nach § 48a Berufsbildungsgesetz und § 42c Handwerksordnung sollen bei Prüfungen die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen berücksichtigt werden. In einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt des BIBB<sup>9</sup> wurde analysiert, welche Prüfungsmodifikationen für behinderte Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer derzeit zur Anwendung kommen und inwieweit diese noch zeitgemäß sind. Außerdem wurden zahlreiche Fallbeispiele, Hinweise und Materialien aufgenommen, die bis Ende 2003 als Handreichung veröffentlicht werden sollen. Solche Modifikationen sind beispielsweise: Zeitverlängerung, häufigere Pausen, mündliche statt schriftliche Prüfungsteile, Prüfung am eigenen Arbeitsplatz, technische Hilfsmittel, Umformulierung von Prüfungsaufgaben und das Einsetzen von Computertechnologie. Der Nachteilsausgleich in der Prüfung ist Teil eines Gesamtkonzepts, das die Gleichstellung behinderter Menschen mit nicht behinderten in der beruflichen Bildung zum Ziel hat. Teilhabe und Selbstbestimmung gilt jedoch nicht nur für diejenigen, die sich in Betrieben der freien Wirtschaft bewerben können, sondern auch für diejenigen, die auf dem zweiten Arbeitsmarkt, nämlich in Werkstätten für behinderte Menschen, ihr Auskommen finden.

#### *Beispiel 2: Sozialpädagogische Zusatzausbildung in Werkstätten für behinderte Menschen*

Die Werkstätten sind Einrichtungen der beruflichen und sozialen Rehabilitation und bieten Menschen, die wegen ihrer Behinderung nicht oder noch nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können, eine berufliche Tätigkeit. Neben Personen mit geistiger Behinderung werden zunehmend auch schwerst- und mehrfachbehinderte sowie psychisch behinderte Menschen in die Werkstätten aufgenommen. Daher müssen die Werkstätten über Fachkräfte verfügen, die ausreichend qualifiziert sind, um ihre Aufgaben entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen der behinderten Beschäftigten, insbesondere unter Berücksichtigung der Notwendigkeit ihrer individuellen Förderung, erfüllen zu können. Zu den beruflichen Anforderungen der Fachkräfte für Arbeits- und Berufsförderung gehören daher ausgewiesene berufsfachliche wie pädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten. Zudem müssen sie den steigenden Anforderungen der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen gewachsen sein.

Zur Unterstützung der Werkstätten wurde im Jahre 2000 die Verordnung zur „geprüften Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“ und eine die Fortbildungsregelung unterstützende „Lehrgangsempfehlung“<sup>10</sup> erarbeitet. Zum 1. Juli 2001 ist die Verordnung nach § 46 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz in Kraft getreten. Mit der Weiterentwicklung der Qualifikation des Ausbildungspersonals in den Werkstätten ist der Paradigmenwechsel von „Training“ zu „Bildung“ erst möglich geworden.

### Gemeinschaftsinitiative der Europäischen Union: der Marsch durch Europa

Innerhalb der Europäischen Union leben rund 37 Millionen Menschen mit einer Behinderung, die im Jahr 2003 durch zahlreiche Gruppen bei den verschiedenen Aktionen und Veranstaltungen repräsentiert werden. Die Forderung nach Chancengleichheit und die Bekämpfung von Diskriminierungen jeglicher Art ist bei allen Gemeinschaftsaktionen der Europäischen Union erklärtes Ziel. Diese Sichtweise drückt sich medienwirksam in dem „Marsch durch Europa“ aus, der bereits im Januar 2003 in Griechenland begonnen hat, die Mitgliedstaaten der Europäischen Union durchläuft und im Dezember 2003 in Italien endet.<sup>11</sup>

Auch das BIBB beteiligt sich und führt zusammen mit dem Europäischen Berufsbildungswerk am 3. und 4. April 2003 eine Tagung zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in Bitburg (bei Trier) durch, da in Grenzgebieten kurze Entferungen besondere Möglichkeiten nachbarschaftlicher Kooperation ermöglichen. Das Berufsbildungswerk ist eine Einrichtung, in der berufliche Qualifizierung und Rehabilitation für junge Menschen aus Deutschland und den europäischen Nachbarländern, speziell Belgien, Luxemburg, Frankreich und Niederlande, angeboten werden. Insofern richtet es sein Angebot gezielt transnational aus. Vermittlung interkultureller Kompetenz, Erwerb von Sprachkenntnissen und Praxiserfahrung im Ausland stellen einen hohen Wettbewerbsvorteil für den Einstieg der Ausbildungsbildenden in den allgemeinen Arbeitsmarkt dar.

### Fazit

Das EJMB ist ein Jahr der und nicht für behinderte Menschen. Das in der Überschrift zitierte Motto: „Nichts über uns ohne uns“ steht für den Paradigmenwechsel und die Forderung, dass die Weichen auf volle „Teilhabe, Gleichstellung und Selbstbestimmung“ gestellt werden müssen, wenn die neuen Gesetzeswerke nicht Makulatur bleiben sollen. Es liegt an uns allen, dass die Impulse des Europäischen Jahres aufgegriffen und mit Leben erfüllt werden. ■

#### Literatur zum Thema

FASSMANN, H.: *Forschungspraktische Probleme der Evaluation von Programmen im Bereich der Rehabilitation*. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Jg. 24, Heft 2. S. 133–149, 2001

KEUNE, S.: *Perspektiven behinderter Menschen in der Berufsausbildung*. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, Bielefeld, 53 (2001) 12, S. 24.

KEUNE, S.: *Prüfungen für Behinderte: Individualisierung und Differenzierung*. In: *Durchblick*. Heidelberg – (hiba), 3/2001

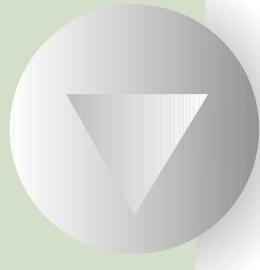
STADLER, H.: *Die berufliche und soziale Eingliederung junger Menschen mit schwerster Körperbehinderung*. In: *Die neue Sonderschule*, 45 (2000) 1, S. 34–37

BMGS (Hrsg.):

- *Ratgeber für behinderte Menschen (Leistungen und Hilfestellungen)*, 2002
- *Berufsbildungswerke – Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Behinderung – Erstausbildung*, 2002

#### Anmerkungen

- 1 *Eröffnungsveranstaltung für Deutschland: 21. und 22. Februar 2003 in Magdeburg*
- 2 *Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Ausgabe 2002*
- 3 *Daten der Bundesanstalt für Arbeit*
- 4 *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002, Teil I, Nr. 87, ausgegeben zu Bonn am 30. Dez. 2002 (4621) vom 23. Dez. 2002*
- 5 *Vgl.: BMA (Hrsg.): Eine Frage der Einstellung. Oktober 2000*
- 6 *BMGS (Hrsg.): SGB IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen: Mehr Beratung/Mehr Leistung/Mehr Chancen, Juni 2002*
- 7 *Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Ausgabe 2002, S. 267 ff.*
- 8 *Keune, S.: Verzahnung von Aus- und Weiterbildung durch Qualifizierungsmodule. Vortrag und Veröffentlichung im Rahmen der Fachtagung „teilhaben.de“*
- 9 *Studie zur Analyse der Prüfungsmodalitäten für Menschen mit Behinderungen, 2001, unveröffentlichtes Manuskript. Orientierungshilfe zur Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB vom 24. Mai 1985 – Berücksichtigung besonderer Belange behinderter Menschen bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfung (2002–2003)*
- 10 *Keune, S., Frohnenberg, C.: Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen, Lehrgangsempfehlung. Bielefeld 2001*
- 11 *Die Tour durch Europa verläuft durch folgende Länder: Griechenland, Österreich, Portugal, Frankreich, Deutschland, England, Irland, Dänemark, Belgien, Luxemburg, Schweden, Norwegen, Finnland, Niederlande, Italien.*



# Die Rolle von Computer und Internet als Lernmedien für bildungsbenachteiligte Zielgruppen

► Die Anforderungen der modernen Arbeitswelt ändern sich rasch und ständig. Wer da am Ball bleiben will, muss sich auf dem Laufenden halten. Lebensbegleitendes Lernen wird daher zum festen Bestandteil des künftigen Arbeitslebens, Lernen-Können eine Schlüsselkompetenz. Das gilt auch für benachteiligte Personengruppen. Auch sie müssen selbstständig lernen können, wenn sie nicht von ökonomischer und sozialer Partizipation abgekoppelt werden sollen. Förderung benachteiligter Zielgruppen muss heutzutage die Förderung von Lernkompetenz einschließen. Ansätze hierfür erprobt das Bremer Projekt „LeiLa“ als Teil des Modellprogramms „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission (BLK).<sup>1</sup> Dabei spielen Computer und Internet als Lernmedien eine zentrale Rolle. Sie dienen der Herausbildung von Basiskompetenzen für lebenslanges Lernen.

Computer und Internet spielen für Selbstlernprozesse eine besondere Rolle, denn wer sich der neuen Medien bedienen kann, dem steht tendenziell das gesamte gesellschaftliche Wissen zur selbstständigen Aneignung zur Verfügung. Gerade hier aber haben bildungsbenachteiligte Schichten erhebliche Defizite. Die Fachwelt spricht inzwischen von einer „digitalen Kluft“, mit der Medien-Nichtnutzern eine neue Form der Ausgrenzung droht. Die Heranführung Bildungsbenachteiligter an Computer und Internet spielt für die Entwicklung von Selbstlernkompetenz deshalb eine zentrale Rolle. Denn Medienkompetenz entpuppt sich bei näherem Hinsehen als relevante Teilmenge von Lern- und Methodenkompetenz.

Allerdings erfordert die selbstständige Handhabung der IuK-Medien zahlreiche Schlüsselqualifikationen, die gerade Benachteiligten abgesprochen werden. Der Medieneinsatz für solche Zielgruppen wird folglich häufig mit größter Skepsis ob des erzielbaren Erfolges betrachtet und deshalb auch nicht selten als Überforderung zurückgewiesen. Welche Möglichkeiten bieten die IuK-Medien als Lernmedien für Benachteiligte, wo liegen ihre Stärken, wo die Gefahren?

## Lernchancen durch Computer und Internet

Untersuchungen des Projektes<sup>2</sup> zu Lerneinstellungen und -problemen der beteiligten Jugendlichen in der Berufsvorbereitung haben u. a. gezeigt, dass

- schulische Lernformen bei Benachteiligten weit gehend negativ besetzt sind,
- die Lernsteuerung über Noten ein eigenständiges, am Fachlichen orientiertes Lerninteresse oft blockiert und Lernen stark an Lehrpersonen bindet,
- die Erfahrung schulischen Scheiterns eine resignative Lerneinstellung befördert,
- Methodenkompetenzen, die wesentliche Voraussetzung selbstständigen Lernens, nur rudimentär vorhanden sind.

Der Aufbau von Lernkompetenz erfordert daher, einmal aufgebaute Lernhürden zu überwinden. Computer und



CHRISTIANE KOCH  
Dr., Büro für Qualifikationsforschung  
Bremen sowie Fachbereich Wirtschaft der FH Dortmund

Internet haben sich als dafür geeignete Instrumente erwiesen. Lernen in und mit neuen Medien erschließt gerade benachteiligten Jugendlichen neue Lernmöglichkeiten:

- Lernen im Netz ist Lernen jenseits gewohnter schulischer Lernformen. Das reduziert den Druck, der mit schulischem Lernen verbunden ist.
- Es wird ein Medium zum Lernen genutzt, das für viele Jugendliche eher spielerische Komponenten birgt. Der Computer ist bisher weitgehend *lernvorurteilsfrei*.
- Lernen am Computer und via Internet ist Lernen jenseits der Kulturtechniken, die die Jugendlichen vielfach mit Dauerscheitern assoziieren. Das fördert die Motivation, im Kontext mit Bildung und Beruf etwas Neues zu probieren.
- Webbasierte Lerntätigkeit bietet den Jugendlichen Gelegenheit, Defizite selbstständig abzubauen, sich in einen Lernprozess zu begeben, den sie selbst steuern. Sie wählen ihre Lernrhythmen und Lernwege, können ausprobieren und gefahrlos auch einmal falsche Wege beschreiten.
- Die technischen Möglichkeiten des Mediums vermögen Defizite zumindest zeitweise zu kompensieren. Die bei Benachteiligten weit verbreiteten Schreibschwächen z. B. müssen nicht mehr jegliche Schriftartikulation verhindern: im E-Mail-Verkehr etwa kommt es nur bedingt auf korrekte Orthografie an, und Korrekturfunktionen können korrigierend eingesetzt werden.
- In seiner Vielseitigkeit erfüllt der PC in nahezu perfekter Form die Anforderungen einer ganzheitlichen handlungsorientierten Pädagogik: er kann Lern- und Handlungsinstrument zugleich sein. Er spornt – beim Spielen wie beim Lernen – zu unmittelbarer Benutzung an.
- Computer- und internetgestütztes Lernen fördern professionelle Kommunikations- und Kooperationsstrukturen. Gemeinsames Lernen am PC initiiert fast automatisch gruppenbezogene Lernprozesse.
- Mit der professionalisierten Nutzung des Internets verwandelt sich Medienkompetenz sozusagen „automatisch“ in Selbstlernkompetenz, da sich mit seiner Benutzung zugleich methodische Kompetenzen entwickeln, die zum selbstständigen Lernen unerlässlich sind.

Das Internet ist zunächst ein Sammelbecken von Angeboten, Inhalten und Informationen. Wer hier nicht sortieren kann (und an der erforderlichen Differenzierungskompetenz gebreit ist nicht nur Benachteiligten), verliert sich und landet rasch im Nirvana des Cyberspace. Diesem Umstand muss der pädagogische Umgang mit dem Netz Rechnung tragen – beispielsweise durch gezieltes Methodentraining oder etwa durch „eine Stärkung der Nutzer/-innen über gestaltende Aneignung des Netzes“<sup>4</sup>.

Auch ist das Internet ein unzensiertes Nebeneinander von durchaus problematischen, u. a. Gewalt verherrlichenden Inhalten. Das erfordert eine entsprechende Auseinandersetzung unter Mithilfe von Pädagoginnen und Pädagogen. Schließlich birgt der Computer bei entsprechendem Einsatz die Gefahr der „Versiegelung“ der/des Lernenden. Neuhaus und Rauter konstatieren, dass computergestützte Lernkonzepte (meist solche, die ausschließlich Lernsoftware als Lernmittel nutzen<sup>5</sup>) hinter allgemein anerkannte lerntheoretische Grundsätze zurückfallen, indem sie „den Lernprozess auf Mensch-Computer-Interaktionen (reduzieren)“ und „die Ganzheitlichkeit des menschlichen Lernens in seiner sinnlichen, sozialen und kognitiven Dimension aufgeben“<sup>6</sup>.

All das sind Risiken im pädagogischen Umgang mit den Medien, die beim Einsatz als Lerninstrumente bedacht sein müssen, die aber keineswegs gegen eine Nutzung sprechen. Der (berufs-)pädagogische Einsatz der neuen Medien muss also ihre Spezifität didaktisch-konzeptionell integrieren. Sie sind weder ein bequemer Buchersatz, noch ersparen sie die aktive und persönliche Begleitung des Lernprozesses.

## Der Werkzeugcharakter der neuen Medien

Die neuen Medien erfordern keine neue Pädagogik, schon gar nicht im Kontext der Benachteiligtenförderung. Sie

fußen vielmehr nach wie vor auf ganzheitlichen handlungs-theoretischen Ansätzen. In diesem Sinne haben die neuen medienpädagogischen Ansätze des sog. „Blended Learning“ die anfängliche Medieneuphorie, die dem Computer als Lernmedium sozusagen alles zutraute, wieder auf realistische Füße gestellt. Gemeint ist damit eine sachgerechte Mischung von Medien, Methoden und Lernorten, nach dem Motto „Jedem Lerngegenstand sein adäquates Lerninstrument am geeigneten Lernort“, also eigentlich nichts anderes als eine moderne Variante des

„LeiLa“ ist Teil des Modellprogramms „Lebenslanges Lernen“ der BLK. Ziel ist die Entwicklung von Strategien und Instrumenten zur Vermittlung von Selbstlernkompetenz für bildungsbenachteiligte Personengruppen in drei berufsbiografischen Phasen:

- der Berufsvorbereitung,
- der Berufsausbildung sowie
- der beruflichen Weiterbildung im Erwerbsverlauf.

Förderung: BMBF, ESF, Senator für Bildung und Wissenschaft sowie Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales des Landes Bremen.

Informationen und Material unter [www.iaw.uni-bremen.de/leila/](http://www.iaw.uni-bremen.de/leila/)

## Gefahren des Medieneinsatzes

Zwar sind Computer und Internet mittlerweile bedeutsame Informations- und Kommunikationsmedien, deren Benutzung auch bildungsbeneachteiligten Zielgruppen offen stehen muss, wenn die Gesellschaft sich nicht in „user“ und „loser“ aufzulösen soll.<sup>3</sup> Dennoch müssen auch die Grenzen des Mediums Computer, und mehr noch die des Internets, bedacht werden, insbesondere was ihre Rolle als Lernmedien betrifft. Zu Recht werden die Stimmen lauter und eindringlicher, die vor einer Überschätzung dieser beiden Systeme als quasi universal einsetzbare Lerninstrumente warnen.

alten berufspädagogischen Prinzips des Methodenmix, wobei sich zu den Kriterien *Lerngegenstand* und *Lernort* in der Benachteiligtenförderung als dritte Dimension noch die lernende Person hinzugesellt.<sup>7</sup>



Die neuen Medien fungieren als *Werkzeuge* im Lernprozess. Und als solche sind sie ihrer technischen Flexibilität wegen außerordentlich vielseitig einsetzbar: kommunikativ, informativ oder produktiv, steuernd, simulierend, trainierend oder auch als technisches Optimierungsinstrumentarium; immer aber haben sie Mittel- und nicht Zweckcharakter.<sup>8</sup>

Im Projekt „LeiLa“ beispielsweise werden die neuen Medien – Computer wie Internet – als notwendige Arbeitsmittel und Werkzeuge in den Arbeits-/Lernprozess einbezogen. Dabei sind sie im Rahmen der Bearbeitung einer für den weiteren beruflichen Fortgang sinnvollen Aufgabenstellung mehr *Arbeitswerkzeuge* denn originäre *Lernmittel*.<sup>9</sup> Es werden keine vorfabrizierten Lernprogramme eingesetzt, und stattfindende tutorielle Betreuung dient auch nicht der Steuerung und Unterstützung eines auf *bestimmte* Lösungen abgestellten Lernprozesses. Gelernt wird vielmehr an der Beschäftigung mit einem Arbeitsgegenstand, der Teil der zu durchlaufenden Bildungspassage ist. Die neuen Medien sind dabei nicht selbst der Lerngegenstand, sondern werden in unterschiedlicher Weise *instrumentell* genutzt, indem sie der Bearbeitung der Aufgabe (als Arbeitsmittel) dienen. Lernziel ist also nicht die Computernutzung, sondern die fachgerechte Bearbeitung eines Themas/Produktes, wozu eben auch die Mediennutzung gehört.

So eingesetzt können die IuK-Medien gerade bei benachteiligten Jugendlichen mit all ihren Lernvorbehalten alternative Lernprozesse anstoßen; die Mühen der individuellen Aneignung vermögen sie aber ebenso wenig zu ersparen, wie sie die pädagogische und fachliche Unterstützung entbehrlich machen. Sie sind ein effektiver Teil eines durchaus herkömmlichen Lernprozesses.

## IuK-Medien als Mittel des Kompetenzerwerbs

Die neuen Medien fördern spezielle Aneignungsweisen, die der Herausbildung von Schlüsselqualifikationen im Allgemeinen und von Selbstlernkompetenz im Speziellen besonders entgegenkommen.

- Die Anschaulichkeit des Mediums und seine Multisensorensik befördern insbesondere bei Bildungsbeneachteiligten, die i. d. R. Abstraktionsdefizite haben und vielfacher Explikation bedürfen, kognitive Lernprozesse. Dazu zählt die Möglichkeit, Text, (bewegte) Bilder und Ton zu kombinieren, ebenso wie die Simulation von Prozessen.
- Die Vielseitigkeit des Werkzeugs Computer – er kann beruflichen wie privaten, arbeitsbezogenen wie spielerischen Zwecken dienen – regt zu unmittelbarer Benutzung an; und wer aktiv lernt, der lernt intensiver.

Die Multimedialität des Netzangebots fördert ein Wahrnehmen mit vielen Sinnen und bietet vielseitige Lernarrangements an. Die damit verbundenen größeren Lerneffekte führen zum Aufbau von Selbstlern- und anderen Schlüsselkompetenzen. „Spezielle didaktische Vorteile des Internets sind auf der Ebene der Konstruktion von Wissen einerseits in der Vielfalt und Aktualität der prinzipiell zugänglichen Informationen, andererseits in der erhöhten Notwendigkeit eigener Strukturierungs- und Konstruktionsleistungen (und damit der Förderung von Selbststeuerungsprozessen) zu sehen.“<sup>10</sup> Viele Nutzungsvarianten von PC und Internet erfordern einen experimentellen Gebrauch; gestalterische Komponenten, sei es von Texten, sei es von Websites, müssen auf ihre Funktionalität und Wirkung hin erprobt werden, Wege durch das Internet müssen gesucht und gefunden werden. Die damit verbundenen wiederholten Handlungsalgorithmen schaffen ein individuelles Methodenrepertoire, das die Basis von Selbstlernkompetenz bildet.

- Das Internet ist seiner technischen Möglichkeit und auch seiner Anlage nach ein interaktives, sich bewegendes Instrument, mit dessen Benutzung sich auch Kommunikations- und andere Sozialstrukturen herausbilden. Speziell das Internet geht über die Starrheit des offline betriebenen computergestützten Lernens in seiner methodisch-didaktischen Anlage hinaus. Es ist selbst ständig im Umbau begriffen und lässt schon von daher kaum statische Aufgabenstellungen zu. Für einen flexiblen, individuell gestaltbaren und handlungsorientierten Lernprozess zum Zwecke des Ausbaus von Selbstlernkompetenz ist das Medium Internet wegen seines Kaleidoskopcharakters sehr gut geeignet. Es erlaubt kaum vorgefertigte Lösungen und weicht eben darin ab von den herkömmlichen schulischen Lernsituationen, an denen Benachteiligte so häufig scheitern. Hier gibt es zunächst kein „Richtig“ oder „Falsch“ wie in der traditionellen Schulsituation; hier wissen auch Pädagogen/-innen nicht unbedingt, wie man zum Ziel

kommt und wie das Ergebnis lautet. Da können ehemalige Lernversager unverhofft zu Experten und Expertinnen werden.

- Hinzu kommt, dass eben diese Flexibilität des Internets hochgradig Zielgruppen adäquat ist, da es – und das macht das Attraktive für die Arbeit mit Bildungsbeneachteiligten aus – ein Arbeiten auf nahezu jedem Niveau erlaubt. Der Grundsatz der Benachteiligtenförderung, die Lernenden da abzuholen, wo sie gerade stehen, lässt sich hier optimal realisieren.

- Der umfassende Werkzeug-Charakter von Computer und Internet prädestiniert zum Inszenieren handlungsorientierten Lernens. In einem solchen Lernprozess geht es sowohl darum, konkretes Wissen und Können anzuhäufen (Fakten, Zusammenhänge, aber auch medientechnisches Anwendungs-Know-how, dessen Durchdringung wiederum darüber hinausgehende Reflexionsprozesse einleitet<sup>11</sup>) als auch darum, Handlungskompetenz zu erwerben, mit der künftige Lern-, Arbeits- und Lebenssituationen individuell bewältigt werden können. Erst dieser Doppelsinn von konkret Sachlichem und methodisch Überfachlichem macht eine Schlüsselqualifikation aus. Oder anders ausgedrückt: Methode lässt sich ohne Inhalt nicht erlernen, weshalb wir uns bei der Darstellung eines Lernprojektes auch stets Gedanken nicht nur über den Lernweg, das Vorgehen, sondern vor allem um den *Lerngegenstand* machen müssen. Inhalt und Methode verbinden sich in der Überlegung, welches der der Sache angemessene Weg sei.<sup>12</sup>

Wenn es in Lernprozessen darum gehen soll, transferierbare Kompetenzensembles zu erwerben, dienen Computer und Internet als Lernwerkzeuge, die ihre spezifischen Stärken und Schwächen haben. Als Instrumente der individuellen Aneignung konkurrieren sie in vielen Fällen mit

Papier jedweder Art (Schulungsmaterial, (Lehr-)Büchern etc.), mit mündlicher Unterweisung/Anleitung und praktischer Demonstration durch Experten/-innen und mit anderen Lernformen. Zugleich aber, und hierin hat das Medium seinen unverwechselbaren Wert, ermöglicht die Nutzung von PC und Internet den Erwerb von spezifischen an das Medium gebundenen Kompetenzen, auf die heutzutage nicht mehr verzichtet werden kann.

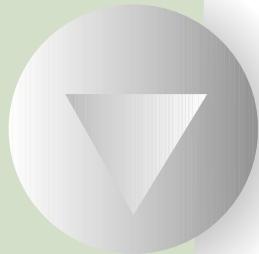
## Fazit

Dass das Medium Computer angesichts der defizitären Kompetenzbasis, über die Benachteiligte i. d. R. insbesondere im kognitiven Bereich (Formal- und Methodenkompetenzen sowie Kulturtechniken) und auf affektivem Gebiet (Motivationslage, geringe Konzentrationsfähigkeit und mangelndes Durchhaltevermögen etc.) verfügen, auf spezielle Vermittlungsschwierigkeiten stößt, soll hier keineswegs bestritten werden. Dieser Umstand soll und kann allerdings nicht dazu beitragen, sich geruhsam wieder den traditionellen papierenen Vermittlungsmedien zuzuwenden; dass Benachteiligte sich u. U. schwer mit abstrakten Vorgängen und noch schwerer mit eigenständigen Handlungsabläufen tun, kann lediglich als Befund, mit dem zu arbeiten ist, nicht aber als Diagnose gelten, mit der man weiterleben muss.

Der Einsatz von Computer und Internet erhöht nicht grundsätzlich die Anforderungen an benachteiligte Zielgruppen, sondern schließt vielmehr neue, der Spezifik der Medien geschuldete Lernzugänge auf. Die Vermittlung von Lernkompetenz durch den Einsatz neuer Medien muss in diesem Sinne vor allem als *Chance* begriffen werden, ausgetretene Pfade verlassen zu können und sozusagen auf neuen Wegen nach Rom zu gelangen. ■

## Anmerkungen

- 1 *Interne wiss. Beratung und Begleitung des Projektes „Leila“ des Instituts Arbeit und Wirtschaft (iaw) der Universität Bremen durch die Autorin*
- 2 Grzemek, G.; Hammer, G.; Koch, C. (Hrsg.): *Wie stehen benachteiligte Jugendliche zum Lernen? Schulerfahrungen, berufliche Zukunftserwartungen und Lernbereitschaft an der 1. Schwelle. Auswertung einer Befragung von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen.* (Hrsg.: Universität Bremen. Kooperation Universität/Arbeitnehmerkammer KUA) Bremen 2001
- 3 Düx, S.: *Internet, Gesellschaft und Pädagogik. Computernetze als Herausforderung für Jugendarbeit und Schule in Theorie und Praxis.* München 2000, S. 283
- 4 A. a. O.; Düx, S.: a. a. O., S. 282
- 5 Zu den vorherrschenden Softwaredaten und den Vor- und Nachteilen etwa des Computer Based Trainings (CBT) vgl. z. B. INBAS (Hrsg.): *Neue Lernformen in der beruflichen Integrationsförderung.* Offenbach 2002, S. 40 ff. Im Übrigen hat die Lernsoftware-Branche auf die berechtigten Einwände teilweise reagiert und versucht, wenigstens die fehlende Kommunikation mit der Entwicklung neuer interaktiver Lernsysteme (Tutorenmodelle, Web-based-Training (WBT) etc.) auszugleichen.
- 6 Neuhaus, W.; Rauter, U.: *Erfahrungslernen und multimediales Gestalten.* In: *Berufsbildung* 51/1998, S. 14
- 7 Vgl. Neuhaus, W.: *E-Learning in der berufsbegleitenden Nachqualifizierung.* (Hrsg.: INBAS, Projekt „Innovative Maßnahmen zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung an- und ungelerner junger Erwachsener“). Hamburg 2002, S. 8
- 8 Vgl. Neuhaus, W.: *Blended Learning.* (Hrsg.: IC eLearning AG) Ausgabe 1/2001
- 9 Nicht immer wird dieser Mittlecharakter des Werkzeugs Computer von den Jugendlichen (insbesondere den männlichen) auch so gedeutet. Sie missver-
- 10 Düx, S.: A. a. O., S. 240
- 11 Vgl. INBAS: A. a. O., S. 36
- 12 Zum Verhältnis von Fachlichem und Überfachlichem vgl. Koch, C.; Hensge, K.: *Muss ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in neugeordneten Metallberufen.* Berlin, Bonn 1992, S. 46 ff.



## Leistungsstarke Auszubildende erkennen und fördern

► Zu Recht konzentriert sich die zielgruppen-spezifische Förderung Auszubildender in ho-hem Maße auf Lernschwäche. Gleichzeitig gilt es aber auch, leistungsstarke Jugendliche angemessen zu fördern – in ihrem eigenen Interesse, aber ebenso im Interesse der Betriebe. LAnf, der Modellversuch „Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern“ fragt, nach welchen Kriterien leistungsstarke Jugendliche erkannt werden können und umreißt deren Profil. Darüber hinaus entwirft LAnf ein flexibles Förderkonzept für diesen Personenkreis.

Die Anerkennung leistungsstarker Auszubildender als eigenständig förderungswürdige Personengruppe ist relativ neu. Vor allem seit Anfang der 90er Jahre wurden Konzepte entwickelt, im dualen System der Berufsausbildung besonders leistungsstarke junge Menschen systematisch zu unterstützen. Spätestens seit PISA hat sich allerdings das Bewusstsein für eine zielgruppenspezifische Förderung sowohl der Leistungsschwachen als auch der Leistungsstarken deutlich geschärft.

Ein Modell spezieller Förderung von Leistungsstarken gleich während ihrer Erstausbildung ist auch der im Jahr 2000 vom BIBB eingeleitete Modellversuch LAnf – „Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern“<sup>1</sup>, mit dessen wissenschaftlicher Begleitung die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt beauftragt wurde.

Im folgenden Artikel wird den Fragen nachgegangen, was unter besonders leistungsstarken Auszubildenden verstanden werden kann, *wodurch* sie sich von anderen Auszubildenden unterscheiden und wie sie gezielt gefördert werden können. Die Antworten dürften auch für den Praktiker interessant sein.



**MARGIT STEIN**

Dipl.-Psych., Dipl.-Päd., wiss. Leiterin des Modellversuchs LAnf am Lehrstuhl für Sozialpädagogik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt



**BÉATRICE GÜNTHER**

Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiterin im Modellversuch LAnf am Lehrstuhl für Sozialpädagogik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt



**HANS-LUDWIG SCHMIDT**

Prof. Dr. M. A., Lehrstuhl für Sozialpädagogik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

### Wie lassen sich leistungsstarke Auszubildende erkennen?<sup>2</sup>

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich ganz unterschiedliche Elemente, durch die sich beruflich Leistungsstarke auszeichnen.<sup>3</sup> Genannt werden etwa eine anschauungsgebundene Intelligenz, eine hohe Leistungs- und Arbeitsmotivation, eine bemerkenswerte soziale Kompetenz, eine ausgeprägte Persönlichkeit, spezielle Interessen, eine große Bildungsmenge, ein markantes Selbstkonzept, bestimmte Handlungsstrategien, eine besondere Kreativität, hohe fachliche Qualifikationen und Fertigkeiten, gute psychomotorische Fähigkeiten und die Unterstützung der Leistung durch die Umwelt.

Sieht man genauer hin, so zeigt sich: die meisten Autoren halten die „anschauungsgebundene Intelligenz, die Leistungsmotivation und die soziale Kompetenz“ für die wichtigsten Dimensionen dessen, was man als „berufliche Begabung“ bezeichnet. Ganz in diesem Sinne veranschaulichen wir unser Verständnis von beruflicher Begabung in einem Modell mit drei Säulen (Abbildung 1). Freilich sprechen wir lieber von „beruflicher Leistungsstärke“.

Da in der wissenschaftlichen Literatur bisher noch kein ausgereiftes Instrument zur Erfassung, also zur Diagnose, dafür zu finden war, wie man denn leistungsstarke Auszubildende im gewerblich-technischen Bereich erkennen kann, mussten wir im Rahmen des Modellversuchs LAnf eben ein solches entwickeln. Insbesondere sollte nämlich zweierlei überprüft werden: *erstens*, ob Auszubildende, die schon in ihrem Betrieb als besonders leistungsstark aufgefallen waren, auch tatsächlich den anderen aus ihrer Gruppe (einmal im gleichen Betrieb, zum anderen in einer Berufsschule; letztere im folgenden Vergleichs- oder Referenzgruppe genannt) hinsichtlich der drei Säulen der beruflichen Begabung überlegen sind, und zum *zweiten*, welche weiteren Merkmale für diese besondere Gruppe von Auszubildenden darüber hinaus charakteristisch sind.

Zunächst wurden deshalb Ausbilder/-innen des jeweiligen Betriebs gebeten, uns doch diejenigen Auszubildenden zu nennen, die sie bereits im Betrieb als besonders leistungsstark wahrnehmen. Um nicht zufällige, sondern möglichst sachlich begründbare Nennungen und zugleich auch vergleichbare Daten zu bekommen, baten wir dann die Ausbilder/-innen, die von ihnen genannten Personen anhand eines von uns vorgegebenen *Katalogs mit zwölf Schlüsselqualifikationen* einzuschätzen. Dieser Katalog ist angelehnt an ein Konzept, das speziell für den gewerblich-technischen Bereich entwickelt worden ist und dort auch schon seit einiger Zeit zu Beobachtungs- und Bewertungszwecken zur Anwendung kommt.<sup>4</sup> Die Einschätzung sollte im Vergleich zu den anderen Auszubildenden des Betriebs erfolgen (als Durchschnittswert galt der Wert 4).

Das Ergebnis dieser Einschätzung war eindeutig: Bei allen Schlüsselqualifikationen stuften die betrieblichen Ausbilder/-innen ihre als leistungsstark benannten Auszubildenden so ein, dass eine hochsignifikante Überlegenheit im Vergleich zu den anderen Auszubildenden des Betriebs festzustellen war; Abbildung 2 verdeutlicht dies.

Dann verglichen wir die Gruppe der Leistungsstarken mit einer Gruppe von Berufsschülern, eben unserer Referenzgruppe<sup>5</sup>, mittels einer psychometrischen Testung. Die Berufsschüler waren nicht als ausdrücklich leistungsstark beschrieben worden.

In einer 1 1/2-stündigen Testung wurden dabei beide Gruppen hinsichtlich der drei Säulen: anschauungsgebundene Intelligenz<sup>6</sup>, Leistungsmotivation<sup>7</sup> und soziale Kompetenz<sup>8</sup> (vgl. Abb. 1) untersucht. Darüber hinaus wurden bei beiden

Abbildung 1 Die wichtigsten Aspekte der beruflichen Leistungsstärke

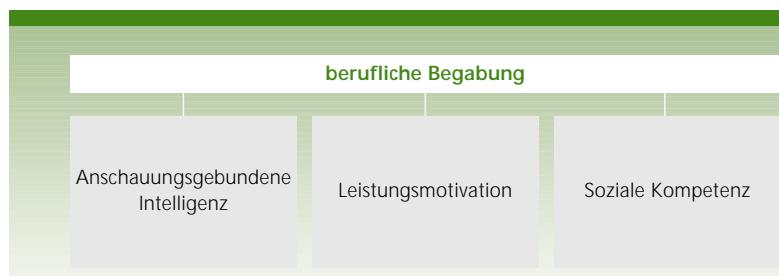
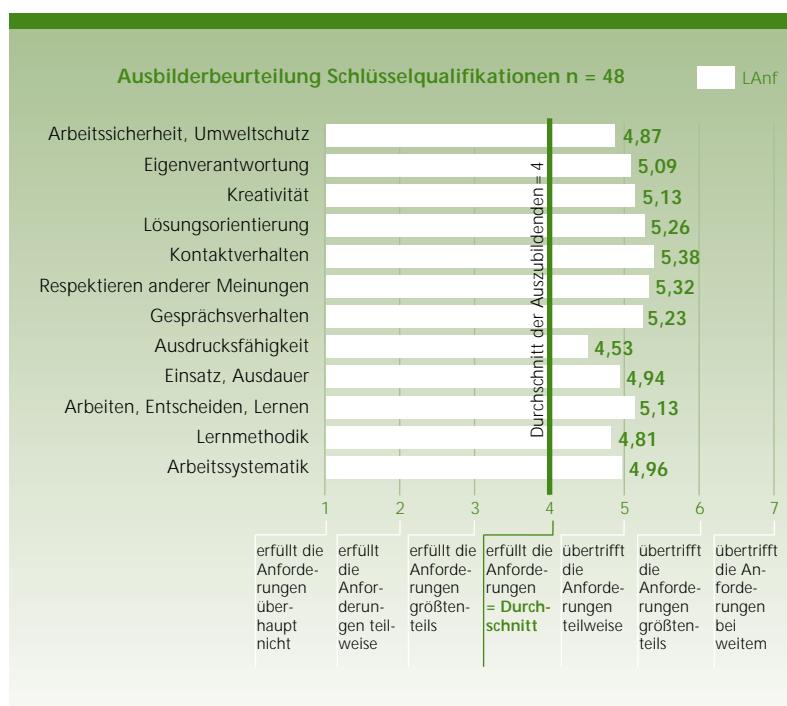


Abbildung 2 Beurteilung der als leistungsstark benannten Auszubildenden hinsichtlich 12 Schlüsselqualifikationen durch die Ausbilder/-innen



die Interessen und subjektiv erlebten Anforderungsdimensionen des Berufs<sup>9</sup> erhoben.

Wiederum eindeutig zeigte sich: die Auszubildenden, die im Betrieb durch gute Leistungen und eine hohe Kooperation auffielen, waren auch in dem Test der Vergleichsgruppe hinsichtlich der drei Säulen der beruflichen Leistungsstärke signifikant überlegen. Der Eindruck der Ausbilder/-innen ließ sich also durch psychometrische Testverfahren bestätigen.

## Wodurch lassen sich leistungsstarke Auszubildende von anderen Auszubildenden unterscheiden?

Aufgrund der Ergebnisse aus den beiden vergleichenden Untersuchungen kann die wissenschaftliche Begleitforschung im Modellversuch LAnf die leistungsstarken Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich nun schon genauer charakterisieren. Ihre Kennzeichen sind:

- *Hohe anschauungsgebundene Intelligenz im Umgang mit konkreten Gegenständen, mit Personen und Handlungsbläufen*

Dieses Ergebnis lässt sich belegen durch den Vergleich der Leistungsstarken sowohl mit den Normwerten (die ja jeder Test für eine Altersgruppe enthält) als auch mit der Referenzgruppe. Allgemein erweisen sich die leistungsstarken Auszubildenden als signifikant intelligenter, wobei ihre Konzentrationsfähigkeit auf einem durchschnittlichen Niveau angesiedelt ist.

- *Hohe Leistungsmotivation, das heißt hohe Arbeitsmotivation, große Eigeninitiative, hochgesteckte Ziele und enorme Arbeitsdisziplin*

Die leistungsstarken Auszubildenden zeigen einen großen beruflichen Ergeiz. Dabei setzen sie sich in ihrer Arbeit

sehr hohe Ziele und legen einen enormen Fleiß an den Tag. Dennoch verausgaben sie sich nicht in überdurchschnittlichem Maße, etwa, indem sie ihr Privatleben vernachlässigen würden; sie sind vielmehr sehr gut in der Lage, klar zwischen Arbeit und Privatleben zu trennen. Probleme werden offensiv bewältigt und nicht verdrängt oder verschwiegen.

Von der Umwelt, sei es die Familie oder Freunde, erhalten sie Rückhalt für ihre Arbeit. Sie zeigen eine hohe allgemeine Lebenszufriedenheit.

Dabei schätzen sie ihre Möglichkeiten sehr realistisch ein und verrichten ihre Arbeit vorbildlich, ohne bereits vorschnell Führungs- motivationen zu zeigen.

- *Hohe soziale Kompetenz, vor allem Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Toleranz und ausgeprägte Gruppenorientierung*

Bei der sozialen Kompetenz liegt die Stärke der leistungsstarken Auszubildenden insbesondere darin begründet, dass sie über eine hohe Teamorientierung verfügen und zugunsten der Gruppe bereitwillig eigene Wünsche und Interessen zurückstellen. Im Vergleich mit der (im Test ausgewiesenen) Normpopulation und der Referenzgruppe sind sie gerade im beruflichen Bereich diesen damit deutlich überlegen.

- *Emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Vertrauenswürdigkeit*

Leistungsstarke sind durchschnittlichen Auszubildenden hinsichtlich emotionaler Stärke, Kontaktstärke, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit hochsignifikant überlegen. Sie lassen sich durch Probleme weniger schnell entmutigen und geben weniger schnell auf. Sie formulieren reife Ideen und Lebensentwürfe und sind in der Lage, ihre Bedürfnisse im Betrieb angemessen zu äußern. Da sie eher nach außen offen, also extravertiert sind, zeigen sie sich im Betrieb aktiv, gesprächig und optimistisch. Wegen ihrer großen Verträglichkeit sind sie zu echter, partnerschaftlicher Kooperation fähig.

Ihre allgemeine Arbeits- und Lebenshaltung ist eher durch eine konservative Haltung zur Arbeit und zum Leben gekennzeichnet. Sie stellen selten vorgegebene Normen und Werte in Frage, sondern orientieren sich an Autoritätspersonen und Vorgaben des Betriebs. Dies könnte man mit ihrer speziellen Rolle als ja noch Lernende erklären.

- *Vielfältige und in ihrem speziellen Bereich ausgeprägte Interessen*

Unsere leistungsstarken Auszubildenden haben offensichtlich genau den Beruf gewählt, der in seinen Anforderungen optimal ihren Interessen entspricht. In unserem Fall, dem gewerblich-technischen Bereich, sind dies der praktisch-technische Interessensbereich (Tätigkeiten, die Kraft und Koordination erfordern), der intellektuelle Bereich (symbolische, schöpferische, systematische und beobachtende Auseinandersetzung mit Dingen und Phänomenen) und der konventionelle Bereich (Dokumentationen anlegen, Verwaltung etc.).

## Wie lassen sich diese leistungsstarken Auszubildenden fördern?<sup>10</sup>

Leistungsstarke Auszubildenden werden über das Engagement einzelner Betriebe und Unternehmen hinaus erst in den letzten Jahren systematischer gefördert. Gerade die Studie PISA (Programme for International Student Assessment) hat ein allgemeines Bewusstsein für das Erfordernis zielgruppenspezifisch differenzierter Bildungsangebote geschaffen. Die mangelnde Differenzierung und inadäquate Förderung von Personen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen im deutschen Bildungssystem generell spiegeln sich wider in der großen Streubreite der Ausprägung zentraler Kompetenzen (etwa der Lesekompetenz)<sup>11</sup>, die in anderen Ländern, wo eine systematische und differenzierte Förderung aller erfolgt, geringer ist.

Für die Begabtenförderung und Leistungsdifferenzierung in der gewerblich-technischen Ausbildung sind erst in letzter Zeit einige Modellversuche praktisch umgesetzt worden. Zwar besteht ein Bewusstsein für das Erfordernis ziel-

Tabelle 1  
Auswahl an Programmen der Begabtenförderung in der beruflichen Bildung

Projekte in der beruflichen Begabtenförderung	Art der Förderung/Unterstützung	Beteiligte Institutionen Träger Wissenschaftliche Begleitung	Ziele
<b>Explizite Programme nur für leistungsstarke Auszubildende</b>			
Modellversuch: „LAnf - Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern“ 3/2000–2/2003	Erwerb von Zusatzqualifikationen für leistungsstarke Auszubildende	Träger: Dr. Reinold Hagen Stiftung Bonn, Kolping Akademie Würzburg  Wiss. Begleitung: Lehrstuhl für Sozialpädagogik der Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt	Zusätzliche Qualifikation zu den Angeboten der beruflichen Erstausbildung  Förderung der Individualisierung und Differenzierung
<b>Implizite Programme für leistungsstarke Auszubildende</b>			
Modellversuch: „Zusatzzqualifikationen in der handwerklichen Ausbildung“ 8/2000–7/2004	Erwerb von Zusatzqualifikationen  Erwerb der Fachhochschulreife	Träger: Kreishandwerkerschaft Duisburg  Wiss. Begleitung: Institut für Berufspädagogik/Technikdidaktik, Universität Karlsruhe (TH)	Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten über die berufliche Erstausbildung hinaus  Erwerb von Facharbeiterbrief und Fachhochschulreife
Modellversuch: „Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte, dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife“ 2/1999–2/2003	Lernen nach einem Curriculum, das typische betriebliche Geschäfts- und Arbeitsprozesse vermittelt  Zusammenarbeit mit der Fachoberschule	Träger: Niedersächsisches Kultusministerium Volkswagen Coaching GmbH  Wiss. Begleitung: Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen	Qualifizierung vom Berufsanfänger zum Experten durch ein entwicklungslogisch aufgebautes Curriculum in der beruflichen Erstausbildung  Optionaler Erwerb der Fachhochschulreife
Modellversuch: „Prozessorientierte Berufsausbildung von Konstruktions- und Industriemechanikern durch Zusatzqualifikationen“ 1996–1999	Erwerb von Zusatzqualifikationen  Verkürzung der Ausbildungszeit  Erwerb der Fachhochschulreife	Träger: Aus- und Fortbildungszentrum Schifffahrt und Hafen GmbH, Rostock Motoren- und Energietechnik GmbH, Rostock  Wiss. Begleitung: Netzwerk Berufliche Bildung e.V., Berlin	Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten über die berufliche Erstausbildung hinaus  Erwerb von Facharbeiterbrief und Fachhochschulreife
Modellversuch: „Berufsbegleitende Weiterbildung zum Industriemeister 2000 und Diplom-Wirtschaftsingenieur (FH) am Studienort Betrieb“ 5/2001–11/2005	Gleichzeitiger Erwerb von Ausbildungabschluss und Fachhochschulabschluss	Träger: Aus- und Fortbildungszentrum Schifffahrt und Hafen GmbH, Rostock Motoren- und Energietechnik GmbH, Rostock  Wiss. Begleitung: Netzwerk Berufliche Bildung e.V., Berlin	Erwerb von drei Qualifikationsebenen: Facharbeiter, Meister, Fachhochschulreife/Diplomingenieur (FH)  Vereinfachung beruflicher Karrieren für Quereinsteiger
Modellprojekt: „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife (DBFH)“ 1/1995–8/1999, verlängert bis 8/2001	Betriebliches Erfahrungslernen und Anwendung des curricularen Ansatzes  Erlangung von Facharbeiterprüfung und Fachhochschulreife	Träger: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Berufliche Schulen, München  Wiss. Begleitung: Staatsinstitut, Abteilung Bildungsforschung, München	Erreichen einer engen Kooperation mit Beteiligten (Betrieben, Kammern, Schulen etc.)  Curricularer Ansatz
<b>Programme für Leistungsstarke nach der Erstausbildung</b>			
„Begabtenförderung berufliche Bildung“	Zuschüsse	Koordination durch Begabtenförderungswerk berufliche Bildung (Stiftung) im Auftrag des BMBF	Verwirklichung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung
Aufstiegsfortbildungsförderung „Meister-BAföG“	Finanzielle Förderung, vergleichbar mit BAföG	Bewilligung durch die jeweiligen Kreisverwaltungsbehörden Mittelbereitstellung durch Bund und Länder	Verwirklichung der Gleichwertigkeit allgemeiner beruflicher Bildung; Schaffen von Motivation zur Betriebsgründung
Meisterpreis der Bayerischen Staatsregierung	Auszeichnung künftiger Meister und gleichwertig Qualifizierter für hervorragende Leistungen durch eine Prämie	Auswahl durch die Kammer bzw. die Schule Mittelbereitstellung durch Bayer. Staatsregierung	Unterstreichen der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Ausbildung

gruppenspezifisch differenzierter Bildungsangebote, aber diese konzentrieren sich nach wie vor fast ausschließlich auf lernbeeinträchtigte Jugendliche, da diese von Arbeitslosigkeit bedroht sind und somit zu Recht Handlungsbedarf besteht.

Die angesprochenen, noch recht jungen Maßnahmen bzw. Modellversuche im Aus- und Weiterbildungsbereich tragen den veränderten Bedingungen Rechnung und resultieren vor

allem aus dem Anstieg der Bildungsvoraussetzungen wie auch aus dem gestiegenen Qualifikationsbedarf der Unternehmen. Diese Bildungsangebote (vgl. Tabelle 1) gehen über den Mindeststandard der betrieblichen Ausbildungsordnungen sowie über die schulischen Rahmenlehrpläne hinaus. Sie bieten Qualifizierungsmöglichkeiten, die anspruchsvoller bzw. ergänzender Natur sind, sich jedoch meist nicht ausdrücklich an leistungsstarke Auszubildende wenden.<sup>12</sup>

Abbildung 3 Module zur Förderung leistungsstarker Auszubildender im Modellversuch LAnf

Module überfachlicher Art	Module fachlicher Art
Soziale Kompetenz Bonn/Würzburg	„Elektrotechnik“ Bonn
Mediale Kompetenz Bonn	„Betriebswirtschaftslehre“ Bonn/Würzburg
Internationale Kompetenz Würzburg	„Computer aided design“ Würzburg „Qualitätsmanagement“ Bonn

Der Modellversuch LAnf wendet sich *ausschließlich an leistungsstarke Auszubildende*. In ihm sollen im Vergleich zu anderen Förderprogrammen beruflich leistungsstarke Personen bereits *während der beruflichen Erstausbildung* differenziert gefördert werden, und zwar auf hohem Niveau. Die Personen befanden sich gemäß den projektinternen Vorgaben zu Beginn der Förderung am Anfang des zweiten Lehrjahres und entstammten vor allem dem gewerblich-technischen Bereich.

Mithilfe des im Modellversuch LAnf entwickelten Fördermodells sollen<sup>13</sup>

- bereits *während der beruflichen Erstausbildung* ein qualifiziertes **Modulsystem** mit verschiedenen relevanten Inhalten angeboten werden,

- differenziert und individuell die **spezifischen Begabungen** des Einzelnen **gefördert** werden,
- die Ausbildung sich an den Kriterien „**Personlichkeitsbezug**“, „**Individualisierung**“, „**Differenzierung**“ und „**Lernorientierung**“ ausrichten sowie
- eine enge **Verzahnung** zwischen **Berufsschule** und **Betrieb** angestrebt werden.

Dazu wurden Module fachlicher *und* überfachliche Art angeboten.

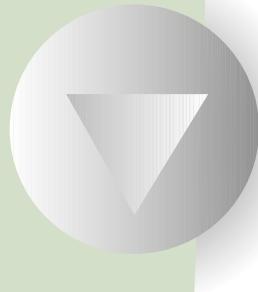
Die große Nachfrage und die Zufriedenheit der Auszubildenden im Modellversuch LAnf dokumentieren, dass auch zukünftig weitere Anstrengungen unternommen werden müssen, um leistungsstarke Auszubildende gezielt und differenziert zu fördern. Jenseits des Modellversuchs LAnf kann dies auf verschiedene Weise verwirklicht werden, etwa durch Angebote von Persönlichkeits- und Kompetenzmodulen

- in der betriebsinternen Qualifizierung der leistungsstarken Auszubildenden,
- durch private Bildungsträger und
- mittels ordnungspolitischer Maßnahmen, z. B. durch die Einführung eines Kurssystems in der Berufsschule.

Die im Modellversuch LAnf entwickelte Förderkonzeption stellt dabei ein flexibles Instrument dar, das an verschiedenste ökonomische wie bildungspolitische Voraussetzungen angepasst werden kann, um eine bestmögliche Qualifizierung der Auszubildenden zu erreichen. ■

#### Anmerkungen

- 1 Finanziell gefördert wurde der Modellversuch LAnf durch das BiBB, das BMF, die Gemeinnützige Hertie Stiftung Frankfurt a. M. und die Dr. Reinold Hagen Stiftung Bonn. Modellversuchsstandorte waren die Dr. Reinold Hagen Stiftung in Bonn und die Kolping Akademie in Würzburg.
- 2 Zur Diagnose und spezifischen Förderung leistungsstarker Auszubildender ist derzeit (2003) eine Buchpublikation der Autoren in Vorbereitung; dort finden sich auch exakte statistische Angaben zur Gesamtuntersuchung.
- 3 Siehe HEESE, C.: *Berufliche Begabungsforschung als Teil der allgemeinen Begabungsforschung*. In: Selzer, H. M.; Weinkamm, M.; Heese, C. (Hrsg.): *Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern. Ein Modell zur Individualisierung und Differenzierung im dualen System*. Dettelbach 1998, S. 71;
- 4 HOLLING, H.: *Kriterien und Diagnose beruflicher Begabung und Leistungsfähigkeit*. In: *Berufsbildung*, 41 (1996) S. 35-37;
- 5 PÜTZ, H.: *Selten sind die „Überflieger“. Erkennung und Förderung leistungsstarker Jugendlicher in der betrieblichen Ausbildung*. Bielefeld 1998
- 6 RIPPEN, J. und WEISSCHUH, B.: *Ausbildung im Dialog. Das ganzheitliche Beurteilungsverfahren für die betriebliche Berufsausbildung*. Stuttgart: DaimlerChrysler AG 1999
- 7 Bei der Referenzgruppe handelt es sich um eine parallelisierte Berufsschülerstichprobe, die den leistungsstarken Auszubildenden in Alter, Berufsausbildung und Geschlechtszusammensetzung vergleichbar ist.
- 8 Zur Testung der sozialen Kompetenz wurde der SFA (Fragebogen zum Verhalten am Arbeitsplatz) verwendet.
- 9 Die Interessen und ihre Übereinstimmung mit den Berufsanforderungen wurden festgestellt mit dem AIST/UST („Allgemeiner Interessen-Struktur-
- 10 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. 2. Auflage. Göttingen 1979
- 11 Zur Testung der Leistungsmotivation wurde der FBFZ (Fragebogen zu Berufs- und Freizeitinteressen) benutzt.
- 12 HOLLING, H.; WÜBBELMANN, K.; GELDSCHLÄGER, H.: *Kriterien und Instrumente zur Auswahl von Begabten*. In: Manstetten, R. (Hrsg.): *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung. Empirische und konzeptionelle Beiträge zur Berufsbegabungsforschung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1996, S. 86-174
- 13 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1962
- 14 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 15 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 16 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 17 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 18 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 19 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 20 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 21 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 22 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 23 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 24 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 25 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 26 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 27 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 28 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 29 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 30 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 31 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 32 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 33 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 34 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 35 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 36 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 37 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 38 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 39 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 40 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 41 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 42 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 43 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 44 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 45 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 46 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 47 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 48 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 49 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 50 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 51 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 52 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 53 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 54 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 55 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 56 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 57 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 58 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 59 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 60 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 61 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 62 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 63 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 64 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 65 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 66 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 67 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 68 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 69 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 70 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 71 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 72 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 73 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 74 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 75 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 76 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 77 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 78 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 79 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 80 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 81 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 82 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 83 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 84 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 85 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 86 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 87 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 88 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 89 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 90 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 91 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 92 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 93 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 94 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 95 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 96 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 97 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 98 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 99 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 100 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 101 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 102 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 103 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 104 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 105 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 106 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 107 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 108 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 109 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 110 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 111 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 112 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 113 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 114 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 115 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 116 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 117 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 118 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 119 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 120 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 121 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 122 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 123 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 124 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 125 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 126 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 127 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 128 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 129 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 130 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 131 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 132 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 133 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 134 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 135 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 136 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 137 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 138 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 139 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 140 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 141 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 142 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 143 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 144 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 145 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 146 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 147 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 148 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 149 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 150 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 151 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 152 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 153 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 154 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 155 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 156 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 157 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 158 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 159 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 160 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 161 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 162 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 163 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 164 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 165 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 166 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 167 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 168 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 169 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 170 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 171 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 172 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 173 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 174 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 175 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 176 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 177 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 178 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 179 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 180 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 181 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 182 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 183 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 184 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 185 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 186 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 187 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 188 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 189 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 190 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 191 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 192 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 193 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 194 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 195 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 196 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 197 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 198 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 199 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 200 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 201 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 202 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 203 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 204 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 205 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 206 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 207 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 208 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 209 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 210 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 211 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 212 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 213 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 214 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 215 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 216 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 217 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 218 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 219 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 220 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 221 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 222 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 223 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 224 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 225 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 226 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 227 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 228 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 229 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 230 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 231 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen 1979
- 232 HORN, W.: *Leistungsprüfsystem L-P-S.* Handanweisung. Göttingen



## Förderung von Unternehmerqualifikationen in der Berufsbildung

► In den letzten Jahren wurde immer wieder gefordert, dass die Berufsbildung ihren Beitrag zur Unternehmerqualifikation zu leisten hätte. Zum wiederholten Mal wird eine Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit propagiert. Um nachhaltig unternehmerisch erfolgreich zu sein, bedarf die monetäre Gründungs- und Übernahmeförderung der Ergänzung um die Förderung der Gründerqualifikation. Die derzeit angebotenen Existenzgründer-Kurse greifen hier in vielen Fällen zu kurz, da sie überwiegend Gründungswissen und weniger praxisbezogene Qualifikationen zur Unternehmensführung vermitteln. Durch die Diskussion zu den „Ich-AGs“ erhält das Thema neue Aktualität.

Seit 1996 wird explizit eine frühzeitige Motivierung und Qualifizierung zur unternehmerischen Selbstständigkeit gefordert. Bisher wurde diese Forderung sowohl in einigen Veröffentlichungen aufgegriffen als auch in einzelnen Aktivitäten umgesetzt, vorwiegend jedoch im schulischen und universitären Bereich.<sup>1</sup> Nach wie vor fehlt es an einer konzeptionellen Basis zur Vermittlung einer Unternehmerqualifikation, die sämtliche Bildungsbereiche umfasst und in den Lehrplänen der beruflichen Aus- und Weiterbildung verankert ist.

Zur Zeit erfährt die Diskussion um die Unternehmerqualifikation eine neue Aktualität durch die Vorschläge der Hartz-Kommission zu den „Ich-AGs“.<sup>2</sup> Sie stellen eine Vorstufe zu einer vollwertigen Selbstständigkeit dar und eröffnen Arbeitslosen die Möglichkeit, insbesondere einfache Dienstleistungen in eigener Regie anzubieten. Um nach einer dreijährigen Übergangszeit am Markt erfolgreich bestehen zu können, bedarf es mehr als der vorgesehenen finanziellen Unterstützung für die Gründung einer Ich-AG durch die Arbeitslosenversicherung. Eine Ergänzung durch eine Qualifizierungsoffensive steht bisher noch aus.

Das BIBB untersuchte, welchen Beitrag die Berufsbildung für eine erfolgreiche unternehmerische Selbstständigkeit leisten kann, und wie ein entsprechendes Angebot in die Berufsbildung integriert werden könnte.

### Ausgangssituation

Durch Existenzgründungen erwarten Politik und Wirtschaft einen Beitrag zum Erhalt und zur Förderung des Wettbewerbs sowie ein Gegengewicht zur zunehmenden Konzentration in vielen Wirtschaftsbereichen. Auch vollzieht sich durch Neugründungen ein wesentlicher Teil des sektoralen Strukturwandels.<sup>3</sup> Nicht zuletzt aufgrund der schlechten Arbeitsmarktsituation erhofft sich die Wirtschaftspolitik von Existenzgründungen einen Beitrag zur Lösung des Beschäftigungsproblems.<sup>4</sup> Zahlreiche Gründungen scheitern



**PETRA GARNJOST**

Geschäftsführerin im Institut für Mittelstandswirtschaftsökonomie an der Universität Trier e. V.  
(INMIT-Institut)



**HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU**,  
Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kaufmännische Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft, A.WE.B“ im BIBB

jedoch bereits in den ersten Jahren<sup>5</sup>, und die Zahl der Insolvenzen hat jährlich sukzessive zugenommen. Experten von Banken, Kammern und Verbänden sehen in der mangelnden unternehmerischen Qualifikation von Gründern/-innen die Hauptursache für das Scheitern am Markt.<sup>6</sup> Viele Unternehmer/-innen – vor allem in traditionellen Wirtschaftsbereichen wie Einzelhandel und Tourismus – haben eine einschlägige Berufsausbildung absolviert und somit einen Grundstein für ihr fachliches Qualifikationsprofil gelegt.<sup>7</sup> Unabhängig davon, welchen Ausbildungsberuf sie erlernt haben, wurden sie auf eine abhängige Beschäftigung vorbereitet und kamen mit dem Thema unternehmerische Selbstständigkeit daher nicht in Berührung. Unternehmerische Qualifikationen sind aber nicht nur für eine spätere erfolgreiche Existenzgründung von großer Bedeutung. Auch von Fach- und Führungskräften wird immer häufiger erwartet, dass sie im Rahmen ihres Verantwortungsbereiches „unternehmerisch“ agieren. Ursächlich hierfür ist die zunehmende Wettbewerbsintensität auf vielen Märkten und die Reaktion der Unternehmen darauf. Mehr und mehr realisieren sie eine marktnahe Unternehmensorganisation mit flachen Hierarchien und Ergebnisverantwortung der Mitarbeiter/-innen.<sup>8</sup> Um diesen Anforderungen gewachsen zu sein, werden entsprechende unternehmerische Qualifikationen benötigt.

## Erfolgsfaktoren in der Gründungsforschung

Einschlägige Ergebnisse der Gründungsforschung<sup>9</sup> weisen auf die externen und internen Faktoren hin, die den Erfolg oder Misserfolg von Unternehmensgründern/-innen wesentlich beeinflussen. Die externen Faktoren umfassen die konjunkturelle Situation, die Steuer- und Abgabenlast, die Zahlungsmoral der Kunden sowie das Verhalten der Kreditinstitute und entziehen sich im Kontext einer Gründung der direkten Beeinflussbarkeit. Die internen Faktoren betreffen den Unternehmer/die Unternehmerin hinsichtlich der Persönlichkeit und der fachlichen Qualifikationen (Management-Fähigkeiten und Branchenkenntnisse). So wirkt beispielsweise eine hohe Leistungsmotivation, der Willen Menschen zu führen, die Überzeugung selbst für den Erfolg verantwortlich zu sein, eine moderate Risikoneigung sowie eine körperliche und seelische Belastbarkeit positiv auf den Erfolg einer Gründung.<sup>10</sup>

Des Weiteren sind die Managementqualifikationen der Gründer/-innen ein entscheidender Erfolgsfaktor, denn nachweislich fehlte es bei vielen gescheiterten Gründungen an betriebswirtschaftlichen Kenntnissen.<sup>11</sup> Insbesondere einschlägige Kenntnisse im Rechnungswesen und Controlling (Buchhaltung, Bilanzanalyse, Kosten- und Leistungsrechnung, Finanzierung, Preisfindung, Liquiditätsplanung), im Marketing (Einschätzung des Marktes,

## Managementfaktoren sind entscheidend

Product timing, Bonitätsprüfung der Kunden, Vertragsgestaltung), sowie die Fähigkeit zur Kommunikation mit Banken, den Marktpartnern und den Mitarbeitern sind von Relevanz. Auch der Berufserfahrung wird in der Gründungsbranche eine zentrale Rolle zugeschrieben.<sup>12</sup> Nicht zuletzt deshalb bildet die Branchenerfahrung eines Gründers/einer Gründerin ein wesentliches Kriterium bei der Kreditvergabeentscheidung der Bank.

## Unternehmerische Selbstständigkeit in der Berufsbildung. Ergebnisse einer Befragung

Um der Frage nach der unternehmerischen Selbstständigkeit im Rahmen der Berufsbildung nachzugehen, wurden Unternehmer/-innen exemplarisch aus den Wirtschaftsbereichen Einzelhandel und Tourismus nach ihrer Einschätzung hinsichtlich der Rolle der Berufsbildung für die Vorbereitung auf unternehmerische Selbstständigkeit befragt.<sup>13</sup> Diese Fragestellung wurde in Verbindung mit der Einschätzung der notwendigen Qualifikationen für Unternehmer/-innen gestellt.

### Befragte Unternehmer/-innen

Die Mehrheit der befragten Unternehmer/-innen (70 %) führen relativ kleine Unternehmen mit bis zu zehn Beschäftigten, ihr durchschnittliches Alter liegt bei 45 Jahren. Daraus ergibt sich ein errechnetes Gründungsalter von 34 Jahren. Ein Drittel sind Frauen.<sup>14</sup>

Das Bildungsniveau der Unternehmer/-innen ist hoch: Die Hälfte der Befragten verfügt über Abitur oder Fachabitur. Weitere 30 % haben die mittlere Reife absolviert. Vier Fünftel haben zudem einen Ausbildungsberuf erlernt, am häufigsten einen Ausbildungsberuf der jeweiligen Branche, zu dem das Unternehmen gehört.

Drei Viertel der Befragten waren vor der Gründung abhängig beschäftigt – mehr als die Hälfte davon in einer Position mit Personalverantwortung, meist in derselben oder einer verwandten Branche. Die meisten haben 11–13 Jahre Berufserfahrung gesammelt und messen dieser sowie der Branchenerfahrung eine wichtige bis sehr wichtige Bedeutung für ihren Unternehmenserfolg bei.

Den Schritt in die Selbstständigkeit haben die Hälfte der Unternehmer/-innen entweder mit Partnern oder im Rahmen einer Kooperation gewagt.

Jedes zweite Unternehmen stellt einen Ausbildungsplatz zur Verfügung, jedes dritte Unternehmen sogar zwei und mehr. Wird bei der Ausbildungsbeteiligung die Grün-

dungsart berücksichtigt, so zeigt sich ein anderes Bild: Die übernommenen Unternehmen (die bereits länger existieren) sind im Durchschnitt größer als die originären Gründungen. Hiermit dürfte auch in Zusammenhang stehen, dass die Unternehmen, die mindestens den zweiten Besitzer haben, eher ausbilden: Fast 60 % bilden hier aus (davon mehr als die Hälfte in zwei und mehr Berufen). Der korrespondierende Wert bei den originären Gründungen liegt lediglich bei etwas über 40 %. Fast drei Viertel der Kleinstunternehmen (bis zu 5 Beschäftigte) bilden nicht aus.

## Qualifikationen zur Unternehmensführung

Nach Meinung der Unternehmer/-innen sind Kenntnisse in den Bereichen Finanzierung, Marketing und Kostenrechnung/Controlling wichtig, um erfolgreich ein Unternehmen zu führen (vgl. Abbildung 1).

Insbesondere die Kommunikation mit Kunden, Lieferanten und Kapitalgebern ist ein entscheidender Erfolgsfaktor. Ein weiteres Instrument aus dem Marketing, die Preisgestaltung sowie Controlling- und Kostenrechnungsinstrumente wie Liquiditätsplanung und Kennzahlenmanagement werden als ähnlich bedeutsam erachtet (vgl. Abbildung 2).

Die Bedeutung der als „soft skills“ bezeichneten Fähigkeiten wird bei den befragten Unternehmern/-innen übereinstimmend als hoch eingeschätzt: Die Fähigkeiten Entscheidungen zu treffen (74 % sehr wichtig), flexibel reagieren zu können (71 % sehr wichtig) sowie zu planen, zu organisieren und sich Ziele zu setzen (68 %), bilden nach Einschätzung der Befragten einen wichtigen Grundstein für eine erfolgreiche selbstständige Existenz. Führungsfähigkeit, Mitarbeiter motivieren und Durchsetzungsfähigkeit folgen auf den Plätzen.

## Bewertung der Qualifizierungswege

Nur knapp 30 % der Befragten haben Existenzgründungskurse als Vorbereitung für ihre Gründung besucht. Etwa die Hälfte nutzten Coaching und individuelle Beratung bzw. Weiterbildungskurse zu spezifischen Inhalten.

Was die Zufriedenheit mit den in Anspruch genommenen Qualifizierungsangeboten zur Vorbereitung auf eine unternehmerische Selbstständigkeit anbelangt, so schätzen die befragten Unternehmer/-innen ihre eigene Berufsausbildung als mittelmäßig ein (2,8 in einer Skala von 1–5). Dies überrascht insofern nicht, als bislang die unternehmerische Selbstständigkeit nicht explizit in der Berufsausbildung thematisiert wird. Allerdings werden fast alle Angebote zur Vorbereitung auf das Unternehmertum eher mittelmäßig bewertet. Selbst spezifische Existenzgründerkurse kommen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern über eine 2,8 nicht hinaus. Lediglich die Bewertung des Selbststudiums als Vorbereitungsmethode hebt sich von den anderen Möglichkeiten ab. Hier vergeben die Unternehmer/-innen im Schnitt eine 1,9 (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 1 Bedeutung genereller betriebswirtschaftlicher Qualifikationen für die Gründung oder Übernahme eines Unternehmens

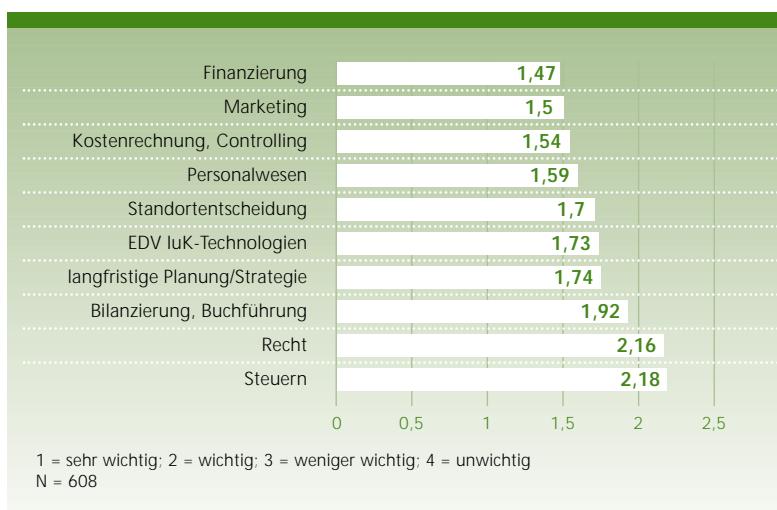
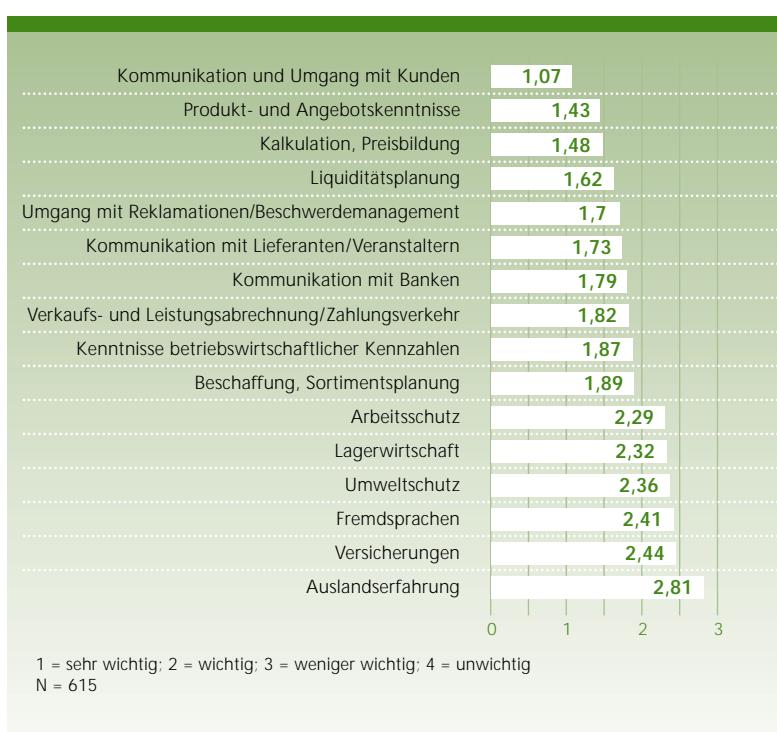


Abbildung 2 Bedeutung spezieller betriebswirtschaftlicher Qualifikationen für unternehmerische Selbstständigkeit



## Vermittlung unternehmerischer Qualifikationen in der Berufsbildung

Die überwiegende Mehrheit der Unternehmer/-innen ist der Ansicht, dass die Berufsausbildung unternehmerisches Denken und Handeln fördern sollte, ganz unabhängig davon, ob die Auszubildenden eine eigene Existenzgründung in Erwägung ziehen oder nicht. Zwei Drittel vertreten zudem die Meinung, dass im Rahmen der Berufsausbildung die Existenzgründung als berufliche Perspektive thematisiert werden soll. Allerdings sehen die befragten Unternehmer/-innen es nicht als originäre Aufgabe der Berufsausbildung an, konkret auf eine Gründung vorzubereiten (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 3 Bewertung der Qualifizierungswege zur Vorbereitung auf unternehmerische Selbstständigkeit



Dies liegt sicherlich auch mit daran, dass die befragten Unternehmer/-innen nicht in allen Auszubildenden zukünftige Unternehmer/-innen sehen. Sie halten aber immerhin ca. 20 % ihrer Auszubildenden für grundsätzlich geeignet, selbst einmal unternehmerisch tätig zu sein.

Für die Vermittlung von unternehmerischer Selbstständigkeit kommen nach Meinung der befragten Unternehmer/-innen nur praxisorientierte Ausbildungsmethoden in Frage, vor allem praxisnahe Beispiele und Aufgaben zur Existenzgründung (1,64), Gesprächsrunden mit Selbstständigen (1,76) sowie Projektarbeit (1,77). Um die gewünschte Praxisrelevanz realisieren zu können, sollte eine Qualifizierung zur unternehmerischen Selbstständigkeit vorwiegend am betrieblichen Arbeitsplatz (90 %) sowie in inner- und überbetrieblichen Seminaren (jeweils 80 %) angeboten werden; ca. 60 % sehen in der Berufsschule den adäquaten Lernort.

Mehrheitlich sprechen sich die befragten Unternehmer/-innen dafür aus, zusätzliche gründungsrelevante Inhalte in die Berufsausbildung auf freiwilliger Basis aufzunehmen (72 %). die Aufnahme zusätzlicher Fachinhalte sowie eine andere Gewichtung bisheriger Inhalte erhält deutlich weniger Zustimmung, aber es sind immer noch zwei Drittel der Unternehmer/-innen (57 %), die die Aufnahme weite-

rer Fachinhalte befürworten. Dagegen ist knapp die Hälfte der Befragten der Ansicht, die bisherigen Ausbildungsinhalte müssten inhaltlich anders gewichtet werden, um in der Berufsausbildung auf die unternehmerische Selbstständigkeit vorzubereiten. Nur geringe Zustimmung (11 %) findet eine Gründungsvorbereitung obligatorisch für alle Auszubildende.

Um eine zielorientierte Gründungsvorbereitung in der Berufsausbildung zu realisieren, ist es denkbar, die Wissensvermittlung nach Zielgruppen zu differenzieren. Mehr als drei Viertel der befragten Unternehmer/-innen sprechen sich dafür aus, die Qualifizierung zur unternehmerischen Selbstständigkeit nur leistungsstarken Auszubildenden anzubieten.

Zwei Drittel der Befragten sind der Meinung, dass die Qualifizierung zum Unternehmer/zur Unternehmerin ausdrückliches Ziel der Fortbildung und nicht der Ausbildung sein soll. Hierbei sind diejenigen, die ein Unternehmen übernommen haben, noch deutlicher in ihrem Urteil.

## Konzeptionelle Überlegungen zur Integration unternehmerischer Qualifikationen in die Berufsbildung

Die ursprüngliche Vermutung, dass sich die Anforderungen für eine Unternehmerqualifikation nach Wirtschaftsbereichen und Gründungsform stark unterscheiden, muss auf der Basis der Befragungsergebnisse verneint werden: Die erforderlichen Inhalte für eine Unternehmerqualifikation in den Wirtschaftsbereichen Einzelhandel und Tourismus ähneln sich.

Aus der Unternehmerbefragung, den Ergebnissen der Gründungsforschung sowie weiter gehenden Überlegungen können erste Schlussfolgerungen für die Entwicklung eines Qualifikationskonzeptes für unternehmerische Selbstständigkeit in der Berufsbildung gezogen werden. Konzeptionell sollte ein solches Angebot nach Berufsausbildung, Zusatzqualifikation, Aufstiegsfortbildung und ergänzenden Maßnahmen ausdifferenziert werden.

Im Einzelnen könnte dies folgendermaßen realisiert werden:

- Die Förderung und Einübung von unternehmerischem Denken und Handeln sollte in der Berufsausbildung erfolgen, um auch im Unternehmen selbstständig und eigenverantwortlich Fachaufgaben zu bearbeiten und in eingegrenzten Geltungsbereichen die wirtschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Dies kann z. B. durch den Einsatz in einer Junioren- oder Schülerfirma und durch die zeitlich befristete Führung einer speziellen Abteilung des Unternehmens durch Auszubildende erlernt werden.
- Das Aufzeigen von Existenzgründung als berufliche Perspektive zur abhängigen Beschäftigung kann ebenfalls



Abbildung 4 Meinungsbild zur Selbstständigkeit in der Berufsausbildung

bereits in der Ausbildung erfolgen. Es sollte die Chancen, Risiken und Voraussetzungen einer unternehmerischen Selbstständigkeit thematisieren. In Zeiten von diskontinuierlicher Beschäftigung, hoher Arbeitslosigkeit, und unterschiedlichen Formen selbstständiger Tätigkeit, wie Franchising und Ich-AGs, ist es unverzichtbar, im Kontext der Ausbildung das berufliche Spektrum der Auszubildenden zu erweitern.

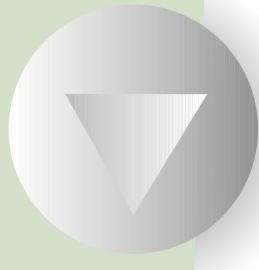
- Zudem könnte eine andere Gewichtung der betriebswirtschaftlichen Ausbildungsinhalte erfolgen, indem auch die Unternehmerperspektive berücksichtigt wird. Dies gilt insbesondere für kaufmännische Ausbildungsberufe, in denen die betrieblichen Geschäfts- und Leistungsprozesse unter kaufmännischen Aspekten im Mittelpunkt der Ausbildung stehen, wie beispielsweise in den Ausbildungsberufen Reiseverkehrskaufmann/-frau, Automobilkaufmann/-frau, Kaufmann/-frau im Einzelhandel.
- Es sollten zusätzliche freiwillige Qualifikationsbausteine in die Ausbildung integriert werden. Insbesondere für leistungsstarke Auszubildende bietet sich z. B. die Erstellung eines Businessplans im Rahmen einer Zusatzqualifikation an.

In der beruflichen Aufstiegsfortbildung könnte auf diese Qualifikationen aufgebaut und Unternehmensführungs-, Gründungs- und Übernahme-Know-how vermittelt werden. Auch sollte überlegt werden, ob bei der Formulierung von Prüfungsanforderungen nicht ausdrücklich Inhalte zur unternehmerischen Selbstständigkeit aufgenommen werden, wie z. B. bei der bevorstehenden Erarbeitung der Fortbildungsordnung für den Handelsfachwirt/die Handelsfachwirtin.

Um die Integration des Themas unternehmerische Selbstständigkeit in die Berufsbildung, insbesondere in die betriebliche Ausbildung, zu festigen, wird vorgeschlagen, Modelle und Konzepte zur Förderung der Unternehmerqualifikation zu entwickeln und zu erproben. Hier würde sich die Initiierung eines Wirtschaftsmodellversuchs oder mehrerer Modellversuche aus unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen oder noch wirksamer die Auflegung eines Programms zur Entwicklung von Qualifizierungskonzepten zur unternehmerischen Selbstständigkeit in der Berufsbildung anbieten. So könnte das Potenzial an motivierten und fähigen Unternehmern/-innen frühzeitig erschlossen und qualifiziert werden. ■

#### Anmerkungen

- 1 Zu den Veröffentlichungen vgl. BLK (Hrsg.): *Aus- und Weiterbildung zur unternehmerischen Selbstständigkeit für Absolventen des beruflichen Bildungswesens*. Bonn 1997; Bausch, T.: *Ausbildung zur unternehmerischen Selbstständigkeit: Entwicklungsperspektiven für Absolventen des dualen Systems*? In: BWP 27 (1998) 6, S. 9–13 sowie Döring, V.: *Verbesserung der Motivation und Wissensvermittlung zur Selbstständigkeit*. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang 2001
- 2 Zu den Umsetzungsaktivitäten: *Berufsschulischer BLK-Modellversuch „Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit (KUS)“ in vier Bundesländern*, (www.blk-kus.de). Allgemein bildender Bereich: 1. das Projekt Junior, das Schüler/-innen zwischen 15 und 18 Jahren anspricht, die an ihrer Schule ein auf ein Jahr befristetes Miniunternehmen gründen und Kapitalbeschaffung, Produktion und Vertrieb eigenverantwortlich betreiben können. (www.iw-junior.de) 2. BLK-Programm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung („21“), in das auch Aspekte des nachhaltigen Wirtschaftens unter Einbeziehung von Schülerfirmen aufgenommen wurden (www.blk-bonn.de). Die Einrichtung von zahlreichen Gründerlehrstühlen an Hoch- und Fachhochschulen deutet auf den Bedeutungszuwachs im universitären Bereich hin. Vgl. www.dta.de und Förderkreis Gründungsforschung e.V.: *FGF-Report: Gründungsprofessuren 2002. Eine Studie zum Stand der Institutionalisierung der Gründungsforschung und -lehre an deutschsprachigen Hochschulen*. September 2002 (www.fgf-ev.de)
- 3 Vgl. Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Bericht der Hartz-Kommission. 2002. (www.bma.de)
- 4 Vgl. Lagemann, B.; et. al.: *Kleine und mittlere Unternehmen im sektoralen Strukturwandel*, Essen 1999, S. 247
- 5 Vgl. Wießner, F.: *Das Überbrückungsgeld als Instrument der Arbeitsmarktpolitik – eine Zwischenbilanz*. In: IAB Mitt. aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1998, S. 123–142, S. 133f.
- 6 Vgl. Brüderl, J.; Preisendorfer, P.; Ziegler, R.: *Der Erfolg neugegründeter Betriebe*, 1996, S. 95 f.
- 7 Vgl. Reich, V. E.; Unruh, J.: *Insolvenzvermeidung, Insolvenzabwehr und Insolvenzbewältigung*, 1998, S. 48
- 8 Vgl. Schlegel, J.: *Vorbereitung auf berufliche Selbstständigkeit*. In: BLK (Hrsg.): *Vorbereitung von Absolventen des Schulwesens auf eine selbstständige Tätigkeit*, Bonn 1998, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 65, S. 30–37, S. 34
- 9 Vgl. Reetz, L.: *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung*. In: Tramm, T.; Sembill, D.; Klauser, F.; John, E. G. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung*, Frankfurt 1999, S. 32–51, S. 37f.
- 10 Vgl. Inst. für Mittelstandsökonomie an der Uni Trier; Inst. für Mittelstandsforschung Bonn: *Erfolgsfaktor Qualifikation. Unternehmerische Aus- und Weiterbildung in Deutschland*, Trierer Schriften zur Mittelstandsökonomie, Bd. 2. Münster 1998
- 11 Vgl. Müller, G. F.: *Eigenschaftsmerkmale und unternehmerisches Handeln*. In: derselbe, *Existenzgründung und unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung*, Landau 2000, S. 103
- 12 Vgl. Klandt, H.: *Zur Person des Unternehmensgründers*. In: Dietterle; Winkler (Hrsg.): *Unternehmensgründungen, Handbuch des Gründungsmanagements*, München 1990, S. 34; Picot, A.: *Innovative Unternehmensgründungen: Eine ökonomisch-empirische Analyse*, Berlin 1989, S. 73 ff. und S. 85 ff.
- 13 Das INMIT-Institut hat im Auftrag des BIBB die Erhebungen durchgeführt. Es wurden 11.385 Fragebögen in zwei Befragungswellen von Mai bis Juli 2000 verschickt. Rücklauf 635 auswertbare Fragebögen (nur ca. 5%). Weiter wurden Gespräche mit zwölf Experten aus Branchenvereinigungen, aber auch mit Entscheidungsträgern in der Berufsbildung und Leitern von Modellversuchen geführt.
- 14 Entspricht etwa dem Anteil der Frauen an den Selbstständigen insgesamt: Von 3,6 Mio. Selbstständigen sind 27,9 % Frauen (2001). Vgl. Statistisches Bundesamt. Wirtschaft aktuell, unter www.destatis.de.



# Altersgerechtes und generationen-übergreifendes Lernen

## – eine Strategie für Unternehmen, die Personal- und Organisationsentwicklung kombinieren

► Betriebe und Organisationen stehen zunehmend vor der Notwendigkeit, Strukturwandel und Innovationen mit alternden Belegschaften zu bewältigen. Vor dem Hintergrund des Zusammentreffens von wirtschaftlichem und demographischem Wandel wurden im Zusammenwirken von Berufsbildungspraxis, Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik Forschungs- und Aktionsprogramme durchgeführt, um Impulswirkungen zu erzielen. So hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung auf dem Gebiet „Betriebliche Strategien für eine altersgerechte und generationenübergreifende Arbeits- und Personalpolitik“ eine Demographie-Initiative gestartet. Parallel dazu wurden vom Bundesinstitut für Berufsbildung im Rahmen des Modellversuchsschwerpunkts „Fit im Beruf: Keine Altersfrage!“ integrierte Handlungskonzepte gefördert.

In Wirtschaft und Gesellschaft zeichnet sich eine folgenreiche Verschiebung der Alterszusammensetzung der Bevölkerung ab, die neue Anforderungen an alle Beteiligten stellt. Sinkende Geburtenraten haben zu einer relativen Abnahme jüngerer Erwerbstätiger, einem höheren Durchschnittsalter der Belegschaften und in einigen Branchen zu einem Missverhältnis zwischen dem Angebot und der Nachfrage an qualifizierten Fachkräften geführt. Laut Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) stellen die mittleren und höheren Altersgruppen immer größere Anteile der gut ausgebildeten Bevölkerungsgruppen. Daraus wird abgeleitet: „In den nächsten 10 bis 15 Jahren wird deshalb das Qualifikationsniveau der älteren Bevölkerungsteile, das heute bereits hoch ist, zwangsläufig weiter steigen.“<sup>1</sup>

Dennoch stellen sich die Wahrnehmung und der Umgang mit den Auswirkungen der auf Dauer massiven Verschiebungen der Alterszusammensetzung der Bevölkerung in Wirtschaft und Gesellschaft in der Öffentlichkeit widersprüchlich dar.

So heißt es in einer Pressemeldung<sup>2</sup>:

*„Arbeitskräfte über 50 Jahre kaum gefragt  
In 60 Prozent der deutschen Unternehmen arbeiten keine Angestellten in einem Alter über 50 Jahre. (...) Die meisten hätten zwar die Potentiale älterer Mitarbeiter erkannt. In der Praxis aber kämen sie häufig zu kurz.“*

In der Arbeitswelt wird das Thema „Demographischer Wandel“ häufig von anderen Themen überlagert, die kurzfristig aktuell erscheinen. Dass Unternehmen und Gesellschaft nicht hinreichend auf die Anforderungen des demographischen Wandels vorbereitet sind, verdeutlicht ein Blick in die Statistiken: Beinahe täglich erscheinen Presseberichte zum Umgang mit älteren Beschäftigten auf internen und externen Arbeitsmärkten sowie zum überdurchschnittlich hohen Prozentsatz Älterer an den Langzeiterwerbslosen. Viele Autoren gehen angesichts der



**DOROTHEA SCHEMME**  
Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im  
„Arbeitsbereich Modellversuche, Innovation  
und Transfer“ im BIBB

Beschäftigungskrise von einem weiter bestehenden Arbeitskräfteüberhang aus, der sich besonders bei älteren Arbeitnehmern/-innen bemerkbar macht. Vor allem stellt sich der demographische Wandel weder qualifikations- noch geschlechtsneutral dar, sondern ist eng verbunden mit der Gestaltung einer alters- und lebensphasengerechten Work-Life-Balance sowie den gesellschaftlichen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen. So ist das Erwerbsverhalten von (verheirateten) Frauen vielfach abhängig von Kinder- bzw. Altenbetreuungsmöglichkeiten sowie finanziell- und steuerpolitischen Regelungen. Sozialverträgliche Maßnahmen orientieren sich folglich an der Schnittstelle zwischen demographischen Veränderungen, Arbeitswelt und Geschlechtersymmetrie.

## Forschungsprojekte und Modellvorhaben

Vor dem Hintergrund des Zusammentreffens von wirtschaftlichem und demographischem Wandel hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 1994 den Förderschwerpunkt „Demographischer Wandel und Zukunft der Erwerbsarbeit am Standort Deutschland“ eingerichtet. Ziel war es, zum einen zu untersuchen, wie sich die Veränderungen der Altersstruktur in Wirtschaft und Gesellschaft auf die Innovations- und Leistungsfähigkeit von Unternehmen auswirken. Zum anderen galt und gilt es, geeignete Strategien zu entwickeln, um den damit verbundenen Herausforderungen auf allen Ebenen möglichst proaktiv zu begegnen. Begleitet durch einen Beirat wurden in den Jahren 1995/1996 Forschungsarbeiten in Auftrag gegeben, die insgesamt zu fünf Forschungsverbünden mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten führten:

- Verbund I: Arbeits- und Innovationspotenziale im Wandel,
- Verbund II: Zukunftsfähige Anforderungen und Strategien im Handwerk,
- Verbund III: Begrenzte Tätigkeitsdauer und neue Arbeitszeitmodelle für Ältere,
- Verbund IV: Innovation bei veränderten Altersstrukturen,
- Verbund V: Innovation, Belegschaftsstrukturen und Altern im Betrieb

In einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) „Berufliche Entwicklung, Qualifizierung und Perspektiven in der zweiten Hälfte des Berufslebens – betriebliche und berufsbiographische Sichtweisen Älterer“ wurden ergänzend die Voraussetzungen für die Entwicklung altersbezogener betrieblicher Strategien untersucht.<sup>3</sup> Um die Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu sichern und damit der Demotivierung, Externalisierung und drohenden Dequalifizierung leistungsfähiger Mitarbeiter/-innen in der zweiten Hälfte ihres Erwerbslebens entgegenzuwirken, wurden parallel

vom BIBB in Kooperation mit dem BMBF seit Beginn der 90er Jahre im Rahmen des Modellversuchsschwerpunkts „*Fit im Beruf: Keine Altersfrage!*“ integrierte Handlungskonzepte gefördert, die die Formel vom „Lebensbegleitenden Lernen“ mit Leben füllen und zur innovativen Bewältigung des demographischen und wirtschaftlichen Strukturwandels beitragen.<sup>4</sup>

**Kernidee von Modellversuchen** ist die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von exemplarischen, bildungspolitisch relevanten Neuerungen in der beruflichen Bildung und des Transfers von Innovationsprozessen in andere Organisationen. Durch das Zusammenwirken von Berufsbildungspraxis, Berufsbildungsforschung mit der Berufsbildungspolitik werden Impulswirkungen erzielt.

Dabei sind sieben Modellversuche durchgeführt worden (vgl. Kasten):

In ihnen werden unterschiedliche Handlungsansätze zur Einführung altersdifferenzierter Bildungsarbeit und Personalförderung erprobt mit zahlreichen Facetten angepasst an die jeweilige betriebliche, branchenspezifische und regionale Situation, die auf normativ-strategischer Ebene ebenso ansetzen wie auf der individuellen, sozialen und organisationalen Ebene. Dies beinhaltet Fragen:

- der Motivierung zum Erhalt und zur Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen
- und ist gekoppelt an die Frage der Perspektiven Älterer im Betrieb bzw. einer alters- und lebensphasenadäquaten Arbeits- und Laufbahngestaltung,
- Prinzipien einer altersgerechten Didaktik,
- den Aufbau partizipativer altersübergreifender Lern- und Arbeitsformen sowie

### Modellversuchsschwerpunkt „*Fit im Beruf: Keine Altersfrage!*“

**Der Prozess des Älterwerdens: Die Gestaltung altersheterogener Lern- und Arbeitsstrukturen** (Durchführungsträger: Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., Frankfurt/M.);

**Entwicklung und Erprobung von Qualifizierungskonzepten für ältere Arbeitnehmer** (Durchführungsträger: Berufliche Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft [bfz] GmbH, Nürnberg);

**Entwicklung und Evaluation von computergestützten Unterrichtsmodulen für die CAD-Weiterbildung von älteren Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen (TECA)** (Durchführungsträger: Bremer Institut für Konstruktionstechnik [BIK] der Universität Bremen);

**Qualifizierung von älteren Arbeitnehmern in den neuen Bundesländern aus Metall- und Elektroberufen sowie aus der industriellen Produktion** (Durchführungsträger: Projektransfergesellschaft für berufliche Weiterbildung und Training [ProTeGe], Greiz, Thüringen);

**Erfahrungsgestütztes Lernen. Qualifizierung älterer Arbeitnehmer für CNC und SPS** (Durchführungsträger: Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., Frankfurt/M.),

**SELA: Selbst organisiertes Lernen älterer Erwerbspersonen und arbeitsplatzbezogenes Lernen** (Durchführungsträger: Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e. V., Bremen);

**Organisations- und Personalentwicklung mit leistungsfähigen Mitarbeitern in der zweiten Hälfte ihres Erwerbslebens** (Durchführungsträger: Winkler-Ausbildungs-GmbH, Bildungszentrum Turmgasse, Villingen).

Abbildung 1 Die wichtigsten Aspekte der beruflichen Leistungsstärke

- eine enge Verzahnung von Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung durch interaktionelle und strukturelle Maßnahmen.

Im Folgenden werden Erfahrungen und zentrale Erkenntnisse, die in den Modellvorhaben gewonnen wurden, zusammenfassend dargestellt.

### Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Modellversuchen

Neue Managementkonzepte fördern die Beteiligung der Beschäftigten und die Fortentwicklung von Organisationen. In einer wissensbasierten Arbeitswelt bilden kontinuierlich angelegte und intern rückgekoppelte Lern- und Dialogprozesse die Voraussetzung dafür, dass individuelles Wissen

und kollektive Expertise neues Wissen hervorbringen und die gemeinsame Handlungsbasis stärken. Um komplexe Probleme zu lösen, werden Lern- und Dialogfähigkeit sowie Wissen und Erfahrung als entscheidende Ressource angesehen. Da Wissen und Erfahrung aber personengebunden sind, erfahren auch ältere Beschäftigte und deren Beteiligung an dezentralen Kooperations- und Innovationsprozessen eine Aufwertung. Betriebe, die sich als lernende Systeme verstehen, legen Wert auf den Erhalt und den Einsatz sowie die Vernetzung der vielfältigen Kompetenzen und Stärken Älterer mit der Innovationsbereitschaft sowie dem aktuellen und neuartigen technischen Wissen Jüngerer (vgl. Kasten).

Damit Leistungsmotivation und Lernbereitschaft nicht im mittleren Alter aufhören, richtet sich die Förderung beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen im Prinzip an alle Altersgruppen im Unternehmen. Speziell die Älteren werden darin unterstützt, sich ihrer Potenziale stärker bewusst zu werden, Weiterbildungschancen zu suchen und zu nutzen, um insgesamt aktiver als bisher die zweite Hälfte ihres Berufslebens zu gestalten.

Da kleine und mittlere Unternehmen i. d. R. nicht über entsprechende Kapazitäten verfügen, sind sie bei der Umsetzung von Maßnahmen der Personal- und Organisations-

entwicklung in besonderem Maße auf die Kooperation mit externen Dienstleistern angewiesen. Häufig geht es in diesem Feld auch darum, Personalentwicklung mit Nachfolgeplanung zu verknüpfen.

Gesteigerte Verantwortung durch erweiterte Aufgabenzuschnitte in Verbindung mit zunehmenden Handlungsspielräumen und der Einführung von teamförmigen Arbeitsstrukturen verlangen ein erhöhtes Maß an Selbstständigkeit im Denken und Handeln. Gerade ältere Mitarbeiter/-innen benötigen Unterstützung bei der Aneignung vertiefter arbeitsmethodischer Kompetenzen und bei der Bewältigung der arbeitsorganisatorischen Veränderungen. Die Kompetenz zur Selbstqualifizierung sowie die Fähigkeit, laufend aktuelles Wissen zu erwerben, anzuwenden und weiterzugeben, können nur in der Praxis eingeübt und nicht durch standardisierte, externe Weiterbildung vermittelt werden. Dies erfordert eine konsequent lernhafte Gestaltung der Arbeit selbst und eine Verstärkung der Bemühungen um eine arbeitsintegrierte Heranführung Älterer an selbstständige Lern- und Arbeitsformen im Rahmen altersgemischter Teams. Ältere Mitarbeiter/-innen werden motiviert, sich aktiv an Lern- und Wissensaustauschprozessen zu beteiligen.

In dem Maße, wie das Lernen in der unmittelbaren beruflichen Praxis mit Anwendungsbezug stattfindet, können vorhandene Erfahrungen und Kenntnisse berücksichtigt werden. Für die Lernenden sollte der Sinn und Nutzen des zu Lernenden erkennbar sein. Diese arbeitsorientierte Lernform ist besonders für kleine und mittlere Unternehmen geeignet, in denen der Anteil der Älteren meist höher liegt als bei Großbetrieben. Bewährt haben sich adressatengerecht eingesetzte Bausteinsysteme und Aufgabenstrukturen, die sowohl die Vorkenntnisse als auch die individuell benötigten Lernzeiten berücksichtigen. Zusätzlich können computergestützte Lernsysteme einbezogen werden. Die Lernwege sollten individuell wählbar sein.

Bei der Reintegration Älterer in Lernaktivitäten erweist sich ferner das Lernen in der Gruppe von Kollegen/Kolleginnen als Vorteil. Im Hinblick auf die Einführung von Gruppenarbeit wird besonderes Gewicht auf die Erweiterung sozialer Kompetenzen gelegt. Das Konzept Teamarbeit bietet vielfältige Möglichkeiten, Unterschiede in der Leistungsstärke auszugleichen.

### Integrierte Lösungsansätze – Schlussfolgerungen und Empfehlungen aus Modellversuchen des BiBB

Vorliegende Erfahrungen – nicht nur – in Modellversuchen zeigen, dass Unternehmen bisher nur ein begrenztes Interesse an der Fragestellung nach den Auswirkungen des demographischen Wandels haben, sofern sie isoliert angegangen werden. Eher steht die Entwicklung von kreativen Lösungen für gegenwärtige tagesaktuelle Problemstellun-

gen im Vordergrund ihres Interesses. Altersübergreifende Weiterbildungsansätze in Unternehmen müssen daher, um erfolgreich zu sein, Lösungen für diese unmittelbar brennenden Alltagsprobleme mit beinhalten. Insbesondere gilt es, sie mit Fragestellungen zu neuen Führungsstilen, Teamarbeit, Wissensmanagement, lebensbegleitendem Lernen sowie zur Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen und -zeiten zu verknüpfen.

Zur Realisierung innovativer Arbeits- und Organisationsstrukturen mit alternden Belegschaften erweisen sich nachfolgend aufgeführte, konzeptionelle und methodische Elemente als förderlich respektive unverzichtbar:

- Diagnostische Tools, um Systemzusammenhänge zu erkennen und vorhandene mentale Modelle zu klären,
- Informations-, (Selbst-)Reflexions- und Kommunikationsstrategien, um den kulturellen Einstellungswandel auf allen Ebenen der Organisation und die Überwindung von Vorurteilen zu bewirken,
- Kommunikations- und Dialogtrainings, um die Regelkommunikation zu verbessern sowie Lern- und Dialogkultur zu verankern,
- Entwicklungsarchitekturen für unterschiedliche Organisationen, die auf allen Ebenen ansetzen,
- Akzeptanz, Unterstützung und Nutzung der vielseitigen Potenziale von Mitarbeitern/-innen im Sinne des Diversity-Ansatzes,
- Förderung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit älterer Mitarbeiter/-innen,
- Einsatz flexibel und adressatengerecht angelegter Bausteinssysteme unter Berücksichtigung individueller Vorkenntnisse und Lernzeiten,
- Ermöglichung selbst organisierter Lern- und Arbeitsformen in altersgemischten Teams,
- Aufbau kooperativer intergenerativer Lernfelder – Gestaltung von Übergabe-, Lern- und Vermittlungsprozessen,
- flankierende positive Maßnahmen wie Bildung von Kompetenz-Tandems, Lernpartnerschaften, Expertenpools, Einsatz von Älteren als Mentoren/-innen, Berater/-innen oder Coaches,
- Wissensaustausch- und Wissensvernetzung – Beteiligung von Jung und Alt an der Gewinnung, Anwendung und Weitergabe von Wissen und Erfahrung,
- Einsatz neuer Methoden der Großgruppenintervention (etwa Zukunftskonferenz oder Open space)
- laufende systematische Aktualisierung von Qualifikationen zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, inkl. Erweiterung methodischer und sozialer Kompetenzen,
- potenzial- und bedarfsgerechte Personalförderung über die gesamte Berufslaufbahn hinweg analog dem Konzept der lebensbegleitenden Kompetenzentwicklung, lernförderliche Laufbahngestaltung, qualifizierte Tätigkeitswechsel, Reorganisation von Arbeitszeitmodellen entsprechend individuellen Lebenslagen und Präferenzen.

## Transferpotenziale der Modellversuchsreihe „Fit im Beruf – Keine Altersfrage!“

Aus der Modellversuchsreihe „Fit im Beruf: Keine Altersfrage!“ werden gesicherte Erkenntnisse und Ergebnisse aufbereitet und für möglichst viele gleich- oder ähnlich gelagerte Felder der beruflichen Bildung bereitgestellt. Hierzu zählen praxisnahe Handlungskonzepte, Qualifizierungsbausteine, Leitfäden, Fallbeispiele, Instrumentarien, Materialien und Medien, die von den beteiligten Bildungsexperten und -expertinnen in Partnerschaft mit Betrieben und Verwaltungen entwickelt und erprobt wurden. In der Auseinandersetzung mit diesen Modellversuchsprodukten und Transferangeboten können eigene Anwendungen und modifizierte Problemlösungen erarbeitet werden.

Es liegen Informationsblätter, Materialien und umfassende Darstellungen aus den Einzelmodellvorhaben vor; zugänglich sind auch ein Flyer und ein Sammelband mit Quintesszenzen sowie mehrere Aufsätze bezogen auf die gesamte Reihe.<sup>5</sup> Der Abschlussbericht des Greizer Modellvorhabens ist ebenfalls vom BIBB herausgegeben worden.<sup>6</sup> Aktuelle Abschlussdokumentationen liegen auch aus den Modellversuchen in Villingen-Schwenningen und Frankfurt/a. M. vor.<sup>7</sup> Von allen Durchführungsträgern wurden Veranstaltungen durchgeführt, die sich insbesondere an regionale Akteure und Multiplikatoren, Betriebe, Betriebsräte, Personalentwickler, Verbände und zuständige Stellen wie z. B. die Arbeitsämter richteten, die z. T. bereits im Vorfeld einzogen waren. Hinzu kamen Beteiligungen an sonstigen Fachtagungen und Regionalkonferenzen.

Die Ergebnisse und Erkenntnisse der Modellversuchsreihe wurden der *Bundesanstalt für Arbeit (BA)* vorgestellt. Gemeinsames Ziel ist es, die Beschäftigungssituation und -entwicklung älterer Arbeitnehmer/-innen zu verbessern. Hierzu wurden weiterführende Maßnahmen der Qualifizierung, Öffentlichkeitsarbeit und Netzwerkbildung entwickelt, die bundesweit angelaufen sind. ■

### Moderne Arbeitsorganisationen

- Flache Hierarchien
- Erweiterte Aufgabenzuschnitte
- Zunehmende Handlungsspielräume
- Dezentrale teilautonome Arbeits- und Projektgruppen
- Hohe Anforderungen an Selbstständigkeit, Selbstorganisation und kontinuierliche Lernbereitschaft
- Gesteigerte Verantwortung – auch auf der operativen Ebene
- Anforderungen an Flexibilität und Innovationsfähigkeit

### Anmerkungen

1 Reinberg, A.; Hummel, M.: Bildungsexpansion in Westdeutschland. In: IAB-Kurzbericht Nr. 8/2001, S. 5 f.

2 Lt. IAB-Studie, FAZ v. 20.09.2001

3 Vgl. auch: Gravalas, B.: Ältere Arbeitnehmer. Eine Dokumentation. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 1999

4 Siehe Faltblatt zum Modellversuchsreihe: BIBB (Hrsg.): Fit im Beruf: Keine Altersfrage! Bonn 2001

5 Schemme, D. (Hrsg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. BIBB (Hrsg.). Bonn 2001

6 Axhausen, S.; Christ, M.; Röhrig, R.; Zemlin, P.: Ältere Arbeitnehmer: Eine Herausforderung und Chance für die berufliche Weiterbildung. BIBB (Hrsg.). Bonn 2002

7 Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft – Forschungsstelle (Hrsg.): Alt und Jung in Unternehmen. In: Trojaner. Forum für Lernen 9 (2001)

## Kooperative Analysen zur Verbesserung der beruflichen Integration von Migrantinnen und Migranten

FRANZ SCHAPFEL-KAISER, MONIKA VAN OYEN

► Der „Migrantenbeschluss“ der Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit<sup>1</sup> und die Ergebnisse der PISA-Studie rückten Migranten (vgl. Kasten) als bislang unzureichend geförderte/berücksichtigte Zielgruppe auch in den Vordergrund der Berufsbildung.

Der folgende Kurzbeitrag gibt einen Einblick in aktuelle Diskussionszusammenhänge der Initiativstelle berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM). Es werden Aspekte einer prozessbegleitenden Aktivität des Bundesinstituts aufgezeigt, die auf Neuorientierungen im Handlungsfeld abzielen, d. h., zielgruppenorientierte Konzepte sollen zu individualisierten Angeboten weiter entwickelt werden. Hierfür sollen lokale Netzwerke integrierte Handlungskonzepte erarbeiten. Das BMBF fördert diese Netzwerke als Modellprojekte im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF)“. Von der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) im BIBB werden sie wissenschaftlich begleitet.<sup>2</sup>

### LOKALE ANALYSEN ALS NEUER ANSATZPUNKT

Im Rahmen des BMBF-Programms werden lokale und regionale Netzwerke zur beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (BQN) modellhaft erprobt. Hier sollen alle lokalen und regionalen Akteure des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes unter Beteiligung von Migrantinnen und Migranten auf der Grundlage einer fundierten Analyse zu gemeinsam entwickelten Angeboten und Projekten zusammengeführt werden. Handlungsleitend für diese neue Strategie ist die Tatsache, dass der Ausbau eines differenzierten

**Migrantinnen und Migranten** sind in der Bundesrepublik lebende Personen, die selbst eingewandert sind, und deren Nachkommen, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit. Hierzu gehören demzufolge auch Aussiedler und Eingebürgerte.

und effektiven Angebots eine Analyse bereits vorhandener Strukturen und Aktivitäten voraussetzt, in die bereits alle relevanten Institutionen einbezogen sind. Die Abbildung gibt einen Überblick über die zentralen Akteure der BQN. Durch diese Zusammenarbeit sollen institutionell geprägte Sichtweisen überwunden werden, die u. a. auf folgende Ursachen zurückzuführen sind:

1. Jede der beteiligten Institutionen im Handlungsfeld verfügt über eine eigene Organisations- und Unternehmenskultur und steht aufgrund ihrer Funktion in einer spezifischen Beziehung zu Teilen der Zielgruppe Migrant/-innen (z. B. Schüler/-innen, Ausbildungssuchende, Lehrgangsteilnehmer, Auszubildende, Eltern usw.). Häufig prägen diese Teilbeziehungen die Einstellung und Vorstellungen über die gesamte Gruppe der Migrant/-innen (z. B. bei Mitarbeitern des Arbeitsamtes: Migranten als Arbeitssuchende, Arbeitslose).
2. Jede der beteiligten Institutionen handelt entsprechend ihrer Funktion interessengeleitet.
3. In den Institutionen dominieren spezifische Fach- und Berufsgruppen, die mit beruflichen Selbstverständnissen und Theorien einhergehen (z. B. Sozialpädagogen/-innen, Juristen/-innen, Lehrer/-innen, Verwaltungsangestellte, Betriebswirtschaftler/-innen).

Daneben wirken in den Institutionen kulturell-historisch geformte Verhaltensnormen, Arbeitsmethoden und Problemlösungsansätze, die erst in der interkulturellen Kommunikation wahrgenommen werden.

Das Zusammentragen der unterschiedlichen Perspektiven in die Analysen schafft eine gemeinsame Grundlage, die auch die Dominanz einzelner Akteure vor Ort relativieren kann.

Inhaltsbereiche der Analyse sind:

- statistische Daten, bezogen auf die Zielgruppe, den Arbeits- und Ausbildungsmarkt und die regionale Wirtschaftsentwicklung;
- Überblick über vorhandene Angebote an Beratung und Qualifizierung;
- Zielgruppenspezifische Informationen und Formen der Ansprache;
- Analyse bestehender Kooperationsstrukturen, Netzwerke, Konsensrunden;
- Medienberichterstattung.

Die Analyse erfolgt durch die *Auswertung der statistischen Daten und die flankierende Erhebung qualitativer Daten* durch Einzelinterviews und Gruppengespräche (Focus-groups) mit Ansprechpartnern der beteiligten Institutionen und der Zielgruppe. Gegenstand der Analyse sind auch schriftliche, angeblich „kulturneutrale“ Bewerbungsverfahren sowie das Fehlen informeller Netzwerke, die den Zugang zur beruflichen Ausbildung in Betrieben und Verwaltungen erschweren.

Der lokale Bezug ermöglicht es, regionale Besonderheiten sowie die Wirtschaftsstruktur und -entwicklung vor Ort zu berücksichtigen und bereits bestehende Aktivitäten, existierende Kooperations-Netzwerke in die Analyse mit einzubeziehen.<sup>3</sup>

Aufbauend auf der Analyse werden in einem integrierten Handlungskonzept Maßnahmen zur *strukturellen* Verbesserung der Situation entwickelt und arbeitsteilig umgesetzt.

#### ZUWENDUNG ZU INDIVIDUALISIERTEN ANSÄTZEN

In der förderpolitischen und pädagogischen Diskussion zeigt sich ein Trend zur Abkehr von zielgruppenspezifischen Ansätzen und eine Zuwendung zu passgenauen individualisierten Ansätzen.<sup>4</sup> Dies spiegelt sich wider in den Diskussionen und Ansätzen zu Kompetenzfeststellung, individuellen Förderplänen, wie auch in der Entwicklung neuer Förderstrukturen. Dies setzt zum einen den Ausbau von Instrumenten der Kompetenzfeststellung und der damit verbundenen Qualifizierung des Bildungspersonals voraus. Zum anderen ist für das Vorhalten differenzierter Angebote eine übergreifende Zusammenarbeit der Institutionen vor Ort notwendig.<sup>5</sup>

Dieser Trend und seine Auswirkung auf die künftige Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse bedarf einer genaueren Untersuchung. Bezogen auf die berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten kann er bspw. aufgegriffen werden in der Zusammenarbeit von Arbeitsämtern, Trägern und ethnischen Gruppen bei der Weiterentwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren, der Verbreitung von Berufsinformationen oder auch in der Entwicklung von abgestimmten Angeboten der Bildungsträger und Schulen, die dann auch bilinguale Angebote ermöglichen.

#### AKTUELLER STAND UND AUSBLICK

Nach der Veröffentlichung der Förderrichtlinien zur modellhaften Erprobung der BQN<sup>6</sup> konnten durch die „Initiativstelle berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM)“ im BIBB eine Vielzahl regionaler Akteure für das Projekt gewonnen werden. Durch das BMBF werden zurzeit 17 Modellprojekte in unterschiedlicher institutioneller Trägerschaft mit einer sechsmonatigen Vorphase gefördert.<sup>7</sup> Im Dezember 2002 wurde als „Start up“ ein erstes bundesweites Treffen der Akteure durchgeführt.

#### Anmerkungen

1 Bündnis für Arbeit (Hrsg.): „Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten“ vom 26. Juni 2000

2 Wichtige Websites: BMBF-Programm „Kompetenzen fördern“: [www.kompetenzen-foerdern.de](http://www.kompetenzen-foerdern.de)  
Initiativstelle berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten: [www.bibb.de/ibqm](http://www.bibb.de/ibqm)  
GPC zur Förderung von Benachteiligten: [www.good-practice.de](http://www.good-practice.de)

INBAS – Neue Förderstruktur: [work.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur](http://work.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur)

3 Vgl. Handreichung für Antragsteller zur Umsetzung der in den BQN-Richtlinien geforderten Bestandsaufnahme. Univ. (siehe Websites)

4 Vgl. Rützel, J.: Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung. In: *forum bildung* (Hrsg.): *Qualifizierte Berufsausbildung für alle!* Bonn 2001

Im Vordergrund standen Fragen der Umsetzung der Analyse, einzusetzende Methoden und ein Austausch über die Möglichkeiten der Einbindung der Zielgruppe sowie das Monitoring im weiteren Programmverlauf.

Voraussichtlich zehn bis zwölf Projekte werden erprobt und durch ein bundesweites Monitoring von der Initiativstelle im BIBB begleitet. In Entwicklungswerkstätten werden parallel dazu Erkenntnisse aus Einzelprojekten, die im BMBF-Programm gefördert werden, mit Aktivitäten der BQN verknüpft.

#### Akteure im Handlungsfeld einer BQN

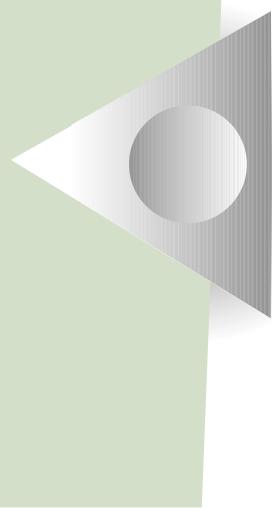


Die bundesweiten Analysen ergeben ein detailliertes Bild des jeweiligen lokalen Handlungsbedarfs. Zugleich geben sie Hinweise zur Verbesserung der Zugänge und der Durchführung beruflicher Qualifizierung von Personen mit Migrationshintergrund. Schon jetzt steht fest, dass für eine nachhaltige Verbesserung der beruflichen Qualifizierung von Migrant/-innen die Weiterentwicklung institutioneller Strukturen auf lokaler und übergeordneter Ebene entscheidend sein wird, wie auch eine systematische Implementierung eines „interkulturellen mainstreaming“ im gesamten Handlungsfeld der beruflichen Bildung. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen muss über den Rahmen der Benachteiligtenförderung hinausgeführt werden. ■

5 Vgl. INBAS: Bericht zum Entwicklungsstand der regionalen Modellversuche – Entwicklungsinitiative Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf Offenbach, Oktober 2002 (siehe Websites); zur Problematik der Umsetzung vgl. auch einen Beitrag der Träger in der Zeitschrift *Prekär* Nr. 7, 2002 ([www.gew-nordhessen.de/prekär/start-frame.htm](http://www.gew-nordhessen.de/prekär/start-frame.htm))

6 Richtlinien zur Förderung von Modellen lokaler und regionaler Kooperationsnetzwerke für die berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (BQN), veröffentlicht in: ibv 35, August 2002, s. Website [ibqm](http://ibqm)

7 Berlin, Bielefeld, Cuxhaven, Elsterwerda, Gelsenkirchen, Hannover, Ludwigshafen, Mainz, Mayen, Münster, Nürnberg, Pirna, Rostock, Soest, Stuttgart, Ulm, Wernigerode



## Das reformierte System der beruflichen Bildung in Polen

RYSZARD GERLACH

► Seit 1989 haben sich in Polen eine Reihe politischer, sozialer und wirtschaftlicher Veränderungen vollzogen, die Veränderungen im Bildungssystem und insbesondere in der beruflichen Bildung erfordern. Vor allem wurde eine mangelnde Übereinstimmung zwischen den Anforderungen des neuen Arbeitsmarktes und den durch die beruflichen Schulen gebotenen Möglichkeiten deutlich. Im Beitrag wird das neue, reformierte System der beruflichen Bildung in Polen vorgestellt.

Die Notwendigkeit von Veränderungen im Bildungssystem, insbesondere im die Erwerbstätigkeit betreffenden Teil, stand außer Zweifel. Kritisiert wurde vor allem die fehlende Ausrichtung der beruflichen Bildung an der Realität des Arbeitsmarktes; daneben waren jedoch noch eine Reihe anderer Einwände gegen berufliche Schulen und allgemein bildende Schulen der Sekundarstufe zu vernehmen, vor allem folgende:

- Vermittlung von „ein für alle Mal gültigem“ Wissen und Schwerpunktlegung auf das Auswendiglernen von Informationen,
- Ignorieren der Tatsache, dass die Schule nicht der einzige Lernort ist und dass es neben Schule, Lehrer und Lehrbuch noch andere Informationsquellen gibt,
- Verbalisierung, Schematisierung und Historismus als dominierende Bildungskonzepte,
- Erzeugung von Stress und Angst bei den Lernenden, Unterdrückung von Selbstständigkeit und Selbstvertrauen,
- Dominanz der strikten Bildungsfunktion gegenüber der Bildungs- und Schutzfunktion,
- Vorrang der Produktion gegenüber der Vermittlung von besonderen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Gewohnheiten in der praktischen Ausbildung.

Die Anerkennung eines dringenden Veränderungsbedarfes bezüglich der beruflichen Bildung ging einher mit intensivem Nachdenken über den Platz, den die berufliche Bildung in dem neuen, reformierten Bildungssystem einnehmen sollte. Es gab viele Befürworter eines „Rückbaus“ der im Rahmen des Schulsystems stattfindenden beruflichen Bildung und ihrer „Auslagerung“ in Einrichtungen, die nicht direkt mit Schulen verknüpft sind. Nach einer heftigen und langen Debatte scheinen nunmehr die besten Lösungen gefunden zu sein, die den Jugendlichen relativ freie Wahl bezüglich ihres Bildungsweges und des Erwerbs beruflicher Qualifikationen lassen.

Wie sieht dieses neue, reformierte System der beruflichen Bildung in Polen aus?

### DIE BERUFLICHE BILDUNG IM LICHT DER BILDUNGSREFORM IN POLEN

Bei der Erarbeitung von Entwürfen für die Veränderung der beruflichen Bildung wurden folgende Faktoren berücksichtigt:

- mangelnde Anpassung des existierenden Bildungssystems an die Geschwindigkeit und den Umfang der Veränderungen in Gesellschaft und Erziehung,
- fehlende Gleichberechtigung beim Zugang zu allen Bildungsniveaus und niedriger Anteil der Jugendlichen, die einen Sekundar- oder Hochschulabschluss erwerben,
- Notwendigkeit der Anpassung der beruflichen Bildung an sich verändernde Erfordernisse der Marktwirtschaft.<sup>1</sup>

Es wurde davon ausgegangen, dass ein moderner Absolvent einer beruflichen Schule sich vor allem durch Offenheit, Einfallsreichtum, die Fähigkeit zur ständigen persönlichen Vervollkommenung und zur Einschätzung seiner Person und Kraft auszeichnet. Die Wege hin zur Erreichung dieser Eigenschaften lassen sich drei Gruppen zuordnen:

- 1) strukturelle Veränderungen, beispielsweise:
  - Übernahme von Verantwortung für Schulen durch die lokalen Regierungen
  - Schaffung neuer Arten von Schulen, die berufliche Bildung anbieten
- 2) Veränderungen in Bezug auf Ausbildungspläne und Organisation, wie etwa:
  - moderne Grundlagen für die berufliche Bildung
  - Einführung von modularen Lehrplänen in das Bildungssystem

- 3) Überarbeitung der Art und Weise und der Methoden pädagogischer Arbeit, das heißt:
- Verbreitung aktivierender Lehrmethoden
  - Entwicklung eines Beratungssystems (insbesondere im Hinblick auf das Schulniveau).<sup>2</sup>

Die derzeitige Struktur des polnischen Bildungssystems zeigt die Abbildung.

Die Grundlage für die berufliche Bildung in Polen ist ein 3-jähriger Besuch des Gymnasiums, dem eine 6-jährige Grundschulbildung vorausgeht. Absolventen des Gymnasiums stehen vier unterschiedliche Möglichkeiten offen, ihre Bildung fortzusetzen. Sie können sich für den Besuch eines 3-jährigen allgemein bildenden Lyzeums entscheiden, das sie vor allem auf eine Fortsetzung ihrer Bildung an Universitäten oder Postsekundarschulen vorbereitet.

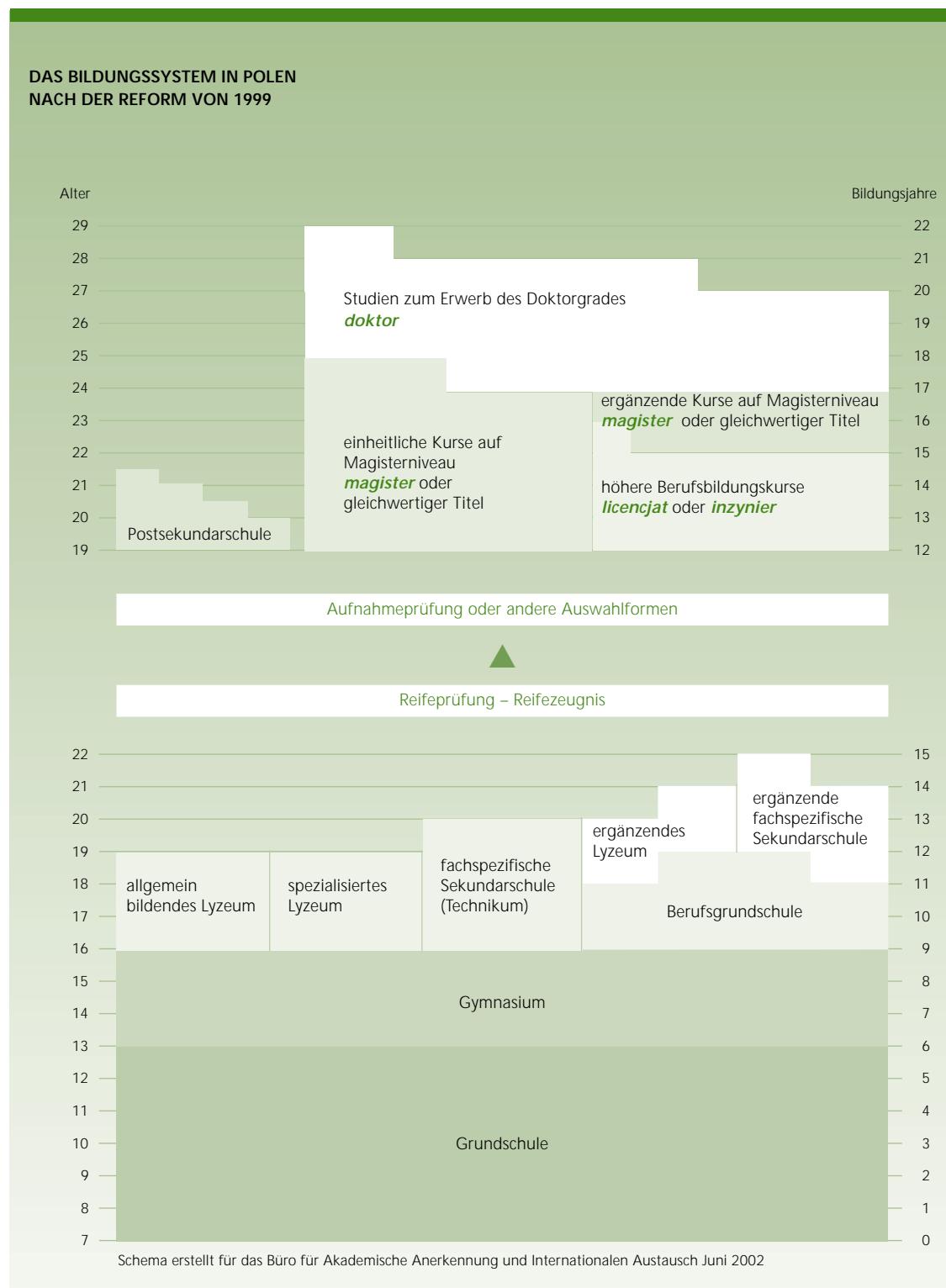


Abbildung 1  
Neue Struktur des Bildungssystems in Polen

Desgleichen können sie ein 3-jähriges spezialisiertes Lyzeum wählen, das die Lernenden ebenfalls auf eine weiterführende Bildung vorbereitet, jedoch durch eine berufliche Spezialisierung die Wahl des richtigen Berufes und Bildungsweges erleichtert.

Lernende, die eine berufliche Ausbildung aufnehmen möchten, haben die Wahl zwischen einer 4-jährigen fachspezifischen Sekundarschule, an der sie eine berufliche Ausbildung der Sekundarstufe erhalten, und dem zwei bis drei Jahre dauernden Besuch einer Berufsgrundschule, an der sie einen Facharbeiterabschluss erwerben können.

In den ersten drei Schultypen werden die Lernenden auf ihre Reifeprüfung vorbereitet, welche die Voraussetzung für den Besuch einer Hochschule/Universität darstellt. Die Absolventen dieser Schultypen können ihre Ausbildung jedoch auch in Postsekundarschulen fortsetzen, wo sie die Möglichkeit haben, berufliche Qualifikationen der Sekundarstufe zu erwerben.

Die Absolventen der Berufsgrundschulen können ihre Bildung ebenfalls fortsetzen, und zwar entweder durch den Besuch eines 2-jährigen ergänzenden Lyzeums oder einer 3-jährigen ergänzenden fachspezifischen Sekundarschule. In diesen Schultypen werden die Lernenden ebenfalls auf die Reifeprüfung und die Fortsetzung ihrer Bildung an Hochschulen/Universitäten oder anderen Postsekundarschulen vorbereitet; an der ergänzenden fachspezifischen Schule erwerben sie daneben berufliche Qualifikationen der Sekundarstufe.

Es besteht weiterhin die Möglichkeit, durch höhere Berufsbildungskurse und Kurse auf Magisterniveau berufliche Qualifikationen auf höherem Niveau zu erwerben. Im ersten Fall wird den Absolventen der Titel eines *Bachelor of Arts* oder *Bachelor of Science* verliehen, und sie können ihre Bildung in ergänzenden Kursen auf Magisterniveau fortsetzen. Im zweiten Fall erwerben sie in einheitlichen Kursen auf Magisterniveau den *Master of Arts*.

Eine Bewertung der Möglichkeiten zur beruflichen Bildung in Polen, die hier in sehr allgemeiner Form vorgestellt wurden, ist zum jetzigen Zeitpunkt schwierig. Das neue System der beruflichen Bildung ist erst seit dem Anfang des laufenden Schuljahres 2002/2003 in Kraft. Einige Elemente des Systems werden im Zuge der fortschreitenden Einführung desselben sicherlich noch abgewandelt und verbessert. Es scheint jedoch, dass mit der Schaffung einer Angebotsvielfalt bezüglich der Bildungsoptionen für Absolventen des Gymnasiums das Prinzip der Wahlfreiheit verwirklicht werden kann. Die Triebkraft dieses Prinzips, das in der pädagogischen Realität nach P. Lengrand in der prinzipiellen Möglichkeit des Wählen-Könnens und der angebotenen Vielfalt besteht, sind die Wünsche der Betroffenen.<sup>3</sup>

## BERUFLICHE BILDUNG UND DIE ERFORDERNISSE DES ARBEITSMARKTES

Berufliche Bildung ist anerkanntermaßen ein integraler und gleichzeitig autonomer Bestandteil des sozioökonomischen Systems. Die wirtschaftlichen Erfordernisse sollten daher einer der wichtigsten Faktoren werden, die Form und Inhalt der beruflichen Bildung beeinflussen. Folgendes sollte für diese Bildung berücksichtigt werden:

- Ein häufiger Wechsel der Arbeitsstelle wird zunehmend zur Realität.
- Die Anforderungen bezüglich der Qualifikationen der Arbeiter werden zunehmen. Deutlich wird dies in der Besetzung bestimmter Stellen mit Technikern, die noch vor kurzem mit Arbeitern besetzt wurden.
- Es werden sich weiterhin neue Gruppen von Menschen ohne Qualifikationen herausbilden, die zu einem Anstieg der Arbeitslosigkeit beitragen.
- Bestimmte Berufsgruppen, die noch vor kurzem nachgefragt wurden, werden verschwinden.
- Es wird ein Mangel an hoch qualifizierten Arbeitskräften bei gleichzeitiger hoher Arbeitslosigkeit herrschen.
- Arbeitgeber suchen nach qualifizierten Arbeitern. Sie sind nicht daran interessiert, am Anfang des Arbeitsverhältnisses Geld für berufliche Bildung auszugeben.<sup>4</sup>

Es handelt sich hier zweifellos um Herausforderungen an die berufliche Bildung. Jedoch stellt sich die Frage, ob die Erfordernisse des Arbeitsmarktes die einzigen Kriterien für die Auswahl der Inhalte der beruflichen Bildung sein sollten. Diesbezügliche Zweifel sind m. E. durchaus angebracht. Eine Betrachtung der beruflichen Bildung ausschließlich vom wirtschaftlichen Standpunkt birgt Gefahren und kann eine Entmenschlichung und den Ausschluss Einzelner von der kulturellen und sozialen Entwicklung zur Folge haben. Darüber hinaus gibt es keine gesicherten Methoden für die Vorhersage des Arbeitskräftebedarfs. Man sollte sich daher J. Delors anschließen, dessen Ansicht zufolge Bildung unter dem Blickwinkel einer vielseitigen Entwicklung des Menschen und nicht nur im Kontext der Versorgung der Wirtschaft mit qualifizierten Arbeitskräften zu betrachten ist.<sup>5</sup> Bildung sollte nicht allein auf die Befähigung zur Erfüllung bestimmter Aufgaben ausgerichtet sein, sondern darüber hinaus die Herausbildung einer Gesamtpersönlichkeit zum Ziel haben, mit allen ihren Facetten entsprechend dem vierdimensionalen Bildungsmodell, das eine harmonische körperliche, geistige, soziale und seelische Entwicklung des Einzelnen anstrebt. Die Erziehung denkender, freier, zweifelnder, die Wahrheit suchender Menschen ist nicht nur die Aufgabe der allgemein bildenden Sekundarschulen, sondern auch der beruflichen Schulen. Ein Lernender, der den Prozess der beruflichen Bildung durchläuft, sollte J. Delors' Worten zufolge lernen, zu wissen und zu handeln sowie mit anderen auszukommen und zu leben.<sup>6</sup> Daher verliert die langjährige Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung derzeit an

Bedeutung. An die Stelle des Verständnisses, dass es sich bei allgemeiner und beruflicher Bildung um Alternativen handelt („entweder ... oder ...“), tritt immer häufiger eine Sichtweise, die beide als einander ergänzend versteht („sowohl ... als auch ...“). Man sollte sich daher dem deutschen Erziehungswissenschaftler E. Enderwitz anschließen, demzufolge Schulen der Herausbildung einer Gesamtpersönlichkeit dienen sollten, die gut auf ein Leben und eine Berufstätigkeit in einer Welt stürmischer und rascher Veränderungen vorbereitet ist, sowie auch Cz. Kupisiewicz, der die Aufgabe der Schulen darin sieht, die Lernenden zu befähigen „zu wissen, fähig zu sein und zu wollen“.<sup>7</sup> Somit werden Sachverhalte, die in der polnischen beruflichen Bildung schon seit langem Gegenstand der Diskussion sind, jetzt auch von Angehörigen anderer pädagogischer Teildisziplinen anerkannt, und das Postulat, dass berufliche Bildung allgemeine Bildung nicht außer Acht lassen dürfe, findet seinen Niederschlag in der Praxis.

Eine Analyse der Bildungsinhalte belegt, dass berufliche Inhalte nur in Berufsgrundschulen leichten Vorrang haben. In allen beruflichen Schulen der Sekundarstufe gestalten sich die Verhältnisse eindeutig zugunsten der allgemeinen Bildung.<sup>8</sup>

Man kann also festhalten, dass die Koexistenz dieser beiden Bildungstypen in allen Arten von Berufsschulen respektiert wird. Umgekehrt ist dies freilich nicht der Fall. In allgemein bildenden Lyzeen spielen berufliche Themen keine Rolle. Spezialisierte Lyzeen, in denen 20 Prozent der Bildungsinhalte berufliche Themen betreffen, stellen eine gewisse Ausnahme von diesem Prinzip dar. In diesen Schulen werden jedoch keine beruflichen Qualifikationen vermittelt, obwohl der Bericht von Faure die Notwendigkeit unterstrichen hat, allgemeine und berufliche Ziele zu integrieren, da dies zu einer besseren Vorbereitung auf die Berufstätigkeit in einer sich rasch verändernden Realität beiträgt.<sup>9</sup>

## FAZIT

Die behandelten Probleme dienten der Verdeutlichung des reformierten Systems der beruflichen Bildung in Polen. Es wurde auf die neue Struktur dieser Art von Bildung Bezug genommen und die Notwendigkeit betont, ihre Inhalte einerseits an den Erfordernissen des sich verändernden Arbeitsmarktes auszurichten (instrumentelle Ziele), andererseits aber auch Einstellungen, Meinungen, Interessen, konzeptionelles und kreatives Denken sowie eine richtige Einstellung gegenüber Werten, anderen Menschen und dem eigenen Ich zu lehren (direktionale Ziele). Ob diese Forderungen in die Praxis umgesetzt werden, ist schwer zu sagen. Zum jetzigen Zeitpunkt ist auch kaum eine Aussage dazu möglich, ob und wann die Ziele der Bildungsreform in Polen Wirklichkeit werden. Sie beinhalten u. a., dass etwa

80 Prozent der polnischen Jugendlichen eine Bildung der Sekundarstufe auf Matura-Niveau erwerben und 20 Prozent die Berufsgrundschule absolvieren. Ein Ziel besteht darin, dass Schulen auch Wissen vermitteln sollten, das die Absolventen befähigt, sich zu vervollkommen und sich autodidaktisch zu bilden oder für eine neue Berufstätigkeit zu qualifizieren. Eine andere wichtige Aufgabe der auf das Gymnasium aufbauenden Schulen wird sein, die Lernenden auf eine wirksame selbstständige Beschäftigung vorzubereiten. Es scheint, dass diese Postulate richtig sind. Sie müssen jedoch durch praktisches Handeln untermauert werden. Folgende bereits eingeleitete oder geplante Maßnahmen sind erwähnenswert:

- neue, an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientierte Klassifizierung der Berufe,
- Aufnahme von arbeitsmarktbezogenen Themen in die beruflichen Schulen,
- Modernisierung der Lehrpläne und Erarbeitung von Qualifikationsstandards für bestimmte Berufe sowie modulare Lehrpläne,
- Vorschlag der Möglichkeit, die Bildung an Postsekundarschulen durch Kürzung der Ausbildungsdauer zu individualisieren,
- Vorschlag externer beruflicher Prüfungen.

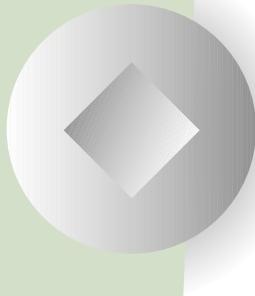
Weitere wichtige Punkte sind u. a.:

- Entwicklung eines Berufsberatungssystems, das die Jugendlichen auf die Berufswahl und die Wahl weiterführender Bildung vorbereitet,

## Anmerkungen

- 1 REFORMA SYSTEMU EDUKACJI: *Szkolnictwo ponadgimnazjalne (projekt – materiały do dyskusji)*. Warszawa 2000
- 2 MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ O SZKOLNICTWIE ZAWODOWYM. Warszawa 1999, S. 24
- 3 LENGRAND, P.: *Obszary permanentnej samoedukacji*. Warszawa 1995, S. 20
- 4 EDUKACJA ZAWODOWA WOBEC RYNKU PRACY I INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ. Pod red. S. M. Kwiatkowskiego, Warszawa 2001, S. 132–134
- 5 DELORS, J.: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998, S. 81
- 6 TAMZE, S. 85 i nast
- 7 CZ. KUPISIEWICZ: *Kanon wykształcenia ogólnego – próba porównawczego zestawienia kierunków i dylematów przebudowy*. W: *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Pod red. A. Bogaja. Warszawa 1997, S. 214
- 8 KWIATKOWSKI, S. M.: *Przemiany celów i treści kształcenia zawodowego*: W: *Realia y perspektywy* ..., S. 267 i nast
- 9 FAURE, E.: *Uczyć się aby być*. Warszawa 1974, S. 318
- 10 KWIATKOWSKI, S. M.: *Dostosowanie struktury i treści kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w kontekście zmian w systemie edukacji*. Warszawa 2002, S. 44 i nast

Der Erfolg der Reform des polnischen Bildungssystems hängt letztlich von der Nachhaltigkeit wie auch dem Umfang und der Geschwindigkeit der eingeleiteten Maßnahmen ab. ■



# Mediengestalter/-in, quo vadis?

## Verbleib von Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung zum Beruf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien

► Nachdem es gelungen ist, mit dem neuen Ausbildungsberuf Mediengestalter/Mediengestalterin für Digital- und Printmedien vorhandene Ausbildungskapazitäten auszubauen und auch zahlreiche neue Betriebe für die Ausbildung zu gewinnen, zeigt sich nun nach den ersten Abschlussprüfungen, dass nicht alle Absolventen/-innen auch tatsächlich einen entsprechenden Arbeitsplatz finden können. Trotzdem ist das Weiterbildungsinteresse bei dieser Berufsgruppe sehr ausgeprägt. Das zeigte eine Befragung des BIBB von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Abschlussprüfung im Sommer 2002 über die geplante berufliche Entwicklung.

Der neue Ausbildungsberuf, dessen Verordnung im Jahr 1998 in Kraft trat, kann eine überaus positive quantitative Bilanz aufweisen. Wurden zu diesem Zeitpunkt bereits 2.390 Ausbildungsverhältnisse abgeschlossen, so stieg die Zahl der Neuabschlüsse im Jahr 1999 auf 4.015 und im Jahr 2000 auf 5.181. Damit konnte die Zahl der Ausbildungsplätze, im Vergleich mit den Vorgängerberufen, mehr als verdoppelt werden. Dieser Boom flachte 2001 zwar leicht ab, mit 5.355 neuen Ausbildungsverträgen konnte jedoch immer noch ein weiterer Anstieg verzeichnet werden.<sup>1</sup>

Bei aller Euphorie ist jedoch zu fragen, ob nach Abschluss der Ausbildung auch alle Absolventen/-innen vom Arbeitsmarkt aufgenommen werden können. Deshalb führte das BIBB eine schriftliche Befragung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Abschlussprüfung im Sommer 2002 über ihre geplante weitere berufliche Entwicklung durch.<sup>2</sup> Der traditionell hohe Frauenanteil in diesem Beruf spiegelt sich mit 56 Prozent bei dieser Untersuchung wider. Auffällig ist jedoch, dass nur sieben von zehn Prüflingen eine duale Erstausbildung absolviert haben; 147 Personen, das sind 22 Prozent der Befragten, gaben an, durch eine Umschulungsmaßnahme qualifiziert worden zu sein, und knapp 9 Prozent haben mit dem Beruf des Mediengestalters für Digital- und Printmedien eine weitere Ausbildung abgeschlossen. Dieser große Anteil von Umschülern/-innen sowie Absolventen/-innen mit zweitem Berufsabschluss ist, neben den traditionell hohen allgemein bildenden Abschlüssen der betrieblich Ausgebildeten in diesem Beruf, eine Erklärung für das hohe Durchschnittsalter der Befragten von 24,7 Jahren. Nur etwa die Hälfte aller Prüflinge hat eine dreijährige Ausbildungszeit absolviert. Alle anderen haben die Prüfung vorgezogen. Bemerkenswert ist, dass mit 41 Prozent ein erheblicher Teil sogar nach nur zwei Jahren und weniger die Ausbildung beendet. Selbst nach Abzug der Umschüler/-innen und Absolventen/-innen einer zweiten Ausbildung bedeutet dies, dass jeder zehnte Auszubildende zum Mediengestalter für Digital- und Printmedien seine Ausbildungszeit um mindestens ein Jahr verkürzt hat.



HEIKE KRÄMER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Kaufmännische Dienstleistungsberufe und  
Berufe der Medienwirtschaft, A.WE.B“ im  
BIBB

## Gestaltung und Produktion von Drucksachen wird bei der Abschlussprüfung favorisiert

Der Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien weist mit den vier Fachrichtungen Medienberatung, Mediendesign, Medienoperating und Medientechnik sowie zusätzlichen Wahlqualifikationseinheiten eine doppelte Differenzierung auf, die – unter Beibehaltung des Berufsprinzips – eine möglichst hohe Flexibilität schaffen und somit die Ausbildung in Betrieben mit unterschiedlichen Produktionsprofilen ermöglichen soll. Über diese in der Verordnung geregelten Differenzierungsmöglichkeiten hinaus wird in der Prüfungspraxis im praktischen Teil der Abschlussprüfung noch eine Unterscheidung nach den Produktionsschwerpunkten Printorientierung (also Gestaltung und Produktion von Drucksachen) und Nonprintorientierung (z.B. Webdesign, Onlinemedienproduktion) vorgenommen; eine Ausnahme bildet die Fachrichtung Medientechnik, in der nach Offset- und Digitaldruck differenziert wird.<sup>3</sup> In der Befragung wurden diese Unterscheidungen aufgegriffen, um Erkenntnisse über die Entwicklung des Anteils der Produktionsarten in der Ausbildung gewinnen zu können.

Im Ergebnis kann festgestellt werden, dass der Produktionsschwerpunkt Printorientierung die Ausbildung immer noch dominiert (s. Abbildung 1). In der Fachrichtung Mediendesign trifft dies sogar auf drei Viertel der Ausbildungsvorhältnisse zu. Dieser hohe Anteil mag darin begründet sein, dass mit der Druckindustrie, den Verlagen und der Werbe- wirtschaft der Großteil der Ausbildungsbetriebe hauptsächlich mit der Printproduktion beschäftigt ist, während nur elf Prozent der Ausbildungsbetriebe Multimediaagenturen sind, die ihren Schwerpunkt im Screen- und Webdesign haben.

## Übernahmequote ist gering

Die Befragten wurden gebeten, Angaben über ihren Verbleib und ihre beruflichen Pläne nach der Ausbildung zu machen. Nur 42 Prozent gaben an, nach der Ausbildung von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden. Entsprechend hoch ist der Anteil derjenigen, die nach Ablegung der Prüfung zunächst arbeitslos werden bzw. deren weiterer beruflicher Weg zum Zeitpunkt der Befragung noch unklar war: 31 Prozent können ihre Qualifizierung nicht sofort in der betrieblichen Praxis anwenden. Die übrigen Befragten gaben als Pläne die Aufnahme eines Studiums (10 Prozent), die Tätigkeit in einem anderen Unternehmen (7 Prozent), eine selbstständige Tätigkeit, die Absolvierung des Wehr- oder Zivildienstes, den Besuch einer weiterführenden Schule oder andere Pläne an.

Um mögliche Schlussfolgerungen über die beruflichen Entwicklungswege unterschiedlicher Personengruppen ziehen zu können, werden diese Ergebnisse im Folgenden nach den Kriterien Geschlecht, Ort der Ausbildung (betrieblich oder außerbetrieblich) sowie Wirtschaftsgruppe detaillierter ausgewertet.

## Frauen haben schlechtere berufliche Startchancen

Eine Analyse der 42 Prozent vom Ausbildungsbetrieb übernommenen zeigt, dass Männer (44 Prozent aller männlichen Befragten) eher im Unternehmen verbleiben können als Frauen (41 Prozent), obwohl diese den quantitativ höheren Anteil der Auszubildenden stellen. Ebenso deutlich wird die Diskrepanz zwischen den Geschlechtern bei der Frage nach möglichen Befristungen bei einer Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb: Nur 71 Prozent der Frauen werden unbefristet übernommen, dagegen 77 Prozent der Männer. Noch klarer tritt die geschlechtsspezifische Differenz zutage bei den Angaben über die Vergütungen nach Abschluss der Ausbildung. Von allen übernommenen Mediengestaltern/-innen gaben 37 Prozent an, entsprechend dem Tarif der Druckindustrie<sup>4</sup> bezahlt zu werden. Bei den übernommenen Frauen lag der Anteil mit 40 Befragten bei nur 33 Prozent. Von allen nicht nach Tarif Bezahlt erhielten knapp drei Viertel eine Vergütung, die unterhalb des Vergleichstarifes lag. Dazu gehören 85 Prozent aller übernommenen Frauen, aber nur 61 Prozent der Männer.

## Auszubildende finden weitaus häufiger einen Arbeitsplatz als Umschüler/-innen

Ein weiterer signifikanter Unterschied zeigt sich, wenn zwischen den Beschäftigungschancen von Absolventen/-innen einer beruflichen Erstausbildung und Umschülern/-innen differenziert wird: Während 48 Prozent der Absolventen/-innen aus dem dualen System auch zukünftig im Ausbildungsbetrieb tätig sein werden<sup>5</sup>, finden nur 19 Prozent der Umschüler/-innen eine Anstellung im Ausbildungsbetrieb. Umgekehrt zeigt sich die Zukunft für 23 Prozent der im dualen System Ausgebildeten<sup>6</sup> noch ungewiss, während 62 Prozent der Umschüler/-innen angeben, nach Abschluss der Maßnahme wieder arbeitslos zu werden bzw. eine unklare Perspektive zu haben.

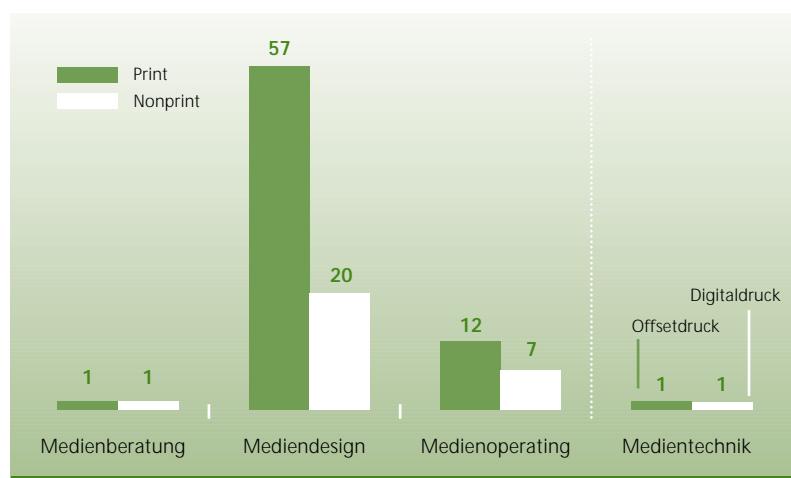
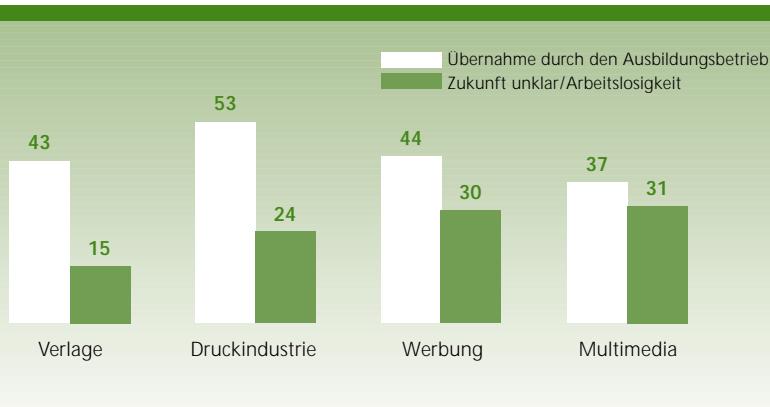


Abbildung 1 Anteil der Fachrichtungen nach Produktionsschwerpunkten an der Abschlussprüfung 7 (in Prozent)

Zu erwähnen ist noch, dass ein Teil der Umschüler und Umschülerinnen die Befragung dazu nutzten, ihren Unmut über die Qualität der durchgeführten außerbetrieblichen Maßnahmen zu äußern. Erfahrungen in einigen Industrie- und Handelskammerbezirken zeigen, dass die Durchfallquote bei Teilnehmern/-innen mancher Umschulungsmaßnahmen außerordentlich hoch war, vereinzelte Maßnahmen sogar abgebrochen werden mussten. Die Überprüfung dieser Mängel obliegt jedoch anderen Stellen.

Abbildung 2 Verbleib der Absolventen/-innen nach Branchen (in Prozent)



### Wirtschaftsbereiche übernehmen unterschiedlich stark

Bereits vorhergehende Untersuchungen haben gezeigt, dass es mit dem Berufsbild des Mediengestalters für Digital- und Printmedien gelungen ist, sowohl vorhandene Ausbildungsplatzkapazitäten in bereits erfahrenen Betrieben auszubauen, als auch neue Betriebe für die Ausbildung zu gewinnen.<sup>7</sup> Diese neuen Betriebe sind zu einem Großteil Werbe- und Multimediaagenturen, aber auch Unternehmen aus der Wirtschaftsgruppe der Datenverarbeitung und Datenbanken sowie der audiovisuellen Medien. Nach Abschluss der Ausbildung zeigt sich jedoch, dass die Möglichkeiten einer Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb – differenziert nach Wirtschaftsgruppen – unterschiedlich ausfallen.<sup>8</sup> (vgl. Abbildung 2)

So werden in den Betrieben der Druckindustrie überdurchschnittlich viele Mediengestalter/-innen nach erfolgreich absolviert Prüfung weiter beschäftigt, während die berufliche Perspektive insbesondere für Absolventen/-innen aus den Wirtschaftsbereichen Werbung und Multimedia häufiger unklar ist bzw. für diese nach Abschluss der Ausbildung zunächst der Gang zum Arbeitsamt folgt. Hier gilt es durch weitere Untersuchungen zu prüfen, ob sich diese Unterschiede hinsichtlich der Beschäftigungschancen bestätigen, oder ob diese Zahlen als kurz- oder mittelfristige Folge der wirtschaftlichen Situation und des Zusammenbruchs vieler Betriebe der so genannten New Economy und ihres Umfeldes zu werten sind.

### Ausgeprägtes Interesse an Weiterbildungsmöglichkeiten

Ein weiterer Fragenkomplex beschäftigte sich mit den beruflichen Weiterbildungsplänen der Befragten. Hier zeigte sich durchgängig eine hohe Bereitschaft, auch zukünftig verschiedene Qualifizierungsmaßnahmen zu nutzen. Die Hälfte der Absolventen/-innen möchte sich insbesondere im technischen Bereich weiterbilden. Ein Fünftel hat Interesse an dem Erwerb der Ausbildung, gefolgt von Methodenschulungen (z. B. Präsentations- und Verhandlungstechniken) sowie betriebswirtschaftlicher Weiterbildung. Auch die verschiedenen Möglichkeiten der beruflichen Aufstiegsqualifizierung stoßen auf großes Interesse. Über 40 Prozent der Mediengestalter/-innen können sich in einem Zeithorizont bis zum Jahr 2005 vorstellen, an die Ausbildung noch ein Studium anzuschließen. Dieser hohe Prozentsatz lässt sich mit dem hohen Anteil von Auszubildenden mit Hochschul- und Fachhochschulreife erklären. Untersuchenswert wären hier sicherlich die Motive, die dazu führen, zwei berufliche Ausbildungen (im dualen System und in der Hochschule) zu absolvieren, um dadurch mögliche Anregungen für neue Systeme, die beide Wege verbinden, ziehen zu können. Doch auch die Modelle, die traditionell als Weiterbildungsangebote mit Aufstiegsmöglichkeiten für Mediengestalter/-innen gelten, stoßen auf großes Interesse. So erwägen 36 Prozent der Befragten, in den nächsten Jahren noch eine Qualifizierung zum Medienfachwirt/zur Medienfachwirtin zu absolvieren, für jeden Zehnten käme der Abschluss zum Industriemeister/zur Industriemeisterin für Digital- und Printmedien in Frage, und neun Prozent interessieren sich für eine Weiterbildung zum/zur staatlich geprüften Techniker/-in. Insgesamt schätzen über die Hälfte der Befragten die Weiterbildungsmöglichkeiten für den Druck- und Medienbereich in der Bundesrepublik Deutschland als gut oder eher gut ein, nur drei Prozent finden diese schlecht. In den Fragebögen wurde jedoch immer wieder der Wunsch geäußert, mehr Informationen über Möglichkeiten der Weiterbildung bereits während der Ausbildung zu erhalten, um den weiteren beruflichen Werdegang besser und individueller planen zu können.

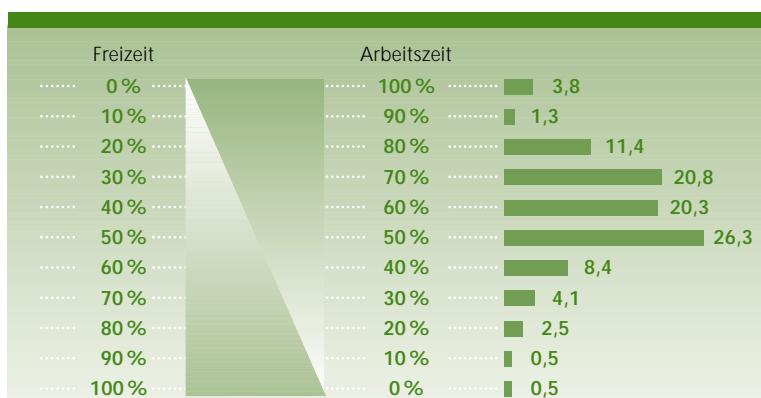
### Große Bereitschaft, auch in der Freizeit zu lernen

Die Bereitschaft zu einem ständigen berufsbegleitenden Lernen ist wohl kaum bei einem Beruf so unverzichtbar, wie beim Mediengestalter für Digital- und Printmedien. Immer kürzere Innovationszyklen, z. B. Softwareupdates, aber auch andere technologische und wirtschaftliche Entwicklungen führen dazu, dass das Lernen zu einem wichtigen Bestandteil der beruflichen Tätigkeit wird. Insbesondere fachliche, in zunehmenden Maße jedoch auch überfachliche Kompetenzen müssen deshalb heute im Berufsleben immer wieder aufgefrischt, ergänzt und erweitert

werden. Die Teilnehmer/-innen wurden deshalb befragt, wie ihrer Ansicht nach die zeitliche Belastung für die weitere berufliche Qualifizierung zwischen Freizeit und bezahlter Arbeitszeit verteilt sein sollte. (vgl. Abbildung 3)

Die Grafik zeigt, dass die überwiegende Zahl der Befragten bereit ist, berufliche Weiterbildung zu einem erheblichen Anteil auch in ihrer Freizeit zu betreiben. Dies kann als deutlicher Ausdruck dafür gewertet werden, dass das lebensbegleitende Lernen heute für viele als integraler Bestandteil des Berufslebens verstanden wird, für den sie auch bereit sind, einen Teil ihrer frei verfügbaren Zeit einzubringen. Befragt nach möglichen Weiterbildungsformen zeigte sich jedoch, dass die institutionelle Weiterbildung oder Schulungen von Herstellerfirmen bei vielen Mediengestaltern/-innen noch als gängige Form der Qualifizierung anerkannt werden. Neue Lernformen, wie z. B. Computer Based Training oder Web Based Training wurden zum Zeitpunkt der Befragung von fünf Prozent genutzt. Erstaunlich für diesen Beruf, der ja auch die Gestaltung von neuen Medien zum Gegenstand hat, ist jedoch, dass auch von den Absolventen/-innen nur zwölf Prozent diese Lernformen zukünftig als Alternativen sehen. Dies ist sicherlich damit zu erklären, dass es zur Zeit kaum ausgereifte Angebote im Bereich der Weiterbildung gibt.<sup>9</sup> Es ist jedoch damit zu rechnen, dass mittelfristig auch dieser Markt wachsen wird.

Abbildung 3 Gewünschte Verteilung der zeitlichen Belastung für berufliche Weiterbildung (in Prozent)



terrichtes mit den Inhalten der betrieblichen Ausbildung wurde von vielen Auszubildenden eingefordert.

- Berufsschule: Die Organisation und Durchführung an einigen Berufsschulstandorten wurde kritisiert (insbesondere Lehrer/-innen-Mangel, die Qualifikation der Lehrer/-innen und die Gestaltung des Unterrichts).
- Prüfung: Hierbei wurden hauptsächlich genauere Aufgabenstellungen und einheitliche Prüfungszeiträume angeregt. Im Sinne einer besseren Chancengleichheit sollten die Prüfungsorte für die praktische Prüfung bundeseinheitlich festgelegt werden.

## Weitere Anregungen zur Gestaltung der Ausbildung

Den Teilnehmern/-innen an der Befragung wurde abschließend die Möglichkeit gegeben, eigene Anmerkungen auch über den Befragungsgegenstand hinaus zu machen. Aufällig häufig wurden folgende Themengebiete genannt:

- Kooperation der Lernorte: Eine bessere (insbesondere zeitliche) Abstimmung von Inhalten des Berufsschulun-

Die Ergebnisse der Befragung zeigen ein sehr heterogenes Bild. Die Situation auf dem Arbeitsmarkt ist für viele Mediengestalter/-innen noch sehr unsicher. Gleichwohl ist eine hohe Bereitschaft der Absolventen/-innen erkennbar, sich in dem erlernten Beruf weiterzuentwickeln und auch zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen zu nutzen. In einer weiteren Untersuchung im Sommer 2003 soll in einer Folgebefragung ermittelt werden, wie nun der weitere berufliche Werdegang der Mediengestalter/-innen aussieht. ■

## Anmerkungen

- 1 Vgl. BIBB-Datenblätter „Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien, DIHK-Statistik“
- 2 Die Fragebögen wurden mit den Prüfungsunterlagen übergeben. An dieser Befragung beteiligten sich  $n = 680$  der bundesweit etwa 3.500 Prüflinge, das entspricht 19 Prozent.
- 3 Ausführlichere Analyse der Ausbildungsbetriebe sowie u. a. der gewählten Ausbildungsinhalte (Fachrichtungen und Wahlqualifikationseinheiten): Krämer, H. (2001): Neuer Ausbildungsberuf „Mediengestalter/-in für Digital- und Print-
- 4 „medien“ in der Praxis – Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. In: BWP 30 (2001) 5, S. 9 ff.
- 5 Dieser Tarif wurde in der Befragung angegeben und als Vergleichsmaßstab für die Vergütungen in den unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen zugrunde gelegt.
- 6 Zum Vergleich: Bundesdurchschnitt 1999: 24 % aller Personen, die eine duale Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben (ebd.)
- 7 Krämer, H. (2001), a. a. O.
- 8 Nur für die Wirtschaftsgruppen Verlage, Druckindustrie, Werbung und Multimedia erlaubte die Datenbasis verlässliche Aussagen.
- 9 Auch andere Untersuchungen kommen zum Ergebnis, dass es im Bereich der Druck- und Mediawirtschaft noch zu wenige Branchenangebote gibt, die auch häufig noch keine ausreichende Qualität aufweisen bzw. nicht am Bedarf der Zielgruppe ausgerichtet sind (Intergraf, u. a. (Hrsg.): Future of Print & Publishing – Chancen in der mediaEconomy des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden 2002 Erste Erfahrungen mit computer- und webbasierten Lernangeboten gibt es jedoch schon im Bereich der Ausbildung. So wurde im Rahmen des Projektes Mediengestalter2000plus ein Lerncenter geschaffen, das interaktive Lernmöglichkeiten bietet und auch von Experten/-innen in diesem Bereich anerkannt wird (Näheres unter [www.mediengestalter2000plus.de](http://www.mediengestalter2000plus.de))



# Wissen, wo man besser und schlechter ist als die anderen Auszubildenden-Rückmeldesystem fördert Feedback

► In der kaufmännischen Ausbildung der Wieland-Werke AG, Ulm, wird ein Auszubildenden-Rückmeldesystem (ARSY) praktiziert, das der modernen Forderung nach Rückmeldung beobachteten Verhaltens entspricht. Nicht die „Beurteilung“ von zurückliegenden Leistungen, sondern vielmehr das Gespräch über erlebte Entwicklung und Chancen für Verbesserungen steht im Vordergrund. Durch Partizipation aller Beteiligten am Entwicklungsprozess ist in den letzten Jahren ein systematisches, praktikables und transparentes Feedbacksystem entstanden, das mit relativ geringem Aufwand zu großer Akzeptanz auf allen Seiten geführt hat.

## Hintergrund

Aus der Verantwortung für die Entwicklung der uns anvertrauten jungen Menschen leitet sich die Notwendigkeit ab, Auszubildenden regelmäßig rückzumelden, welchen Stand ihre Fertigkeiten, ihr Wissen und auch ihre methodischen und sozialen Kompetenzen erreicht haben. In vielen Unternehmen sind deshalb systematisch-analytische Beurteilungssysteme eingeführt worden, die vom Ausbildungsbeauftragten die Festlegung auf ein Urteil vorwiegend über Eigenschaften des Auszubildenden fordern. Derartige Verfahren sind sehr anfällig für individuelle Urteilstendenzen. Weil Urteile über Eigenschaften gefällt werden müssen, neigen die Anwender ganz überwiegend zu Positivurteilen. Ein differenziertes Bild von Leistung und Verhalten entsteht dabei nicht. So gab es im kaufmännischen Bereich der Wieland-Werke AG Auszubildende, die über zweieinhalb Jahre hinweg gute Bewertungen hatten, aber bei der Frage nach einer Übernahme in ein Beschäftigtenverhältnis von den Führungskräften der Fachbereiche abgelehnt wurden. Sie hatten zu keinem Zeitpunkt eine ehrliche Rückmeldung erhalten und somit keine Chance, bereits im Verlauf der Ausbildung an ihren Stärken und Schwächen zu arbeiten. Eine fatale Entwicklung – war doch die Begründung häufig die, dass ein Ausbildungsbeauftragter dem Auszubildenden mit seiner Bewertung „nicht schaden wollte“. Das Gegenteil wurde erreicht!

Die Wieland-Werke AG hat deshalb neue Wege beschritten. Es wurde ein Konzept entwickelt, das sicherstellt, dass die Auszubildenden nach jedem Abteilungsaufenthalt detaillierte Rückmeldungen über ihren jeweils erreichten Stand im Hinblick auf Fertigkeiten, Wissen und Verhalten bekommen. Die Auszubildenden werden nicht mehr nur rückwärtsgewandt „verurteilt“, sondern erhalten jetzt die Chance, sich stetig zu verbessern.



**HARTMUT BRESS**

Dr., Dipl. Päd., Leiter Aus- und Weiterbildung  
der Wieland-Werke AG, Ulm

## Theoretischer Ansatz

Als Alternative zum bisher angewendeten analytisch-eigenschaftsskalierten Verfahren ist aus der deutschen Literatur der verhaltensskalierte Ansatz von DOMSCH/GERPOTT<sup>1</sup> bekannt, der sich insbesondere an Erkenntnissen der amerikanischen Forschung<sup>2</sup> orientiert. Rückmeldungen beziehen sich danach nicht auf Eigenschaften, sondern auf konkretes, möglichst vom Rückmeldenden selbst beobachtetes Verhalten. Es werden solche Verhaltensweisen angesprochen, die sich als „Critical Incidents“ von einem durchschnittlich zu erwartenden Verhalten positiv oder negativ unterscheiden. Das ist genau das, was die Auszubildenden wissen möchten: Wo bin ich besser und wo schlechter als die anderen!

Worauf es dabei ankommt, ist die Entwicklung eines Verhaltensmusters, nach dem die beobachteten Verhaltensweisen eingeordnet werden können. Eine Skalierung ist dafür nicht unbedingt notwendig, kann aber hilfreich sein. Dem entspricht auch der Ansatz von DIETRICH<sup>3</sup>, wonach genaue Beobachtungen Vorurteile verhindern. Es kommt darauf an, vom (Vor-)Urteil Abstand zu nehmen und über die *Beobachtung* zur *Beschreibung* des Verhaltens zu kommen, aus dem dann im Gespräch Rückschlüsse für die weitere Entwicklung gezogen werden können. Auch LUEGER verweist auf die Vorteile von Skalierungsverfahren.<sup>4</sup> Ebenso stellt OECHSLER fest, dass die organisationspsychologische Literatur überwiegend für verhaltensorientierte Verfahren plädiere.<sup>5</sup> Hierfür sollten verhaltensorientierte Erwartungsskalen entwickelt werden, die sich an empirisch aus konkreten Tätigkeitsanforderungen abgeleiteten Verhaltensweisen orientieren.

## Zielsetzungen

Das neue Feedbacksystem wurde – zunächst unterstützt durch eine Diplomarbeit<sup>6</sup> – von allen für die Umsetzung verantwortlichen Personen – Auszubildende, Ausbilder, Ausbildungsbeauftragte, Betriebsrat und Ausbildungslleitung – gemeinsam entwickelt.

Folgende Ziele sollten mit dem neuen Konzept erreicht werden:

- Den Auszubildenden sollten *Stärken und Schwächen* anhand ihrer *konkreten Verhaltensweisen* zurückgemeldet werden
- Das Verfahren sollte *systematisch und formalisiert* sein, weil vor allem bei einer größeren Anzahl von Auszubildenden, die zentrale Steuerungs- und Kontrollinstanz – die Ausbildungslleitung – nur einen begrenzten Einblick in das alltägliche Ausbildungsgeschehen hat.
- Es sollte Ansatzpunkte für ein Gespräch zwischen Auszubildendem und Ausbildungsbeauftragtem über *Verbesserungen von Leistung und Verhalten* liefern (Zukunftsorientierung) und zugleich dem Ausbildungsbeauftragten die Gesprächsführung erleichtern.

- Durch *Partizipation* am Prozess der Konstruktion und an der regelmäßigen Überprüfung (Controlling) sollte *Transparenz und Akzeptanz* für die Betroffenen geschaffen und damit zugleich Vertrauen und Verständnis zwischen Auszubildenden und Ausbildenden gefördert werden.
- Es sollte ein praktikables Instrument geschaffen werden, das *einfach und schnell anzuwenden ist*.

## Projektverlauf

Das Vorgehen bei der Konstruktion des Feedback-Instruments und der Entwicklung des Rückmeldesystems lehnt sich an das von SMITH/KENDALL empfohlene Verfahren<sup>7</sup> an, wonach die Leistungsdimensionen, Verhaltensbeispiele und deren Skalierungen von verschiedenen Arbeitsgruppen nacheinander erarbeitet werden.

Zunächst wurde in einem Workshop mit allen Ausbildungsbeauftragten die Zufriedenheit mit dem vorhandenen System abgefragt, der Beschluss über die Einführung eines verhaltensorientierten Feedbacksystems herbeigeführt und die dafür notwendigen Leistungsdimensionen ermittelt, die dann in weiteren Workshops von den betroffenen Auszubildenden überprüft und ergänzt wurden.

Allen Beteiligten war schnell klar, dass in den verschiedenen Unternehmensbereichen unterschiedliche Anforderungen an die Auszubildenden gestellt werden. Daher wurden die Leistungsdimensionen, Verhaltensbeispiele und Skalierungen für jeden Bereich gesondert entwickelt.

Der Einstieg erfolgte im Vertrieb. Bereits ein halbes Jahr nach Start des Projekts konnte dort die Pilotphase beginnen. In mehreren Kurzworkshops wurden die Verhaltensbeispiele des Musterkatalogs und Skalierungen erarbeitet und immer wieder überprüft und angepasst, parallel dazu auch in den anderen Unternehmensbereichen. Eineinhalb Jahre nach Einführung wurde dann mit den Ausbildungsbeauftragten ein eintägiger Erfahrungsaustausch, gekoppelt mit einem Gesprächsführungstraining, durchgeführt. Hier konnte bereits im Rahmen von Rollenspielen an konkreten Fällen aus der Praxis gearbeitet und das gesamte Rückmeldesystem nochmals überprüft und angepasst werden. Diese Trainings- und Erfahrungsaustauschmaßnahme ist inzwischen in allen Bereichen erfolgt und wird weiterhin für neu berufene Ausbildungsbeauftragte angeboten.

---

Die **Wieland-Werke AG** ist ein Unternehmen der Wieland-Gruppe mit anähernd 6.000 Mitarbeitern, die einer der weltweit führenden Hersteller von Halbfabrikaten und Sondererzeugnissen aus Kupfer und Kupferlegierungen ist. Die AG mit Werken in Ulm, Vöhringen, Villingen und Langenberg beschäftigt ca. 4.000 Mitarbeiter. Jährlich werden rund 70 gewerblich-technische und kaufmännische Auszubildende in 10 verschiedenen Berufen sowie Studierende in dualen Studiengängen eingestellt.

Insgesamt dauerte die Einführung für die kaufmännische Ausbildung drei Jahre. Seit September 1999 ist das System vollständig und erfolgreich etabliert und wird seitdem regelmäßig überprüft und weiterentwickelt. Das Feedback von allen Beteiligten ist ausgesprochen positiv.

## Realisiertes Feedbacksystem

### MUSTERKATALOG

Jeder Ausbildungsbeauftragte verfügt als Grundlage für das Feedback über einen Musterkatalog (siehe Abbildung 1) mit den für seinen Unternehmensbereich typischen Leistungsdimensionen und den diesen zugeordneten Verhaltenserwartungen, d. h., jeder Katalog ist je nachdem, ob er z. B. im Verkauf, Einkauf oder Personalbereich zum Einsatz kommt, inhaltlich unterschiedlich. Die meisten Leistungsdimensionen, wie z. B. Fachkenntnisse, Arbeitsmethodik oder Zusammenarbeit, finden sich in jedem Katalog. Unterschiede ergeben sich auf einer Dimension, die besonders typisch für den jeweiligen Bereich ist. So hebt der Verkauf das „Verhalten am Telefon“ (insbesondere bei Kundenanrufen) hervor, während der Personalbereich statt dessen die Dimension „Verschwiegenheit/Vertrauenswürdigkeit“ aufgenommen hat.

Diesen Dimensionen sind die im jeweiligen Bereich häufig vorkommenden Verhaltensweisen zugeordnet. In einem Verkaufsbüro zeigt sich ein positives Verhalten bezüglich der Dimension „Arbeitsqualität“ z. B. darin, dass „der Auszubildende z. B. Angebote oder Schriftverkehr richtig, vollständig, termingerecht und in ansprechender Form bearbeitet“, während ein gleichwertiges Verhalten im Personalbereich darin besteht, dass er „die Ursache für einen aufgetretenen Fehler analysiert und Maßnahmen trifft, damit dieser Fehler nicht wieder vorkommt“. Ein besonders kritisches Verhalten im Verkauf ist z. B. wenn der Azubi „sich nicht immer meldet, wenn Probleme oder Fehler auftreten“. Im Personalbereich entspricht dem, wenn „er immer die gleichen Fehler macht“.

Pro Dimension werden neun typische Verhaltensweisen aufgeführt. Die sich daraus ergebende Neunerskala wird in drei Gruppen von positiv über mittel bis kritisch aufgeteilt. Diese Gruppen mit jeweils drei Verhaltensweisen sind mit einer allgemeinen Qualitätsdefinition beschrieben. Sie soll helfen, bei einem beobachteten Verhalten zunächst eine grobe Zuordnung vornehmen zu können.

### BEOBACHTUNGSBOGEN

Der zweiseitige Beobachtungsbogen (siehe Abbildungen 2 und 3) enthält die für den jeweiligen Bereich geltenden Leistungsdimensionen und Platz für jene Verhaltensweisen, die vom durchschnittlich zu erwartenden Verhalten positiv oder negativ abweichen. Dadurch entsteht für jede Dimension eine Liste von verschiedenen Verhaltensweisen,

## Objektivität der Betrachtung wird erhöht

die im täglichen Geschäft aufgefallen sind. Sie werden jeweils mit den Verhaltensbeispielen des Musterkatalogs verglichen und entsprechend der Neunerskala eingeordnet, d. h., unter einer Dimension können

mehrere Verhaltensweisen mit unterschiedlichen Wertigkeiten stehen, und verbunden mit der Reihenfolge kann sogar ein Entwicklungstrend festgestellt werden. Zu Beginn des Abteilungsaufenthaltes herrscht noch Unsicherheit und Zurückhaltung vor, während zum Ende hin eher Selbstständigkeit und Beherrschung der Tätigkeiten zu erwarten ist.

Am Ende ist einzutragen, wer von den Mitarbeitern der jeweiligen Abteilung als Fachkundiger einen Beitrag geleistet hat. Alle Mitwirkenden bestätigen das mit ihrer Unterschrift. Auch der Auszubildende unterschreibt, dass er den Bogen gesehen und das Feedbackgespräch stattgefunden hat.

### FEEDBACKGESPRÄCH

Im Feedbackgespräch werden die beobachteten Verhaltensweisen zurückgemeldet. Es soll immer zum Ende eines Abteilungsaufenthaltes – bei längeren Phasen auch zwischen durch – stattfinden. Der Auszubildende erhält zunächst Gelegenheit, die Ereignisse seines Aufenthaltes aufzuzeigen: was ihm gut und auch weniger gut gelungen ist. Im Anschluss daran spricht der Ausbildungsbeauftragte zunächst die positiven und dann die kritischen Verhaltensweisen sowie erkennbare Entwicklungsverläufe an. Abschließend wird gemeinsam überlegt, wie sich der Auszubildende bei den nächsten Stationen seiner Ausbildung weiter verbessern kann.

Durch die Konzentration auf die niedergeschriebenen Verhaltensweisen gerät der Feedbackgeber weniger in die Gefahr, einen „persönlichen Eindruck“ wiederzugeben.<sup>8</sup> Er braucht keine besondere sprachliche Ausdrucksfähigkeit und keinen differenzierten Wortschatz und muss nicht nach Formulierungen suchen. Auch die Tendenz, unangenehme Aspekte auszulassen und zu beschönigen, wird gegengesteuert. Insgesamt wird damit die Tendenz zur Persönlichkeitsbeurteilung und damit zur Subjektivität verringert.

Das Verfahren, mehrere Beobachtungen je Dimension zu beschreiben und dann auch noch in der Skala unterschiedlich einzuordnen, macht es außerdem möglich, positive oder negative Entwicklungen während des Abteilungsaufenthaltes darzustellen. Stärken und Schwächen können differenziert betrachtet werden. Das Verfahren wird damit dem oft gerade bei Auszubildenden festzustellenden schwankenden Leistungsvermögen eher gerecht und vermeidet eine Einheitsbeurteilung, die im Allgemeinen verbleibt.

Der Auszubildende erhält eine Kopie des Beobachtungsbogens. Die Originale werden beim Ausbildungsleiter abgelegt. Es ist mit dem Betriebsrat vereinbart, dass die Skalenwerte in keiner eigenen Datei dokumentiert werden. Es gibt auch keinerlei Mittelwertsberechnungen oder Gesamtergebnisse. Der Beobachtungsbogen dient lediglich als Grundlage für das Feedback- und spätere Halbzeitgespräch.

## HALBZEITGESPRÄCH

Zur Mitte der Ausbildungszeit fasst der Ausbildungsleiter die wesentlichen Rückmeldungen aus den verschiedenen Abteilungen in einer Plus-Minus-Liste zusammen, hält bei unklaren Formulierungen Rücksprache mit den Ausbildungsbeauftragten und bringt diese Zusammenschau des Verhaltens verbunden mit seinen eigenen Beobachtungen aus den gemeinsamen Unterrichten, Seminaren und Workshops in ein Halbzeitgespräch ein. Hier wird dem Auszubildenden das bis dahin entstandene Leistungs- und Verhaltensbild ebenfalls nach den Regeln des Feedbacks gespiegelt und besprochen, was zu tun ist, um die Stärken weiterzuentwickeln und mit den Schwächen konstruktiv umzugehen oder sie zukünftig ganz zu vermeiden.

## GESPRÄCHSFÜHRUNGSTRAINING FÜR AUSBILDUNGSBEAUFTRAGTE

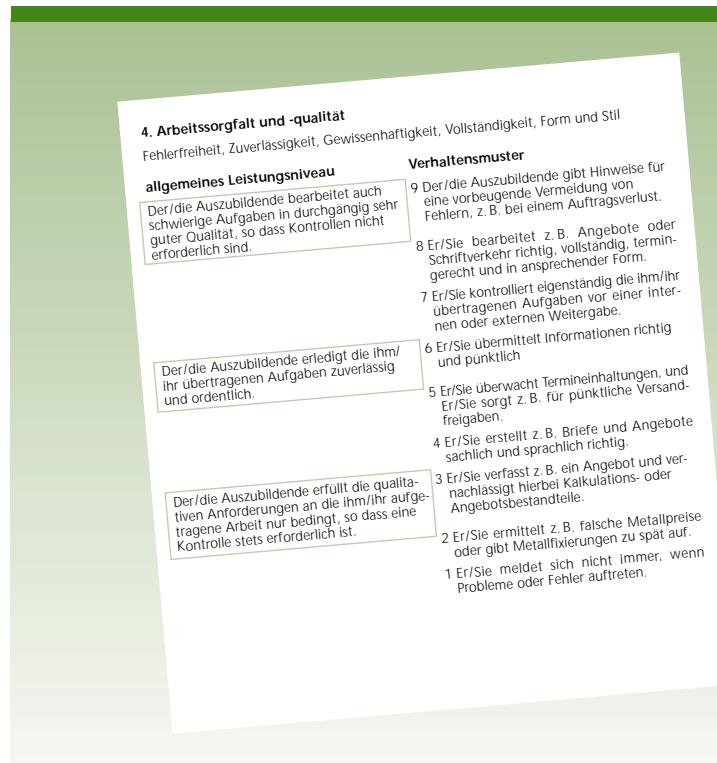
Nach der Einführung des Verfahrens im jeweiligen Unternehmensbereich und ersten Erfahrungen im Umgang mit den Instrumenten erlernen die Ausbildungsbeauftragten in einem eintägigen Training die konkrete Anwendung. Dabei werden zunächst die Grundlagen der Kommunikation und insbesondere der Gesprächsführung vermittelt. Im zweiten Teil stehen die Feedbackregeln und der Gesprächsablauf im Vordergrund, um dann in videogestützten Rollenspielen mit echten, aber anonymisierten Unterlagen aus der Praxis zu üben. Damit wird nicht nur die Qualität der Rückmeldungen deutlich verbessert, sondern gleichzeitig die Methodenkompetenz des Ausbildungspersonals weiterentwickelt.

## Zur Übertragbarkeit des Konzeptes

Aus der Erfahrung mit der Konzeption und Einführung des ARSY sind folgende Hinweise und Empfehlungen für die Praxis hervorzuheben:

- Um von Anfang an zu einem klaren Verständnis des verhaltensorientierten Ansatzes zu kommen, sollte ein Entwurf erster Instrumente (Beobachtungsbogen, Verhaltensmusterkatalog) durch den Bildungsbereich vorgestellt werden.
- Es empfiehlt sich mit *einem* Unternehmensbereich zu beginnen, um dann mit den vorhandenen Ergebnissen und Beispielen bei den anderen Bereichen ein allgemeines Verständnis über das Verfahren herstellen zu können.
- Bei der Erarbeitung der bereichsspezifischen Instrumente sollten die zu diesem Bereich gehörenden Ausbildungsbeauftragten aktiv einbezogen werden.

Abbildung 1 Auszug aus Musterkatalog Verkauf



- Vor allem in der Einführungsphase sollten die Anwender nach Abgabe der Feedbackbögen bei der Ausbildungsleitung eine Rückmeldung darüber bekommen, wie aussagefähig ihre Formulierungen sind und inwieweit es ihnen gelungen ist, tatsächlich konkrete Verhaltensweisen zu beschreiben.
- Insbesondere in der Startphase des Projekts und bei der Einführung der Instrumente sollte ein Mitarbeiter oder wie in unserem Fall ein Praktikant bzw. Diplomand mit 100 % Kapazität nur für diese Aufgabe zur Verfügung stehen.
- Der passende Zeitpunkt für die Durchführung des Gesprächsführungstrainings wird bis heute kontrovers diskutiert. Wir haben uns entschieden, das Training erst einige Zeit nach Einführung der Instrumente und ersten Erfahrungen im Umgang damit zu realisieren. Das hat

Abbildung 2 Beobachtungsbogen Vorderseite

**Rückmeldung für Auszubildende im Verkauf**

Ausbildender: \_\_\_\_\_ Abteilung: \_\_\_\_\_  
 Wohnort/Geb.Dat.: \_\_\_\_\_ Ausb.beauftr.: \_\_\_\_\_  
 Ausb.beruf./Jahr: \_\_\_\_\_ Beob.zeitraum: \_\_\_\_\_

Bitte geben Sie von Ihnen tatsächlich beobachtete Verhaltensbeispiele je Kriterium an und stufen Sie diese unter Zugrundelegung der obigen Skala ein:

**1. Fachkenntnisse**  
 Verhaltensbeispiele: \_\_\_\_\_  
 Skalenwert: \_\_\_\_\_

**2. Eigeninitiative/Interesse/Ausbildungsbereitschaft**  
 Verhaltensbeispiele: \_\_\_\_\_  
 Skalenwert: \_\_\_\_\_

**3. Arbeitsmethodik**  
 Verhaltensbeispiele: \_\_\_\_\_  
 Skalenwert: \_\_\_\_\_

**4. Arbeitssorgfalt und -qualität**  
 Verhaltensbeispiele: \_\_\_\_\_  
 Skalenwert: \_\_\_\_\_

Abbildung 3 Beobachtungsbogen Rückseite

**5. Zusammenarbeit**  
 Verhaltensbeispiele: \_\_\_\_\_  
 Skalenwert: \_\_\_\_\_

**6. Auftreten gegenüber Führungskräften, Mitarbeitern und Kunden**  
 Verhaltensbeispiele: \_\_\_\_\_  
 Skalenwert: \_\_\_\_\_

**7. Telefonverkehr**  
 Verhaltensbeispiele: \_\_\_\_\_  
 Skalenwert: \_\_\_\_\_

Bei der Rückmeldung haben mitgewirkt:  
 Fachkundige: \_\_\_\_\_ Datum, Unterschrift: \_\_\_\_\_  
 1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_\_

Die beobachteten Verhaltensbeispiele sind in einem gemeinsamen Gespräch besprochen worden. Außerdem hatte der Auszubildende Gelegenheit, eine Rückmeldung zu geben.  
 Ausbilder bzw. Ausbildungsbeauftragter: \_\_\_\_\_ Auszubildender: \_\_\_\_\_  
 Datum, Unterschrift: \_\_\_\_\_ Datum, Unterschrift: \_\_\_\_\_

den Vorteil, dass die Teilnehmer die vermittelten Inhalte und die Rollenspiele vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen besser reflektieren können.

- Da die Beobachtung der Auszubildenden häufig nicht – zumindest nicht ständig – vom Ausbildungsbeauftragten selbst durchgeführt werden kann, sollten immer auch die Fachkundigen, die oft mit dem Auszubildenden an einem Tisch sitzen und daher die Verhaltensweisen viel unmittelbarer erleben, in die Einweisung in das ARSY einbezogen werden.

## Ausblick

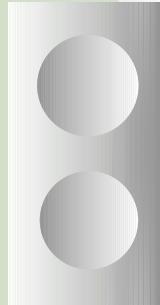
Inzwischen ist das Verfahren erfolgreich in allen kaufmännischen Ausbildungsabteilungen eingeführt und hat die Qualität der Rückmeldungen bedeutend verbessert. Als nächster Schritt wird überlegt, in welcher Weise ein ähnliches System auch in der gewerblich-technischen Ausbildung mit seinen sicherlich schwierigeren Rahmenbedingungen in den Werkstätten realisiert werden kann.

Doch auch das jetzt im kaufmännischen Bereich eingeführte System und seine Instrumente werden weiter überprüft und verbessert. So gilt es, die Verhaltensbeispiele im Musterkatalog immer wieder auch den sich stets veränderten Arbeitsbedingungen anzupassen und vorhandene Formulierungen zu überprüfen. Auch das Konzept des Gesprächsführungstrainings wird – ganz im Sinne einer lernenden Organisation – mit jeder Durchführung geprüft und bei Bedarf geändert. Die theoretischen Inhalte wurden bereits reduziert, um mehr Zeit für die praktischen Übungen zu gewinnen.

Gegenwärtig erfolgt die Einführung des ARSY bei den neuen IT-Berufen und für die BWL- und IT-Studenten der Berufsakademie. ■

## Anmerkungen

- 1 Vgl. DOMSCH, M.; GERPOTT, T. J.: *Verhaltensorientierte Beurteilungsskalen. Eine Analyse von Varianten eines Ansatzes zur Verbesserung der Methodik der Leistungsbeurteilung von Mitarbeitern.* In: *Die Betriebswirtschaft*, 45 (1985) 6, S. 666–680.
- 2 Vgl. insbesondere SMITH, P. C.; KENDALL, L. M.: *Retranslation of expectations: An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales.* In: *Journal of Applied Psychology*, 47/1963, S. 149–155.
- 3 Vgl. DIETRICH, R.: *Hilfen für Beziehung, Beruf und Alltag.* Salzburg 1993, S. 20
- 4 Vgl. LUEGER, G.: *Die Bedeutung der Wahrnehmung bei der Personalbeurteilung (Personalwirtschaftliche Schriften, Hg. ECKARDSTEIN, D.; NEUBERGER, O.)* München/Mering 1992, S. 45
- 5 Vgl. OECHSLER, W. A.: *Personalführung durch tätigkeitsbezogene Leistungsbewertung.* In: *Personalbeurteilung – Neue Wege zur Bewertung von Leistung, Verhalten und Potential*, Hrsg. LIEBEL, H. J./OECHSLER, W. A., Wiesbaden 1992, S. 22
- 6 Vgl. FUELLER, S.: *Beurteilung von Auszubildenden*, Augsburg 1996 (Dipl.-Arbeit FH).
- 7 Vgl. DOMSCH; GERPOTT a. a. O. S. 670
- 8 Vgl. CURTH, M. A.: *Management der Personalbeurteilung*, München u. a. 1990, S. 242



kommt auch das neue differenziertere Verfahren (Schichtenmodell) an den Einschränkungen der Datenlage nicht vorbei. Wie Modellsimulationen zeigen, ist das Verfahren jedoch gegenüber Schwankungen in der Verteilung der Neuabschlüsse relativ stabil. Erforderlich wäre eigentlich eine Individualstatistik, die jedoch nicht durchführbar ist. Einmütig wurde der Vorschlag befürwortet, bei Vertragsabschluss eine vorausgegangene betriebliche Ausbildung statistisch zu erfassen. Dann könnten Berufswechsler/-innen besser von Abbrechern/Abbrecherinnen unterschieden werden. Es könnten auch typische Wechslerströme ermittelt werden. Dieses Merkmal sollte in den Erhebungskatalog der Statistik, der im Berufsbildungsförderungsgesetz festgelegt ist, aufgenommen werden. Die Erfassung des Merkmals erfordert keinen großen Aufwand, würde aber einen erheblichen Informationsgewinn bedeuten.

## Viele Lehrvertragslösungen vermeidbar – Vernetzung der Projekte angestrebt

RUDOLF WERNER

► Am 5. Februar 2003 veranstaltete das BIBB einen ganztägigen Workshop über Vertragslösung und Abbruch der Ausbildung.

An dem Workshop nahmen 35 Expertinnen und Experten aus dem Kammerbereich, den Gewerkschaften, den Ministerien, der Bundesanstalt für Arbeit, dem Statistischen Bundesamt, den Hochschulen sowie die zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BIBB teil. Anlass des Treffens waren die steigenden Zahlen der Vertragslösungen, was in Anbetracht der Ausbildungsstellenknappheit zunehmend Sorge bereitet, sowie methodisch-statistische Fragen, die die Berechnung der Quoten für den Berufsbildungsbericht betreffen.

In seiner Einführung betonte der stellv. Generalsekretär und Leiter des Forschungsbereichs des BIBB, Herr Brosi, die bildungspolitische Relevanz sowie die Notwendigkeit zur Verbesserung der statistischen Grundlagen. Bei 150.000 Vertragslösungen pro Jahr (23,7 % der Neuabschlüsse) gehen viele Ausbildungsanstrengungen verloren, sowohl auf Seiten der Betriebe wie auch der Jugendlichen. Auch wenn eine bestimmte Anzahl von Vertragslösungen unvermeidbar ist, da z. B. eine Korrektur des Berufswunsches nie ganz ausgeschlossen werden sollte oder auch Betriebsfusionen und Konkurse vorkommen, bleibt doch eine große Zahl vermeidbarer Vertragslösungen übrig.

Im ersten Teil stellten Mitarbeiter des BIBB eine neue Berechnungsmethode für die Quoten der Vertragslösungen zur Diskussion.<sup>1</sup> Am bisherigen Verfahren des Berufsbildungsberichts ist zunehmend Kritik geäußert worden; jedoch

Prof. Jenewein von der Universität Magdeburg wies auf die Vielschichtigkeit des Phänomens hin. Erforderlich ist eine klare begriffliche Abgrenzung zwischen Abbrechern und Wechsler auf der einen Seite und betriebsbedingten Vertragsauflösungen auf der anderen Seite. Oft liegt die Ursache auch in einer Änderung im rechtlichen Status des Betriebs (Fusion, Verlagerung, Insolvenz). Auch bildungspolitisch erfordern diese verschiedenen Ursachenfelder verschiedene Maßnahmen. Viele Wechsler sind durchaus leistungsstark, während für Abbrecher oft zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen erforderlich sind. Die terminologischen Unschärfen müssen bereinigt werden, auch im Hinblick auf zukünftige EU-Standards. Auch können dann besser Vergleiche mit anderen Bildungsbereichen (zum Beispiel Hochschulen) vorgenommen werden.

Anhand der empirischen Studie des Projektes „Ziellauf“ des Westdeutschen Handwerkskammertages stellte Herr Oehme wichtige Aspekte der Abbrecherproblematik dar. Viele kleinere Betriebe, bei denen ein Auszubildender den Vertrag löst, geben die Ausbildung ganz auf. Sie benötigen auch oft Hilfen bei der Einstellung von Auszubildenden. In der Studie wurden auch Ausbilder/-innen und Berufsschullehrer/-innen befragt, wodurch die unterschiedliche subjektive Wahrnehmung der Gründe für einen Abbruch deutlich wurde. Ausbilder und Ausbilderinnen betonen oft Fehlverhalten, Auszubildende dagegen ungünstige Betriebsbedingungen. Viele Abbrüche werden als vermeidbar eingeschätzt.

Herr Oehme wies darauf hin, dass die Quoten der Vertragslösungen, wie sie im Berufsbildungsbericht dargestellt werden, in der Öffentlichkeit oft verkürzt als Abbrecherquoten interpretiert werden, wodurch ein falsches Bild entsteht. In der Diskussion wurden entsprechende Veränderungen vorgeschlagen. Es sollen die Ergebnisse von empirischen Studien, die die Gründe für Abbruch und den weiteren Ausbildungsverlauf erfragt haben, in den Vordergrund gestellt werden. Die Quoten der amtlichen Statistik sollen dann unter dem Aspekt der Vertragslösung und des Wech-

sels dargestellt werden. Erhebungen über den Verbleib von „Vertragslösern“ sollten regelmäßig durchgeführt werden.

Weiter wurde eine BIBB-Studie von 2002 vorgestellt, in der junge Frauen und Männer, die einen Ausbildungsvertrag aufgelöst hatten, nach den Gründen gefragt wurden. Es haben 2.300 Jugendliche aus sechs Handwerkskammern und sieben Industrie- und Handelskammern Fragebögen eingesandt. Vertragslösungen kommen demnach vor allem in Klein- und Mittelbetrieben vor, wobei hier wiederum die Hauptschüler überwiegen. 12 % der Vertragslösungen waren durch Veränderungen im betrieblichen Status (Betriebsverlagerung, Konkurs u. a.) bedingt. Gering ist der Anteil derer, die zwischen Vertragsabschluss und Ausbildungsbeginn den Vertrag wieder lösen (4 %). Fast zwei Drittel der Befragten befanden sich nach der Vertragslösung weiter im Bildungssystem, davon die Hälfte wieder in einer betrieblichen Berufsausbildung, 17 % waren arbeitslos, und 11 % gingen einer ungelernten Erwerbstätigkeit nach. Dies bedeutet, dass auf mittlere Sicht etwa 28 % „echte“ Abbrecher waren. Dies stimmt mit den Ergebnissen der „Ziellauf“-Erhebung in NRW ungefähr überein. Umgerechnet auf die Zahl der Neuabschlüsse bedeutet dies, dass etwa 6 % der Ausbildungsanfänger die Ausbildung auf mittlere Sicht abbrechen. Auf längere Sicht wird auch von diesen der eine oder andere noch eine Ausbildung aufnehmen. Die Bedeutung des „Kontaktes“ mit dem Ausbildungssystem ist daher nicht zu unterschätzen.

„Ausbildung – bleib dran“ ist das Motto eines Projektes in Bremen, das bei Ausbildungskonflikten vermitteln will. Frau Dr. Quante-Brandt und Herr Schirmacher, Institut für Arbeit und Politik in Bremen, erläuterten die Grundzüge. Individuelle Beratung und Vermittlung bei Konflikten, Unterrichtsgespräche in der Berufsschule zu den Themen Kommunikation/Konfliktbearbeitung und Entwicklung von Curricula für die Lehrer/-innen-Fortbildung sind die wichtigsten Bausteine. Begleitet wird die Arbeit durch einen Arbeitsausschuss mit allen Beteiligten (Betriebe, Schulen, Behörden, Kammern Arbeitsamt u. a.). Die praktische Arbeit zeigt, dass Ausbildungsabbrüche häufig unreflektiert sind und durch Mediation vermieden werden können.

Herr Deuer, Fachhochschule der Bundesanstalt für Arbeit in Mannheim, berichtete über seine Untersuchung zu Früherkennung und Prävention von Abbrüchen, an Berufsschulen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Mit Hilfe eines Modells, das die Berufswahl und die Ausbildungsbedingungen als Hauptkomponenten aufweist, lassen sich die Dimensionen der Abbruchneigung herausarbei-

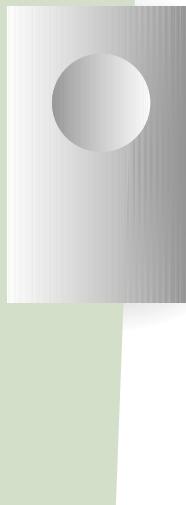
ten. Leistungsniveau, Identifikation mit dem Beruf und Einschätzung der betrieblichen Ausbildungssituation sind wichtige Frühindikatoren. Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen können anhand dieser Kriterien Abbruchneigungen besser erkennen und die Betreffenden rechtzeitig darauf ansprechen. Während der Ausbilder in der Wahrnehmung der Jugendlichen gerade dann an Bedeutung verliert, wenn verstärkt Probleme in der Ausbildung auftauchen, ist es in diesen Situationen zunehmend der Lehrer, an den sich die Jugendlichen wenden würden. Angebote von Institutionen wie Arbeitsämtern und Kammern spielen bei der Prävention von Abbrüchen eine geringere Rolle. Dies gilt insbesondere für die Ausbildungsberatung der Kammern, welche den Auszubildenden nur zum Teil bekannt ist und deren Angebote auf Skepsis stoßen.

#### RESÜMEE DER DISKUSSIONEN DES WORKSHOPS:

- Vertragslösungen bedeuten erhebliche Kosten sowohl auf Seiten der Betriebe wie auch der Jugendlichen. Viele Ausbildungressourcen gehen verloren, was insbesondere in Zeiten eines angespannten Ausbildungsstellenmarktes ins Gewicht fällt.
- Viele Vertragslösungen können durch Prävention und Intervention vermieden werden. Neben der individuellen Beratung im Krisenfall (personelle Prävention) sind Weiterbildung aller Beteiligten zu den Themen Kommunikation, Konfliktbearbeitung, Gesprächskultur u. a. (strukturelle Prävention) wichtige Ansätze. Letztlich ist die Qualität der Ausbildung ein entscheidender Faktor.
- Die Berufsorientierung muss auch praktische Elemente (Betriebsbesichtigungen, Schülerpraktika) enthalten, um ein realistisches Bild über den Beruf zu vermitteln. In bestimmten Umfang müssen den Jugendlichen aber auch Wechselmöglichkeiten zugestanden werden.
- Durch anonyme Beratungsmöglichkeiten (Hotlines, Internetsites, Chats) können unreflektierte Vertragslösungen z. T. vermieden werden. Oft wird Anonymität gewünscht, um sich in einer ersten Phase aussprechen zu können und um sich Informationen zu beschaffen.
- Die verschiedenen Projekte zur Vermeidung von Vertragslösungen, die es in vielen Ausbildungsbereichen/Regionen gibt, sollten sich vernetzen (z. B. durch ein Internetportal), um Erfahrungen auszutauschen und für Interessierte eine gemeinsame Adresse anzubieten.
- Die statistischen Grundlagen sollten durch Erhebung des Merkmals „vorausgegangene betriebliche Ausbildung“ verbessert werden. Dadurch können Abbrecher und Wechsler besser unterschieden werden. Im Berufsbildungsbericht soll eine differenzierte Methode zur Berechnung der Vertragslösungen angewandt werden (Schichtenmodell). Empirische Studien über Gründe für Vertragslösungen und Verbleib sollen regelmäßig durchgeführt werden und im Berufsbildungsbericht dargestellt werden, um verkürzte Darstellungen in der Öffentlichkeit (Vertragslösung = Abbruch) zu vermeiden. ■

\* Vgl. dazu: Althoff, H.: *Vertragslösungen und Ausbildungsabbruch – Berechnungen der Lösungsraten in der betrieblichen Berufsausbildung*. In: BWP 31 (2002) 3, S. 52–54

Vgl. Althoff, H.; Brosi, W.; Troltsch, K.; Ulrich, J. G.; Werner, R.: *Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch*. In: Reihe Forschung Spezial, Hrsg. BIBB, Bielefeld 2002



In vier Abschnitten werden entsprechende Informations- und Erkenntnisfolien entwickelt und präsentiert: Im ersten Abschnitt werden die rechtlichen, historischen und berufsbildungspolitischen Hintergründe der sog. Schul- und Wirtschaftsmodellversuche in der Bundesrepublik Deutschland als zentralem Bestandteil der bundesrepublikanischen Bildungsplanung dargestellt.

Im zweiten Abschnitt wird anhand von Fragen nach den Möglichkeiten verallgemeinerbarer Qualitätskriterien von Modulen, denkbaren Standards und Zertifizierungsmöglichkeiten im Sinne der Lerner das zentrale „neue“ Paradigma „Differenzierung und Flexibilisierung“ diskutiert und an Beispielen der individuellen Lernförderung und aus Lernersicht exemplifiziert.

Im dritten Abschnitt sind Beiträge versammelt, die die neueren Organisationsentwicklungen in berufsbildenden Schulen unter Gesichtspunkten der Öffnung nach außen, der regionalen Vernetzung, der prozessbegleitenden Evaluation oder teamorientierten „neuen“ interaktiven Arbeitsweise betrachten und mit Erfahrungsberichten aus der Praxis anreichern.

Im vierten und letzten Schwerpunktabschnitt „Modularisierung konkret“ stellen Modulentwickler aus den beteiligten Modellversuch-Projektschulen ihre Praxiserfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen vor. Sie reichen beispielsweise von Fragestellungen des „Powertraining zur Persönlichkeitsbildung“ über „Prüfungstraining für Leistungsschwächer“ und „Programmierung und technisches Englisch für leistungsstarke Auszubildende“ bis zur „Zertifizierung der beruflichen und persönlichen Kompetenzentwicklung“.

Der Schlussbeitrag („Gestaltungsspielräume wahrnehmen und nutzen“) der Lenkungsgruppe des Modellversuchs (Projektmanagement und Modellversuchsleitungen der beteiligten Bundesländer und Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung) hält als zentralen Befund fest, dass „Differenzierung und Flexibilisierung ... Rahmenbedingungen (brauchen), die Innovationen ermöglichen, Freiräume zur Ausgestaltung schaffen, Eigenverantwortung und Initiative der Akteure fördern“ (S. 277), wobei auch das – im Modellversuch produktiv genutzte – Paradoxon der Top-down-Verordnung von Freiräumen reflektiert wird: Weitere Befunde werden ausführlich erläutert.

Sammelände dieser Art sind wegen vieler komplexer und differenzierter Einzelbeiträge nicht immer einfach zu lesen. Insofern ist es gut, dass für den eiligen Leser eine sehr informative Einführung in den Band mit Verweisen auf zentrale Argumentations- und Problem(lösungs)muster vorgelegt wird und eine Zusammenfassung, die die vielen Einzelergebnisse nochmals zuspitzt. ■

## Modularisierung

ULRICH DEGEN

### Beweglichkeit ohne Beliebigkeit Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung

Faßhauer, U.; Bendig, B.; Giebenhain, D.; Rützel, J. (Hrsg.) Bertelsmann Verlag Bielefeld 2001 (Berufsbildung, Arbeit und Innovation Bd. 6), 296 Seiten, € 24,90

Der BLK-Modellversuch „Differenzierende Lernformen als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung (Diflex)“ ist Ausgangspunkt und Fokus der Beiträge dieses Sammelbandes, die das Spektrum der möglichen „flexibleren Reaktionen auf die immer schneller sich verändernden Anforderungen des Beschäftigungssystems und eine optimale Differenzierung der Lernangebote für die immer heterogener sich gestaltende Klientel beruflicher Bildung ... und ... Ziele, die mit dem Mittel der Modularisierung erreichbar scheinen“ in 25 Einzelbeiträgen reflektieren. Die Beiträge stammen ausschließlich aus der Feder der in den o. a. Modellversuch involvierten Durchführungs-, wissenschaftlichen Begleit- und Lenkungsakteure.

Eingangs erfolgt eine ausführliche Darstellung des bundesland- und berufsschulübergreifenden Modellversuchs als Bestandteil des BLK-Modellversuchsprogramms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ sowie eine Darstellung der innovativen Modellversuchspraxisphilosophie: weg von einem relativ wenig ausdifferenzierten Bildungs- und Qualifikationsangebot hin zu einem differenzierten und flexiblen Bildungs- und Qualifikationsangebot. Differenzierung und Flexibilisierung des Lehr- und Lern- und Bildungsangebotes in der beruflichen Bildung ziehen sich als zentrale Erklärungskategorien durch alle Beiträge, und die im Einzelnen beleuchteten Aspekte sind Ausdruck eines Paradigmenwechsels im Berufskonzept.

---

KLAUS BERGER

**What is the training crisis costing the state?**

**Was kostet den Staat die Ausbildungskrise?**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 2, p. 5

The Federal government, the Länder and the Federal Employment Agency (Bundesanstalt für Arbeit) and not least the European Union have made a significant contribution to the promotion of in-company training in Europe's regions with their sagging training market over the last few years. Expenditures on promotion suffer from a lack of transparency due to the large number of funding agencies and promotional programs. Critics argue that state promotion contributes to the subsidization of in-company training positions. The results of analyses of the scope and structure of public expenditures on promotion over the period 1997 to 2001 are presented in this article. Finally, the question as to the degree to which the government relieves enterprises from their responsibility of financing training themselves is examined.

---

URSULA RETTKE, IRIS STOLZ

**Gender Mainstreaming – a strategy for training in actual practice?**

**“Gender Mainstreaming” – Eine Strategie für die Ausbildungspraxis?**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 2, p. 10

It has been taken for granted that gender mainstream is supposed to become a pivotal policy in enterprises and all other areas including practical training to ensure equality of the sexes. In the view of the authors, this can only be successful if trainers and trainees along with skilled workers who are also providing training are included in the process and gender competence is promoted in training. The authors demonstrate ways this can be done using the example of multimedia learning media to prepare trainers and trainees for aptitude tests and the example of a network for IT trainers.

---

SASKIA KEUNE

**Paradigm change in vocational rehabilitation – “Get on board is an invitation to all”**

**Paradigmenwechsel in der beruflichen Rehabilitation – „Nichts über uns ohne uns“**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 2, p. 17

The new paradigm which has now received a solid legal footing in the form of various laws regulating policy towards people with disabilities has been dubbed “participation and self-determination instead of care”. Social Code IX – “Rehabilitation and Participation of People with Disabilities” marks the beginning of a new phase in the area of policy towards people with disabilities. Of particular importance are the strengthening of self-determination through rights to state a preference and choose from different options, a right to rehabilitation which is readily understandable and the counseling and support of people with disabilities by joint service agencies and offices. The prohibition against discrimination set out in the German Constitution is also taken into account in the area of research and development, however. The goal has been aptly stated in the slogan adopted throughout Europe for the European Year of People with Disabilities: “Get on board is an invitation to all”!

---

MARGIT STEIN, BÉATRICE GÜNTHER, HANS-LUDWIG SCHMIDT

**Recognizing and promoting talented trainees**

**Leistungsstarke Auszubildende erkennen und fördern**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 2, p. 26

Specific target-group promotion of trainees rightly concentrates to a high degree on slow learners. At the same time, however, it is also necessary to promote talented youth in a reasonable manner. A pilot project entitled “Sustained Promotion of Talented Trainees” posits the question as to which criteria can be used to recognize talented youth, examines their profile and designs a flexible promotional concept for this group of persons. The article presents the most significant results produced by the pilot project and furnishes a summary of major programs promoting talented youth in the area of vocational training.

---

PETRA GARNJOST, HANNOLORE PAULINI-SCHLOTTAU,

**Promotion of training of businesspersons in vocational training**

**Förderung von Unternehmerqualifikationen in der Berufsbildung**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 2, p. 31

A culture of businesspersons' autonomy is being propagated yet again. In order to be successful in business over the long term, the monetary promotion of start-ups and take-overs need to be supplemented by the promotion of “start-up skills”. The courses for people starting up businesses which are on offer at present fall short of the mark in many respects, as they primarily convey knowledge on how to start up businesses but less on qualifications needed in actual practice when running an enterprise. The whole discussion of “my own inc.” (Ich-AG's) at present has made this a current topic once again. The Federal Institute for Vocational Training (BIBB) examines in this context what contribution vocational training can make to successfully achieving business autonomy. The results of this study are presented in the article.

---

DOROTHEA SCHEMME

**Multi-generational learning for all age groups**

**Altersgerechtes und generationenübergreifendes Lernen**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 2, p. 34

Enterprises and organizations increasingly face the need to confront structural change and innovations with a graying workforce. Given the convergence of economic and demographic change, research and action programs have been carried out involving actual practice in the area of vocational training, research on vocational training and vocational training policy to develop an impetus here. Thus the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) has initiated a demographics initiative in the area of “Vocational strategies for a multi-generational labour and staff policy conforming to the needs of different age groups”. The Federal Institute for Vocational Training (BIBB) has at the same time been promoting integrated action strategies within the framework of the pilot project focus “Fit for the job: not a question of age!” These strategies are presented in the article.

---

RYSZARD GERLACH

**The reformed vocational training system in Poland**

**Das reformierte System der beruflichen Bildung in Polen**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 2, p. 42

A host of political, social and economic changes have taken place in Poland since 1989 which also require changes in the education system and in particular the vocational training system.

The lack of conformity between requirements applying to the new labour market and the opportunities offered by vocational schools has become especially evident. The article presents the new, reformed system of vocational training in Poland.

---

HEIKE KRÄMER

**Media designers, quo vadis?**

**Mediengestalter/-in, quo vadis?**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 2, p. 46

With the new training profession of media designer for digital and printed media, existing training capacities have been successfully expanded and numerous new enterprises persuaded to engage in training. In the wake of the first final examinations, it appears, however, that not all graduates have actually been able to find an appropriate job. In spite of this, interest in continuing training is very strong in this vocational group. This is indicated by a survey conducted by BIBB of people taking the final examination in the summer of 2002 asking about their plans for future professional development. The article presents the results of the survey and then takes these as a basis to derive recommendations on how to structure and design training.

## A U T O R E N

- **DR. HARTMUT BRESS**  
Alpenstr. 17, 89075 Ulm  
E-Mail: hbress@gmx.de
- **PETRA GARNJOST**  
INMIT-Institut für Mittelstandsökonomie  
an der Universität Trier e. V.  
Bahnhofstr. 30–32, 54292 Trier  
E-Mail: garnjost@inmit.de
- **PROF. DR. RYSZARD GERLACH**  
Akademia Bydgoska  
ul. Chodkiewicza 30  
85-064 Bydgoszcz, Polen
- **BÉATRICE GÜNTHER**  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
85071 Eichstätt  
E-Mail: beatrice.guenther@ku-eichstaett.de
- **DR. CHRISTIANE KOCH**  
Büro für Qualifikationsforschung  
Bulthauptstr. 11a, 28209 Bremen  
E-Mail: Christiane.Koch.BFQ@t-online.de
- **URSULA RETTKE**  
Bildungszentrum der Wirtschaft im Unterwesergebiet e. V.  
Schillerstr. 10, 28195 Bremen  
E-Mail: ursula.rettke@t-online.de
- **PROF. DR. HANS-LUDWIG SCHMIDT**  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
Lehrstuhl für Sozialpädagogik  
85071 Eichstätt  
E-Mail: hans-ludwig.schmidt@ku-eichstaett.de
- **MARGIT STEIN**  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
85071 Eichstätt  
E-Mail: margit.stein@ku-eichstaett.de
- **IRIS STOLZ**  
Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt  
und Sozialpolitik  
Herrnstraße 53, 63065 Offenbach am Main  
E-Mail: stolz@it-ausbilderinnen.de

## A U T O R E N D E S B I B B

- **KLAUS BERGER**  
E-Mail: berger@bibb.de
- **ULRICH DEGEN**  
E-Mail: degen@bibb.de
- **SASKIA KEUNE**  
E-Mail: keune@bibb.de
- **HEIKE KRÄMER**  
E-Mail: kraemer@bibb.de
- **MONIKA VAN OYEN**  
E-Mail: oyen@bibb.de
- **HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU**  
E-Mail: paulini@bibb.de
- **BENT PAULSEN**  
E-Mail: paulsen@bibb.de
- **DR. GISELA PRAVDA**  
E-Mail: HPravda@t-online.de
- **FRANZ SCHAPFEL-KAISER**  
E-Mail: schapfel-kaiser@bibb.de
- **DR. DOROTHEA SCHEMME**  
E-Mail: schemme@bibb.de
- **DR. RUDOLF WERNER**  
E-Mail: wernerrdf@bibb.de

## IMPRESSUM

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

32. Jahrgang, Heft 2/2003, März/April 2003

### Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn

### Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 0228 - 107-1722/1723/1724

E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de

### Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gisela Feller, Heike Krämer, Kerstin Mucke,

Dr. Eckart Strohmaier, Herbert Tutschner

### Gestaltung

Hoch Drei GmbH, 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@wvb.de

### Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,60 €

Jahresabonnement 37,80 €

Auslandsabonnement 42,40 €

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