

## Neue Prüfungsformen und Bewertungsverfahren

Kommentar

Ausbildungsjahr 2004 wird wieder kritisch – „Gerechtigkeitslücke“ muss geschlossen werden

Weitere Themen u. a.

Weiterbildung – Unterschiede Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer

Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl

Plädoyer für die Bundeszuständigkeit im Bereich der beruflichen Bildung

## ► KOMMENTAR

### 03 HELMUT PÜTZ

Ausbildungsjahr 2004 wird wieder kritisch  
– „Gerechtigkeitslücke“ muss geschlossen werden

## ► BLICKPUNKT

### 05 URSULA BEICHT, STEFAN SCHIEL,

DIETER TIMMERMANN

Beruflche Weiterbildung – wie unterscheiden sich Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer?

## ► INTERVIEW

### 11 Hochschultage Berufliche Bildung 2004

Tradition fortsetzen – Innovationen anstoßen  
Interview mit Professor Dr. Josef Rützel

## ► THEMA:

### NEUE PRÜFUNGSFORMEN UND BEWERTUNGSVERFAHREN

### 14 DAGMAR LENNARTZ

Aktionsfeld Prüfungen:  
Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven

### 20 MARGIT EBBINGHAUS

Zum zweiten Mal evaluiert:  
Abschlussprüfung in den IT-Ausbildungsberufen

### 25 MARGRET REYMER, ANDREAS STÖHR

Das Modell „Gestreckte Abschlussprüfung“ wird evaluiert

### 27 VEIT BRONNENMEYER, KLAUDIA KRAMER, GOTTFRIED SPANGLER

Zur Bewältigung von Prüfungsangst bei (benachteiligten) Auszubildenden

### 30 URSULA SCHENK-MEKONEN, GUNTHER STEFFENS

Transparenz, Kommunikation und Qualifizierung im Prüfungswesen stärken das duale System  
piksNet – Prüfer-Informations- und Kommunikationsservice im Netz

### 32 IRMGARD FRANK

Bewertungsverfahren im Kontext individueller Kompetenzentwicklung – gangbare Wege

### 36 ANITA E. CALONDER GERSTER, ERNST HÜGLI

Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Anerkennung und Validierung  
Ein Erfahrungsbericht aus der Schweiz

## 41 UTA WEIS

Die Entwicklung von Skill-Datenbanken und ihre mögliche Rolle in der Fortbildung

## ► BERUFE AKTUELL

### 43 ANDREAS KREWERTH, INGRID LEPPELMEIER,

JOACHIM GERD ULRICH

Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen

## ► BERICHE

### 48 BRITTA REITZ, FRIEDEL SCHIER

Good Practice Center fördert „Gute Praxis“

### 51 REINHARD ZEDLER

Zukunft der Berufsausbildung

Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung am 4. und 5. November 2003 in Bonn

## ► HAUPTAUSSCHUSS

### 54 GUNTHER SPILLNER

Bericht über die Sitzung 3/2003 des Hauptausschusses am 12. Dezember 2003 in Bonn

Empfehlungen des Hauptausschusses (Beilage)

- Rücknahme von Kürzungen bei der Förderung von Maßnahmen der Auslandsfortbildung – Appell an die Bundesregierung –
- Bundeseinheitlichkeit der Berufsbildung
- Zentrale Erfassung der von den Kammern bestätigten Qualifizierungsbausteine

## ► DISKUSSION

### 56 THOMAS KLUBERTZ

Plädoyer für die Bundeszuständigkeit im Bereich der beruflichen Bildung

## ► ABSTRACTS

## ► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“, eine Beilage mit Empfehlungen des Hauptausschusses, eine CD-ROM der BWP-Jahrgänge 2000–2003 sowie einen Flyer des BIBB zu Modellversuchen.



## Ausbildungsjahr 2004 wird wieder kritisch – „Gerechtigkeitslücke“ muss geschlossen werden

► Das Ausbildungsjahr 2003 hat nicht so glimpflich geendet, wie es uns derzeit vieler Orts weismacht wird. Gewiss, die Zahl der zum 30. September 2003 noch nicht vermittelten Bewerber um Ausbildungsplätze in Höhe von 35.000 Jugendlichen konnte Dank der Nachvermittlungsbemühungen bis Ende vorigen Jahres deutlich verringert werden. Aber stimmt denn die Berufsbildungsstatistik wirklich? Nein, sie gibt ein verzerrtes Bild, weil sie lediglich die registrierte Nachfrage der Jugendlichen nach Ausbildungsplätzen erfasst, weil sie als „Geschäftsstatistik“ nur eine Momentaufnahme liefert und weil die sogenannte Einschaltquote zu niedrig ist. Sie kann demzufolge bei weitem nicht alle angebotenen betrieblichen Ausbildungsplätze und erst recht nicht alle nachfragenden Jugendlichen erfassen. Und die Januar-Statistik der Bundesagentur für Arbeit zur Ausbildungsplatzsituation am Jahresbeginn 2004 zeigt darüber hinaus, dass auch 2004 wieder ein dramatisches Lehrstellenjahr werden wird.

Die Einbrüche des vergangenen Ausbildungsjahres bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen sind bundesweit durchaus alarmierend: Minus 7,1 Prozent im Öffentlichen Dienst und minus 7,0 Prozent bei den freien Berufen. Dagegen hat sich der Rückgang beim Handwerk mit minus 3,2 Prozent angesichts der schwierigen Wirtschaftssituation vieler Handwerksbetriebe noch als erstaunlich moderat erwiesen.

Aber was sagen diese offiziellen Zahlen, wenn man die dahinter stehenden Ausbildungs-, Berufs- und Lebenschancen vieler Jugendlicher betrachtet; zumal die offiziellen Zahlen nicht das ganze Ausmaß der betrieblichen Ausbildungsplatzsituation abbilden. – So kann nach BiBB-Untersuchungen (Dr. Joachim G. Ullrich) der Versorgungsbedarf am Ende des Jahres inzwischen nicht mehr allein mit den noch nicht vermittelten Bewerbern gleichgesetzt werden. So sind im Jahr 2003 zu den 35.000 Unvermittelten weitere 46.700 alternativ verbliebene Bewerber hinzuzurechnen, die auch offiziell immer noch auf Lehrstellensuche sind. Das sind in

der Summe 81.700. Die Ergebnisse der BiBB-Bewerberbefragungen lassen sogar vermuten, dass die tatsächliche Zahl der Bewerber, die am liebsten noch im letzten Jahr mit einer Lehre begonnen hätten, nochmals um gut 20.000 höher liegt. Demnach dürften 2003 mindestens 100.000 registrierte Bewerber entgegen ihren Wünschen nicht in eine Lehrstelle eingemündet sein.

Unter den alternativ verbliebenen Bewerbern finden sich inzwischen viele „Verdrängte“, die intensiv nach einer Lehrstelle gesucht hatten. In der Bewerberbefragung 2001 bezeichneten sich insgesamt 42.800 alternativ Verbliebene selbst als de facto arbeitslos, obwohl sie nach der offiziellen Verbleibsstatistik nicht zu den Unversorgten zählten. Und 127.300 hatten sich bereits für frühere Ausbildungsjahre beworben, sind also sogenannte „Altbewerber“. Mit einiger Sicherheit kann angenommen werden, dass diese hohe Zahl der „Altbewerber“ im Ausbildungsjahr 2003 nicht niedriger gewesen ist und auch für das neue Ausbildungsjahr 2004 dürfte wieder eine ähnlich hohe Zahl von Altbewerbern, die als Bugwelle weitergeschoben werden, die sich verschärfende Situation auf dem Lehrstellenmarkt kennzeichnen.

Was ist zu tun?

Vollmundige Appelle der Präsidenten der Spitzenverbände, insbesondere der Wirtschaft, bewirken angesichts der wirtschaftskonjunkturellen und -strukturellen Situation in Deutschland immer weniger. Ich bleibe bei meiner vielfach geäußerten These, dass auch bei einer allmählichen Erholung der Wirtschaftskonjunktur wegen der wegrationalisierten Arbeitsplätze auch die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze nicht mehr auf das frühere hohe Niveau gesteigert werden kann. Denn wir haben es mit einer andauernden wirtschaftsstrukturellen und Rationalisierungstendenz zu tun, die auf lange Sicht unser Duales System der Berufsausbildung ernsthaft bedroht. Das sollten Wirtschaftsverbände und Politik endlich einmal zur Kenntnis nehmen.

Die Betriebe können sich in ihrem Einstellungsverhalten gar nicht anders bewegen, als sie es derzeit tun, auch dann nicht, wenn sich in einigen Branchen und Berufsbereichen bereits ein Fachkräftemangel auftut: Der Personalkosten- und der technische Rationalisierungsdruck sind für viele Betriebe, die überhaupt und mehr ausbilden könnten, einfach zu hoch. Die Wirtschaftsverbände verhalten sich – abgesehen von den regionalen Organisationen und Kammern – weitgehend passiv und hoffen, dass das Gewitter ohne größere Schäden über sie hinwegzieht.

## *Berufliche Bildung muss in Deutschland in Teilbereichen neu gedacht und neu organisiert werden*

Es werden keinerlei Initiativen ergriffen, um die „Gerechtigkeitslücke“ zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben zu schließen. Um die Versorgung der Jugendlichen mit einer ausreichenden (etwa 12,5 Prozent Überhang) Menge an betrieblichen Ausbildungsplätzen zu gewährleisten, und um die drohende Fachkräftelücke in der Zukunft abzuwenden, müsste auch im Interesse der nicht oder nicht genug ausbildenden Betriebe endlich ein finanzieller Ausgleich auf regionaler und Branchen-Ebene vereinbart werden. Hierzu bedarf es der Einsicht, des Willens und der konkreten Initiativen der verantwortlichen Wirtschaftsverbände und auch der Tarifparteien. Derartige Lösungen sind allemal besser, als gesetzliche Umlagefinanzierungen mit Hilfe von zentralen Fonds, die einfach nicht ohne komplizierte Verfahren und bürokratische Apparate auskommen können.

Ein weiterer Vorschlag sollte ebenfalls endlich umgesetzt werden: Arbeitsteilige Berufsausbildung in einem Sandwich-System von langen betrieblichen Ausbildungsphasen (nicht wertlose Betriebspraktika!) und vollzeitschulischen Ausbildungsphasen in Berufsfachschulen mit Kammerabschlussprüfung. Das baden-württembergische Modell, aber auch ähnliche Modelle in einigen neuen Ländern können hier vor-

bildlich sein. Dies gedacht als eine dauerhafte Ergänzung des Dualen Systems, nicht als Alternative. Die Berufsfachschulen der Länder müssen so schnell wie möglich aus ihrem Negativimage herauskommen, nicht genug betriebspraxisorientiert auszubilden und nur als Notstopfen zu dienen in den Zeiten des betrieblichen Ausbildungsmangels. Sie müssen zu einem eigenständigen berufspraktischen und fachtheoretischen Ausbildungsweg entwickelt werden, bei dem die Länder nicht in einer Stop-and-go-Politik immer wieder gezwungen werden, Nothelfer zu spielen. Wie gut praxis- und betriebsgerecht, aber jugendgerecht dieser Ausbildungsgang funktionieren kann, ist an dem positiven Beispiel Österreich zu sehen, wo mit durchaus guten Übernahmechancen auf betriebliche Arbeitsstellen etwa die Hälfte der jugendlichen Auszubildenden ihre effiziente Qualifikation für das Arbeitsleben erhält.

Während der betrieblichen Ausbildungsphasen können die Jugendlichen wie im klassischen Dualen System ihre Ausbildungsvergütung erhalten; während der vollzeitschulischen Ausbildungsphasen sollte Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz gezahlt werden. Dann wird dieser neue ergänzende Ausbildungsgang attraktiv für die Wirtschaft, für die einzelnen Betriebe und nicht zuletzt für viele junge Menschen. In Zeiten permanenter Höherqualifizierung, steigender fachtheoretischer Anforderungen und hoher Erwartungen der einstellenden Betriebe an das Qualifikationsniveau der Facharbeiter und Fachangestellten ist ein solcher ergänzender Ausbildungsgang auch eine zeitgerechte Antwort und Lösung für die andauernden betrieblichen Ausbildungsplatzdefizite.

Ein weiteres Argument sollte hierbei bedacht werden: Die Wirtschaft, die Betriebe können nicht zur Ausbildung gezwungen werden, sie können sich daraus zurückziehen, aus welchen Gründen auch immer, der Staat kann aber vor seiner Ausbildungsverpflichtung für die junge Generation nicht fliehen. Täte er es dennoch, würde mittel- und langfristig keine Regierung eine solche Entwicklung bildungs- und sozialpolitisch durchhalten können.

Deshalb müssen unabhängig von konjunkturellen Wirtschaftsschwankungen und von Wirtschaftsstrukturrevolutionen – insbesondere durch die neuen Technologien in der Informations- und Kommunikationstechnologie – die Unternehmen die Gewissheit haben, dass sie kontinuierlich auch in Zukunft den notwendigen hochqualifizierten Fachkräftenachwuchs erhalten. Und die jungen Menschen müssen die Sicherheit und Zuversicht haben, dass sie die bestmögliche Qualifizierung für ihr zukünftiges Arbeitsleben und ihre soziale Sicherheit bekommen.

Berufliche Bildung muss in Deutschland den neuen Anforderungen und Veränderungen entsprechen, in Teilbereichen neu gedacht und neu organisiert werden. ■



**HELMUT PÜTZ**

Prof. Dr. phil., Präsident des  
Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

# Berufliche Weiterbildung – wie unterscheiden sich Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer?

► Die Weiterbildung hat einen zentralen Stellenwert für die Zukunftsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. Viele Personen im erwerbsfähigen Alter bilden sich beruflich weiter und investieren hierfür Zeit und Geld. Ein Teil der Erwerbspersonen partizipiert jedoch nicht an beruflicher Weiterbildung. Welche Faktoren für eine Nichtteilnahme ausschlaggebend sind bzw. welche Kosten und welchen Nutzen die Teilnehmer haben, wurde von der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“<sup>1</sup> und dem BIBB untersucht. Im Beitrag werden erste Ergebnisse der gemeinsam durchgeföhrten Erhebungen vorgestellt.\*

## Ziele der Studien von BIBB und Expertenkommission

Wie eine Untersuchung des BIBB für das Jahr 1992 erstmals zeigte<sup>2</sup>, übernehmen Privatpersonen in hohem Maße Kosten für die eigene berufliche Weiterqualifizierung. Sie sind vor allem dann bereit, in die eigene Weiterbildung zu investieren, wenn der erwartete Nutzen den Aufwand übersteigt. Ziel des laufenden BIBB-Forschungsprojekts „Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen“ ist es, aktuelle repräsentative Ergebnisse zur Höhe der von den Teilnehmern getragenen Kosten und der Einschätzung des individuellen Weiterbildungsnutzens zu gewinnen. Die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ hielt es zur Erfüllung ihres Auftrags, ein Förderkonzept zum lebenslangen Lernen zu entwickeln, für erforderlich, die Hintergründe und Motive für die individuellen Entscheidungen gegen berufliche Weiterbildung näher zu beleuchten. Ziel ihrer Studie ist es, auf repräsentativer Basis Hindernisse für die Partizipation an Weiterbildung zu identifizieren, um Ansatzpunkte für eine Förderung der Teilnahme aufzuzeigen. Im Hinblick auf die Entscheidungssituation und die Nutzeneinschätzung geht es in beiden Untersuchungen um ähnliche Fragestellungen. Es bot sich somit eine enge Kooperation an. Auftraggeber für die Durchführung der Erhebungen war infas-Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH. Bei der BIBB-Studie stehen die Teilnehmer und bei der Studie der Expertenkommission die Nicht-Teilnehmer im Mittelpunkt. An beide Personengruppen wurden in den gemeinsam durchgeföhrten Erhebungen identische Fragen zur sozialen und beruflichen Situation sowie den Einstellungen zur beruflichen Weiterbildung gerichtet. Die Teilnehmer wurden zusätzlich differenziert nach Kosten und Nutzen der erfolgten Weiterbildung gefragt, die Nicht-Teilnehmer nach Motiven der Nicht-Teilnahme. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf wichtige Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern. In Kürze folgen weitere Beiträge zu den individuellen Kosten sowie dem Nutzen der Weiterbildungsteilnahme.



**URSULA BEICHT**

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BIBB



**STEFAN SCHIEL**

infas Institut für angewandte  
Sozialwissenschaft GmbH



**DIETER TIMMERMANN**

Prof. Dr., Vorsitzender der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, Universität Bielefeld

## Zugrunde gelegter Weiterbildungsbum

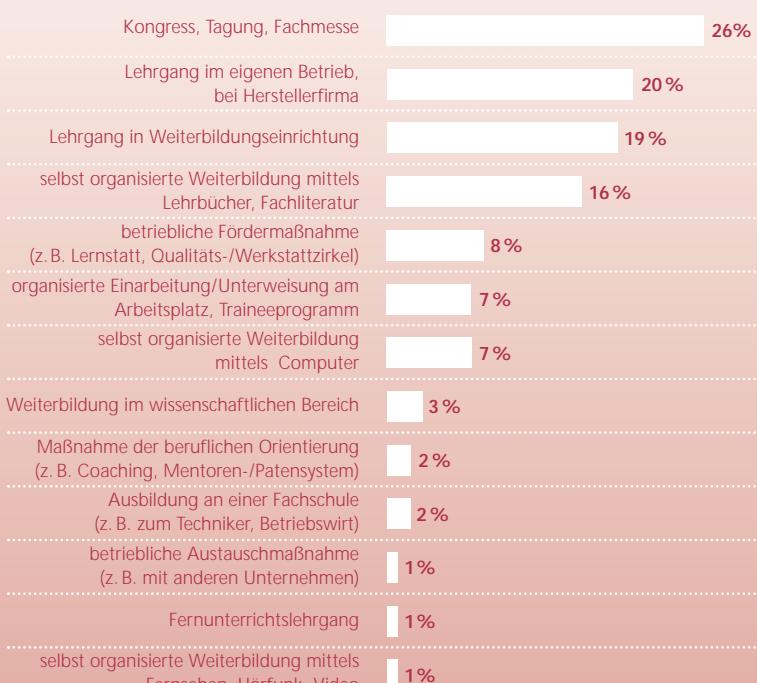
Eine allgemein gültige Definition von „beruflicher Weiterbildung“ existiert in den unterschiedlichen Erhebungen und Statistiken nicht.<sup>3</sup> Zum einen ist berufliche von allgemeiner Weiterbildung zu unterscheiden, zum anderen geht es um die Frage, welche Weiterbildungsformen einzubeziehen sind. Ob nur die „klassische“ Weiterbildung in Form von Lehrgängen und Kursen oder auch weniger formalisierte Lernprozesse berücksichtigt werden, hängt sehr stark von den zu untersuchenden Fragestellungen ab. Ein bedeutender Teil beruflicher Weiterbildung findet inzwischen in weniger formalisierter Art statt. Um Kosten und Nutzen möglichst umfassend einschätzen zu können, wurde in der aktuellen BIBB-Untersuchung in Abstimmung mit dem Projektbeirat, der zur wissenschaftlichen Beratung und Unterstützung des Projekts eingesetzt ist, entschieden, einen relativ weit gefassten Weiterbildungsbegriff zugrunde zu legen. Neben den *formalisierten Weiterbildungsarten* wurden daher auch *arbeitsnahe Lernformen*, *selbst organisiertes Lernen* sowie die *Teilnahme an Kongressen, Tagungen und Fachmessen* einbezogen, soweit diese im Zusammenhang mit einer derzeit ausgeübten oder einer zukünftigen

beruflichen Tätigkeit standen. Für die Studie der Expertenkommission wurde diese Definition von beruflicher Weiterbildung übernommen.

Im Einzelnen wurden als *formalisierte Weiterbildungsarten* Lehrgänge, Kurse, Seminare oder Trainings in einer Weiterbildungseinrichtung, im eigenen Betrieb oder bei einer Herstellerfirma, eine Ausbildung an einer Fachschule (z. B. zum Techniker, Betriebswirt) sowie eine Weiterbildung im wissenschaftlichen Bereich (z. B. Aufbaustudium, berufsbegleitendes Studium, Fernstudium) erfasst. Als *arbeitsnahe Lernformen* wurden organisierte Einarbeitungsmaßnahmen oder Unterweisung am Arbeitsplatz einschließlich Trainerprogramme, betriebliche Fördermaßnahmen der beruflichen Qualifikation (Lernstatt, Qualitäts- oder Werkstattzirkel, themenbezogener Workshop oder Arbeitskreis), betriebliche Austauschmaßnahmen (z. B. mit anderen Unternehmen) sowie Maßnahmen der beruflichen Orientierung (z. B. Coaching, Supervision, Mentoren- bzw. Patensystem) berücksichtigt. Den selbst organisierten Lernformen wurden sowohl Fernunterrichtslehrgänge als auch selbst organisierte Weiterbildung mit Hilfe von Computer (z. B. PC-Programme, Internetkurse), mittels Fernsehen, Hörfunk oder Video sowie über Lehrbücher bzw. Fachliteratur zugerechnet.

Die gewählte Abgrenzung von beruflicher Weiterbildung wirkt sich sehr stark darauf aus, wer als Teilnehmer bzw. Nicht-Teilnehmer gilt, und ist damit entscheidend für die Höhe der Beteiligungsquote an beruflicher Weiterbildung.

### ► Teilnahmequoten an den einzelnen beruflichen Weiterbildungsarten (Mehrachnennungen)



### ► Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung insgesamt



Abbildung 1 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2002

## Durchführung der Erhebungen

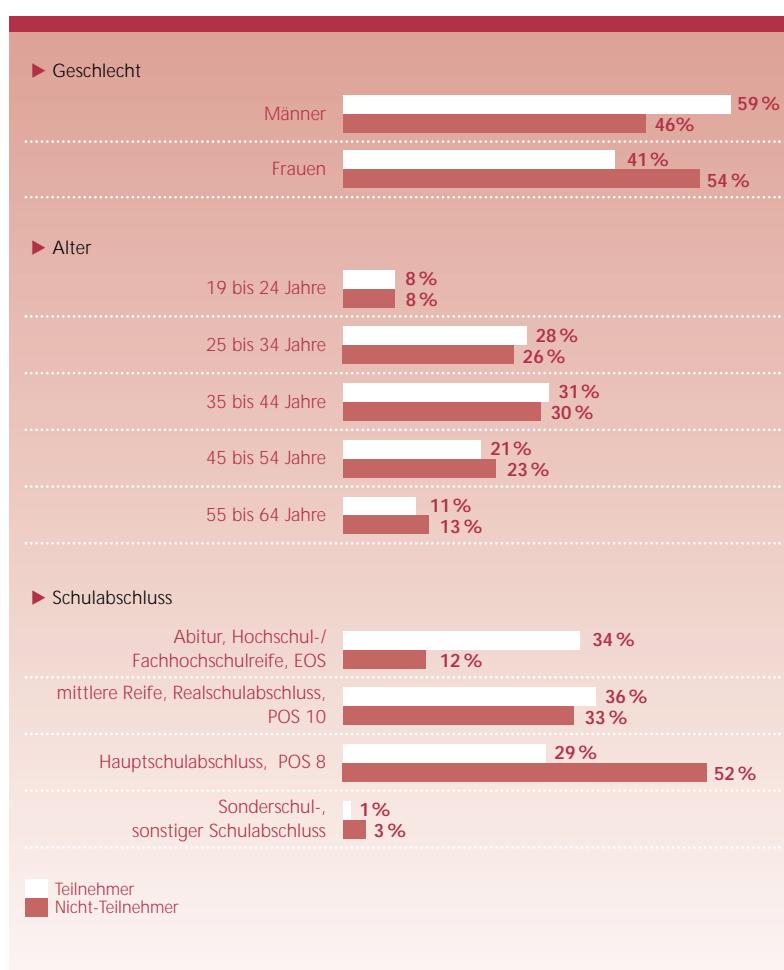
Die Grundgesamtheit der vom BIBB und der Expertenkommission gemeinsam durchgeführten bundesweiten Erhebungen umfasste deutschsprachige erwerbsnahe Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren. Berücksichtigt wurden Erwerbstätige in Vollzeit-, Teilzeit- und geringfügiger Beschäftigung, arbeitslose und arbeitssuchende Personen, Personen in Fortbildung und Umschulung sowie nicht erwerbstätige Personen, die beabsichtigten, in den nächsten zwei Jahren eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Die Befragungen wurden in Form von computerunterstützten Telefoninterviews (CATI) durchgeführt und fanden im Zeitraum von November 2002 bis Mai 2003 statt.

Die Erhebungen wurden auf Basis einer reinen Zufallsstichprobe von Haushalten nach den neuesten Standards für Telefonstichproben durchgeführt. Hiermit konnten auch Haushalte erreicht werden, die in keinem Telefonbuch aufgeführt sind. Insgesamt wurden 5.058 Personen (Netto-stichprobe) befragt, die Ausschöpfungsquote betrug 39 %. Durch die Stichprobe sind die Erwerbstätigen und Arbeitslosen insgesamt gut repräsentiert. Unterrepräsentiert sind

allerdings Personen mit geringer Schulbildung sowie Arbeiter und Angestellte mit einfachen, ausführenden Tätigkeiten. Aufgrund einer durchgeführten Selektivitätsanalyse kann davon ausgegangen werden, dass ein Teil dieser Ausfälle thematisch bedingt war. Durch eine moderate Gewichtung wurde die Repräsentanz der realisierten Stichprobe optimiert. Für die Gruppe der Erwerbstätigen und der Arbeitslosen erfolgte eine Anpassung nach den Merkmalen Alter, Geschlecht und Schulabschluss an die Strukturen, die aus anderen breit angelegten Erhebungen<sup>4</sup> bekannt sind. Außerdem wurde die Transformation von der Haushalts- in eine Personenstichprobe vorgenommen.<sup>5</sup> Durch die vorgenommenen „Optimierungsarbeiten“ konnte eine sehr gute Datenlage erreicht werden.

Die Erfassung der soziodemografischen Merkmale, der Qualifikation und beruflichen Situation sowie der grundsätzlichen Einstellungen zur beruflichen Weiterbildung erfolgte für Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer mit identischen Fragestellungen. Aufgrund dieser vergleichbaren Daten werden nachfolgend auf Basis der gewichteten Gesamtnettostichprobe die Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern aufgezeigt. Zunächst wird jedoch dargestellt, in welchem Umfang überhaupt eine Teilnahme an den unterschiedlichen Formen beruflicher Weiterbildung stattfand und wie hoch der Anteil der Nicht-Teilnehmer ist.

Abbildung 2 Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2002 nach Geschlecht, Alter und Schulabschluss



## Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Betrachtet wird die berufliche Weiterbildung im Zeitraum vom 1. September 2001 bis 31. August 2002, im Folgenden der Einfachheit halber als das Jahr 2002 bezeichnet.<sup>6</sup> Wie Abbildung 1 zeigt, besuchte in dieser Zeitspanne über ein Viertel der Befragten *Kongresse, Tagungen oder Fachmessen* zum Zwecke der beruflichen Weiterbildung, womit dies die am weitesten verbreitete Lernform ist. Im Hinblick auf die *formalisierten Weiterbildungsarten* wurde recht häufig an Lehrgängen im eigenen Betrieb bzw. bei Herstellerfirmen sowie an Lehrgängen in Weiterbildungseinrichtungen mit jeweils einem Fünftel der Befragten teilgenommen, während die Weiterbildung im wissenschaftlichen Bereich und die Ausbildung an einer Fachschule wesentlich geringere Bedeutung hatten. Insgesamt nahmen 39 % der Befragten an formalisierter Weiterbildung teil. Bei der *selbst organisierten Weiterbildung* hatte das Lernen mittels Lehrbüchern oder Fachliteratur den höchsten Stellenwert, das Lernen mit Hilfe von Computern spielte demgegenüber eine deutlich geringere Rolle. Die selbst organisierte Weiterbildung über Fernunterrichtslehrgänge sowie Fernsehen, Hörfunk oder Video stellten die insgesamt am wenigsten verbreiteten Lernformen dar. Der Anteil der Befragten, die sich insgesamt in selbst organisierten Lernprozessen weiterbilden, betrug 23 %. Die Teilhabe an den einzelnen *arbeitsnahen Lernformen* war ebenfalls sehr unterschiedlich:

Während die betrieblichen Fördermaßnahmen und die organisierte Einarbeitung oder Unterweisung am Arbeitsplatz einen nicht unbedeutenden Verbreitungsgrad erreichten, kamen Maßnahmen der beruflichen Orientierung und betriebliche Austauschmaßnahmen nur selten vor. Der Anteil der Befragten mit arbeitsplatznaher Weiterbildung lag insgesamt bei 17 %. Viele Personen nahmen an mehreren Maßnahmen teil, im Gesamtdurchschnitt wurden 1,4 Maßnahmen pro Befragten durchgeführt.

Als Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung werden im Folgenden alle Personen angesehen, die im Jahr 2002 mindestens eine Maßnahme der definierten Weiterbildungsarten wahrgenommen haben. Insgesamt trifft dies auf 68 % der Befragten zu. Daraus ergibt sich ein Anteil an Nicht-Teilnehmern von knapp einem Drittel.

An dieser Stelle soll kurz der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich die ermittelte Beteiligungsquote mit den Ergebnissen anderer breit angelegter Erhebungen zur Weiterbildungsbeteiligung deckt.<sup>7</sup> Im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) wurde für das Jahr 2000 bezogen auf die formelle berufliche Weiterbildung eine Quote von 29 % ermittelt und bezogen auf die informelle berufliche Weiter-

bildung von 67%.<sup>8</sup> Eine Gesamtbeteiligungsquote wurde dort nicht ausgewiesen, weshalb ein unmittelbarer Vergleich nicht möglich ist. Hinzu kommt, dass im BSW der Weiterbildungsbegriff bei den informellen Lernformen noch deutlich weiter gefasst ist als in der vorliegenden Untersuchung. Die BIBB/IAB-Erhebung kam für den Zweijahreszeitraum 1998/1999 zu einer Beteiligungsquote bei erwerbstätigen Personen von 63% bezogen auf formelle und informelle berufliche Weiterbildung.<sup>9</sup> Diese geringere Quote dürfte vor allem auf einen enger eingegrenzten Weiterbildungsbegriff, insbesondere hinsichtlich der selbst organisierten Lernprozesse, zurückzuführen sein. In der Grundaussage stimmen die Ergebnisse von BSW und BIBB/IAB-Erhebung jedoch mit den hier dargestellten Ergebnissen überein.

## Strukturelle Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern

Es ist aus den bisherigen Studien zum Weiterbildungsverhalten bekannt, dass sich Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung und Nicht-Teilnehmer hinsichtlich wichtiger soziodemografischer Merkmale sowie Merkmale der Qualifikation und beruflichen Situation unterscheiden.<sup>10</sup> Betrachtet werden nachstehend die strukturellen Unterschiede bezogen auf die Merkmale, die sich in den bisherigen BSW-Erhebungen als zentrale Einflussfaktoren für die Teilnahme an Weiterbildung erwiesen haben, d. h. Geschlecht, Alter, Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit und berufliche Stellung.<sup>11</sup>

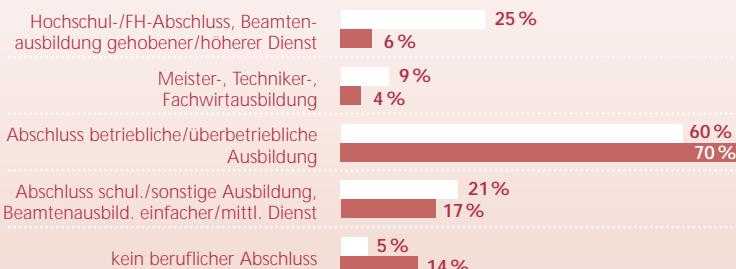
In der vorliegenden Untersuchung sind hochsignifikante Unterschiede<sup>12</sup> nach *Geschlecht* festzustellen: In der Gruppe der Teilnehmer sind zu etwa drei Fünfteln Männer vertreten und zu zwei Fünfteln Frauen, wie Abbildung 2 verdeutlicht. Bei den Nicht-Teilnehmern haben Männer dagegen einen Anteil von weniger als der Hälfte, womit Frauen bei den Nicht-Teilnehmern stark überrepräsentiert sind.

In der *Altersstruktur* unterscheiden sich Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer nach der Studie nicht signifikant. Das BSW stellt hingegen z. B. für die formelle berufliche Weiterbildung eine wesentlich geringere Beteiligung höherer Altersgruppen fest. Dies ist jedoch auf eine andere Grundgesamtheit der Befragungspersonen zurückzuführen: Einbezogen ist im BSW nicht nur die erwerbsnahe, sondern die gesamte deutschsprachige Wohnbevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren; die ermittelte merklich niedrigere Beteiligungsquote älterer Personen an beruflicher Weiterbildung erklärt sich durch den ab 50 Jahren erheblich zurückgehenden Erwerbstätigkeitenanteil. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass bei der Grundgesamtheit der erwerbsnahen Personen sich die Weiterbildungsquote nicht nachweisbar mit dem Alter verändert. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Beteiligungsquote nichts über den zeitlichen Umfang aussagt, d. h., eine sehr kurzzeitige Maßnahme zählt ebenso wie eine lang andauernde. Inwieweit es in Bezug auf den zeitlichen Weiterbildungsumfang Alterseffekte gibt, wird noch zu prüfen sein.

Zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern sind hochsignifikante Unterschiede nach *allgemein bildendem Schulabschluss* zu verzeichnen: Bei den Teilnehmern ist der Anteil der Personen mit Abitur, Hochschul- oder Fachhochschulreife fast dreimal so hoch wie bei den Nicht-Teilnehmern. Personen mit Hauptschulabschluss sind dagegen bei den Teilnehmern mit einem fast nur halb so hohen Anteil vertreten wie bei den Nicht-Teilnehmern.

Deutliche Unterschiede nach dem Bildungsniveau zeigen sich auch bei Betrachtung der *beruflichen Qualifikation* (Abb. 3):<sup>13</sup> Bei den Teilnehmern nehmen Personen mit einer

### ► Beruflicher Abschluss (Mehrfachnennungen)



### ► Erwerbsstatus



### ► Berufliche Stellung

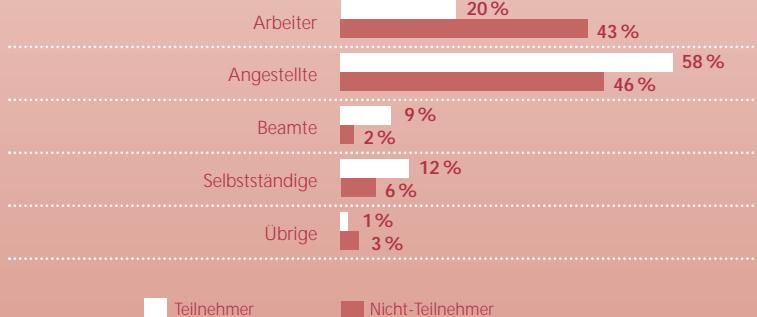


Abbildung 3 Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2002 nach beruflichem Abschluss, Erwerbsstatus und beruflicher Stellung

beruflichen Qualifikation auf dem Niveau eines Hochschul- bzw. Fachhochschulabschlusses (einschließlich Beamtenausbildung) oder eines Meister-, Techniker- bzw. Fachwirtschaftsabschlusses einen weit überproportionalen Anteil ein. Dagegen sind Personen mit einer betrieblichen bzw. überbetrieblichen Ausbildung und insbesondere Personen ohne beruflichen Abschluss bei den Teilnehmern unterrepräsentiert.

Erwartungsgemäß sind hochsignifikante Unterschiede nach *Erwerbstatus* vorhanden:<sup>14</sup> Die Teilnehmer an beruflicher Weiterbildung sind zu einem erheblich höheren Anteil voll erwerbstätig und etwas seltener teilzeitbeschäftigt als Nicht-Teilnehmer. Deutlich geringer ist bei den Teilnehmern der Anteil der geringfügig Beschäftigten, Arbeitslosen sowie Personen, die in den nächsten zwei Jahren die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit planen.

Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer unterscheiden sich hochsignifikant nach *beruflicher Stellung*<sup>15</sup>: Angestellte, Selbstständige und vor allem Beamte sind bei den Teilnehmern wesentlich stärker vertreten. Arbeiter nehmen dagegen bei den Nicht-Teilnehmern einen mehr als doppelt so großen Anteil ein wie bei den Teilnehmern.

## Unterschiede in den Einstellungen zur Weiterbildung

In der Befragung wurden Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer gebeten, zu zehn Statements, die Aufschluss über grundsätzliche Einstellungen zur beruflichen Weiterbildung geben sollten, Stellung zu nehmen. Die Bewertung, d. h. Zustimmung oder Ablehnung, war auf einer vierstufigen Skala vorzunehmen. In Abbildung 4 sind die Anteile für die Nennungen „stimme voll und ganz zu“ und „stimme überwiegend zu“ dargestellt.

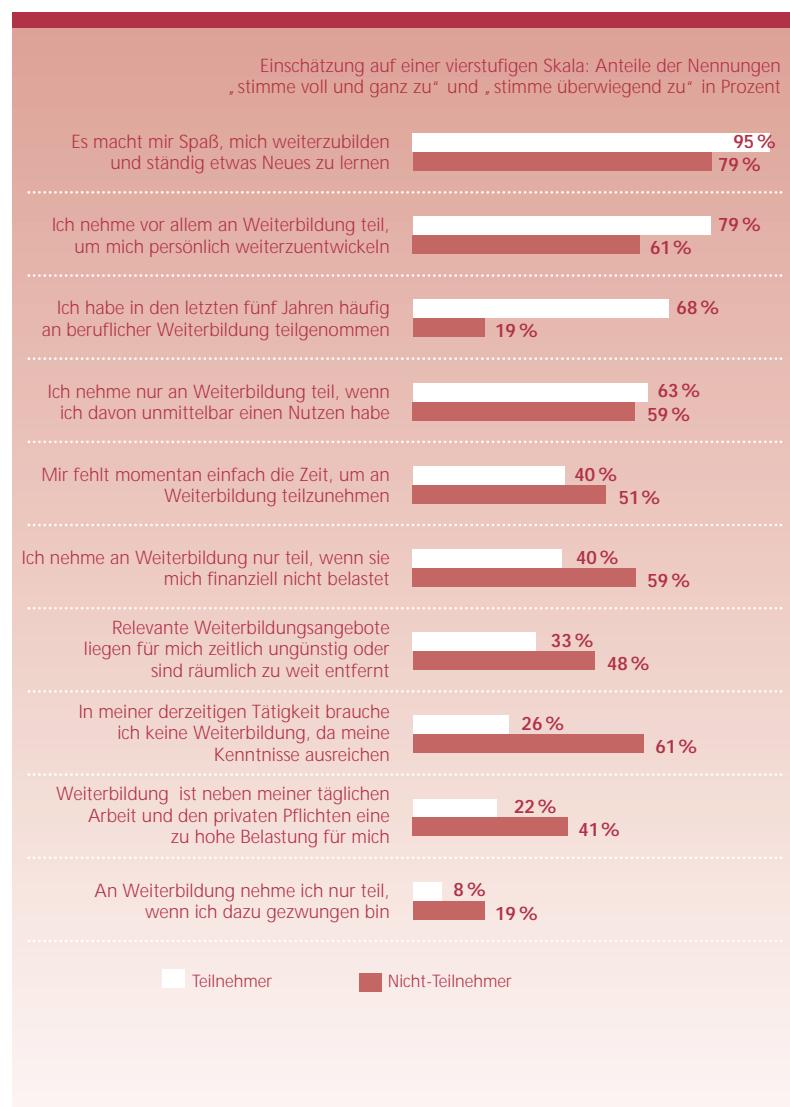
Der Spaß an Weiterbildung und das Interesse an persönlicher Weiterentwicklung durch die Weiterbildungsteilnahme wurde am stärksten betont, von den Teilnehmern noch deutlich mehr als von den Nicht-Teilnehmern. Bei diesem insgesamt starken Zuspruch spielte jedoch wahrscheinlich auch die soziale Erwünschtheit eine gewisse Rolle.

Personen, die sich im Jahr 2002 nicht weiterbildeten, nahmen größtenteils auch in den vergangenen fünf Jahren nur selten an beruflicher Weiterbildung teil. Nur für knapp ein Fünftel der Nicht-Teilnehmer kann angenommen werden, dass die Nicht-Teilnahme in 2002 eher zufällig war, da sie sich bezogen auf die letzten fünf Jahre zu den häufigen Teilnehmern zählten. Dagegen geben von den Teilnehmern immerhin über zwei Drittel an, sich auch in den zurückliegenden fünf Jahren oft weitergebildet zu haben.

Die Erwartung eines unmittelbaren Nutzens stellt für je etwa drei Fünftel der Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer die Voraussetzung für eine Weiterbildungsteilnahme dar. Hier

stellt sich die Frage, ob bei den Nicht-Teilnehmern eher die fehlende Nutzenerwartung die Weiterbildung verhinderte oder ob andere Hemmnisse ausschlaggebend waren. Interessant ist, dass ebenfalls drei Fünftel der Nicht-Teilnehmer zu der Einschätzung kamen, keine Weiterbildung zu benötigen, da die vorhandenen Kenntnisse für die derzeitige Tätigkeit ausreichten. Von den Teilnehmern teilte lediglich ein Viertel diese Auffassung.

Abbildung 4 Einstellungen zur beruflichen Weiterbildung von Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern im Jahr 2002



Weiterbildungshemmisse wurden von den Nicht-Teilnehmern deutlich stärker empfunden. Drei Fünftel der Nicht-Teilnehmer, aber nur zwei Fünftel der Teilnehmer lehnen eine Weiterbildungsteilnahme ab, wenn diese sie finanziell belastet. Etwa die Hälfte der Nicht-Teilnehmer gab an, dass die Zeit für Weiterbildung fehle bzw. dass relevante Weiterbildungsangebote zeitlich ungünstig lägen oder räumlich zu weit entfernt seien, bei den Teilnehmern waren es nur zwei Fünftel bzw. ein Drittel. Zwei Fünftel der Nicht-Teilnehmer und lediglich etwa ein Fünftel der Teilnehmer emp-

fanden Weiterbildung neben der täglichen Arbeit und den privaten Pflichten als zu hohe Belastung. Eine eher ablehnende Haltung gegenüber beruflicher Weiterbildung ließ etwa ein Fünftel der Nicht-Teilnehmer erkennen, die aussagten, sich nur weiterzubilden, wenn sie dazu gezwungen seien; von den Teilnehmern äußerte nur weniger als ein Zehntel diese Auffassung.

## Zusammenfassung und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass ein sehr großer Teil der erwerbsnahen Personen an beruflicher Weiterbildung teilnimmt. Vielfach findet auch über einen längeren Zeitraum gesehen eine häufige Weiterbildungsteilnahme statt. Die für das Jahr 2002 ermittelte hohe Beteiligungsquote basiert auf einem relativ weit gefassten Weiterbildungsbegriff, der nicht nur die klassische Weiterbildung in Form von Lehrgängen und Kursen, sondern auch weniger formalisierte Lernprozesse einbezieht. Die Untersuchung identifiziert zentrale Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern an beruflicher Weiterbildung. Die Ergebnisse legen nahe, dass das Geschlecht, der Schul- und Berufsbildungsabschluss, der Erwerbsstatus und die berufliche Stellung bedeutende Einflussfaktoren für das Weiterbildungsverhalten bezogen auf die erwerbsnahe Bevölkerung darstellen. In multivariaten Analysen wird zu prüfen sein, ob sich dies unter Kontrolle der jeweils anderen

Merkmale bestätigt. Das Alter scheint hingegen bei den erwerbsnahen Personen keine nachweisbare Einflussgröße für die Weiterbildungsbeteiligung zu sein.

Bei Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern ist häufig eine sehr positive Grundhaltung gegenüber Weiterbildung festzustellen. Spaß an Weiterbildung zu haben und gerne ständig etwas Neues zu lernen, ist eine überaus weit verbreitete Einstellung. Auch wird Weiterbildung sehr häufig als Möglichkeit, sich persönlich weiterzuentwickeln, geschätzt. Nicht-Teilnehmer sind allerdings in der positiven Bewertung von Weiterbildung merklich zurückhaltender. Sie betonen die Weiterbildungshemmisse wie finanzielle Belastung, fehlende Zeit, ungünstige Weiterbildungsmöglichkeiten sowie zu hohe Belastung neben Arbeit und privaten Verpflichtungen wesentlich stärker als die Teilnehmer.

Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf eine Betrachtung der Strukturunterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern bezogen auf die wichtigsten soziodemografischen Merkmale sowie die Darstellung einiger grundlegender Einschätzungen zur beruflichen Weiterbildung. Dies ist als allererstes Ergebnis aufzufassen. In den durchgeführten Erhebungen wurden vielfältige weitere Informationen zum Weiterbildungsverhalten gewonnen. Von Seiten des BIBB und der Expertenkommission werden weiter gehende Analysen vorgenommen, um alle relevanten Einflussfaktoren im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung zu identifizieren. ■

## Anmerkungen

- \* An der Erstellung des Beitrags waren weiter beteiligt:  
Dr. Elisabeth M. Krekel, BIBB,  
Stefan Hummelsheim, Expertenkommission "Finanzierung Lebenslangen Lernens" und  
Dr. Helmut Schröder, ifnas
- 1 Die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ wurde 2001 von der Bundesministerin für Bildung und Forschung berufen und hat die Aufgabe, ein Gesamtkonzept zur Förderung des lebenslangen Lernens zu entwickeln. Mitglieder sind: Prof.in Dr. Uschi Backes-Gellner, Prof. Dr. Gerhard Bosch, Prof.in Dr. Gisela Färber, Prof. Dr. Bernhard Nagel, Prof. Dr. Dieter Timmermann (Vors.).
- 2 Vgl. Bardeleben, R. v.; Beicht, U.; Herget, H.; Krekel, E. M.: Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 1996. Mit der neuen Studie liegen nun nach 10 Jahren wieder aktuelle Daten vor.
- 3 Vgl. u. v. a.: Bellmann, L.: Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 2, Bielefeld 2003, S. 11 ff.
- 4 Für die Gruppe der Erwerbstätigen wurde die BIBB/IAB-Strukturerhebung von 1998/99 herangezogen, für die Gruppe der Arbeitslosen die ifnas-Studie „Struktur der Arbeitslosigkeit“ von 2000.
- 5 Die Transformation ist notwendig, da die Wahrscheinlichkeit für die Auswahl einer Person proportional zur Haushaltgröße sinkt.
- 6 Dieser Zeitraum wurde gewählt, um eine möglichst zeitnahe Erfassung der Weiterbildungsaktivitäten zu gewährleisten.
- 7 Vgl. Bellmann, L; Leber, U.: Individuelles und betriebliches Engagement in der beruflichen Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf der Basis verschiedener Befragungen. In: BWP 32 (2003) 3, S. 14–18
- 8 Vgl. Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2001, S. 22 und S. 51
- 9 Vgl.: Ulrich, J. G.: Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999. In: BWP 29 (2000) 3, S. 23–29
- 10 Vgl. u. a.: Behringer, F.: Beteiligung an Weiterbildung. Human-kapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz, Opladen 1999
- 11 Vgl. u. a. Berichtssystem Weiterbildung VIII. A. a. O.
- 12 Für die hier betrachteten Variablen wurden Pearson-Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Als hochsignifikant werden im Folgenden immer Unterschiede bezeichnet, bei denen ein Signifikanzniveau von  $p < 0,001$  erreicht wurde.
- 13 Bei der Angabe des beruflichen Abschlusses waren Mehrfachnennungen möglich. Der Chi-Quadrat-Test erfolgte für die einzelnen beruflichen Abschlüsse. Es ergaben sich bei allen Abschlüssen hochsignifikante Unterschiede, mit Ausnahme der Personen mit dem Abschluss einer schulischen Ausbildung, einer Beamtenausbildung im einfachen bzw. mittleren Dienst oder einem sonstigen beruflichen Abschluss; hier liegt eine Signifikanz auf dem 1%-Niveau vor.
- 14 Erfasst wurde der Erwerbsstatus zum Befragungszeitpunkt. Hieraus erklärt sich bei den Nicht-Teilnehmern der Anteil von Personen in Fortbildung oder Umschulung, d. h., im Zeitraum vom 1. 9. 2001 bis 31. 8. 2002 haben diese an keiner Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen.
- 15 Es wurde die berufliche Stellung zum Befragungszeitpunkt zugrunde gelegt, bei derzeit nicht, aber früher erwerbstätigen Personen diejenige der letzten Tätigkeit.

# Hochschultage Berufliche Bildung

## Tradition fortsetzen – Innovationen anstoßen

### Interview mit Professor Dr. Josef Rützel

**BWP\_** Herr Professor Rützel, Sie sind Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e. V. und damit Veranstalter der 13. Hochschultage Berufliche Bildung. Die Hochschultage Berufliche Bildung finden seit 1980 im Abstand von zwei Jahren statt. In diesem Jahr wird die Technische Universität Darmstadt Ausrichter der Hochschultage sein. Was erwartet uns?

**Prof. Rützel\_** Die 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004 in Darmstadt setzen die Tradition der Hochschultage als Forum für Fachleute, die sich wissenschaftlich, politisch und praktisch mit gegenwarts- und zukunftsbezogenen Fragen der beruflichen Bildung beschäftigen, fort. Diese Fragen werden in zweizwanzig Fachtagungen, dreizwanzig Workshops, zwölf Einzelvorträgen im Vortragsband sowie in der Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung mit insgesamt über tausend Teilnehmerinnen und Teilnehmern erörtert. Es werden Perspektiven, Konzepte und Praxisvorschläge entwickelt, und es werden Antworten gegeben. Mehr als vierhundert ausgewiesene nationale und internationale Expertinnen und Experten aus den unterschiedlichsten Handlungsfeldern der Berufsbildung und aus angrenzenden Gebieten gestalten das Programm. Durch die kurzen Wege zwischen den einzelnen Veranstaltungsorten und die bereitgestellte Infrastruktur wird viel Raum für informelle Gespräche und Kontakte gegeben.

Eine gute Gelegenheit hierzu bietet neben der Ausstellung auch das Tagungsfest, das in der denkmalgeschützten Otto-Berndt-Halle stattfindet, die neben ihrer Funktion als Mensa historische Stätte, interkultureller Treffpunkt und ein Ort lebendiger Stadtkultur ist. In neun Exkursionen u. a. zum Space Operation Centre (ESOC), zum Fraunhofer-Institut für Graphische Datenverarbeitung (IGD) und zur Mathildenhöhe mit dem Museum Künstlerkolonie kann man Darmstadt als Stadt der Wissenschaft, der Kunst und Kultur erleben.

**BWP\_** Welche Gründe waren für die Wahl des Rahmenthema „BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität – Qualität – Verantwortung“ ausschlaggebend?

**Prof. Rützel\_** Im Sinne der Fortsetzung der Tradition wird mit diesem Rahmenthema an das Thema Wissensgesellschaft der 12. Hochschultage in Köln angeknüpft. Zugleich werden sehr virulente, komplexe und sich künftig weiter zusätzende Entwicklungen thematisiert.

Die Vernetzung der Lern-, Arbeits-, Wissens- und Bildungsprozesse ist weit fortgeschritten. Flexible, dennoch verbindliche Netzwerkstrukturen entstehen auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene sowie zwischen Institutionen und Personen. Diese Netzwerke sollen es ermöglichen, Prozesse der Globalisierung, Differenzierung, Flexibilisierung und Medialisierung zu bewältigen und zu gestalten.

Dennoch sind die Strukturen für die Realisierung des lebenslangen Lernens, die als Voraussetzung für ein hohes Bildungsniveau gelten, noch nicht vorhanden. Zu vielen Menschen ist der Zugang zu beruflichen Bildungsprozessen sowie zu den modernen Arbeitsplätzen verwehrt. Es fehlen Ausbildungsplätze und weitere Bildungsangebote von entsprechend hoher Qualität. Fehlende oder nicht mehr zeitgemäße Bildungs- und Qualitätsstandards, unzureichend entwickelte Qualitätsmanagement- und Qualitäts sicherungskonzepte führen dazu, dass der Anschluss an



JOSEF RÜTZEL

Prof. Dr., Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt,  
Vors. der Arbeitsgemeinschaft Berufliche  
Bildung e. V. – Hochschule, Betrieb und Schule

internationale Entwicklungen verloren zu gehen droht und volkswirtschaftlicher Schaden durch fehlende, falsche oder schlechte Ausbildung entsteht. Es gilt sicherzustellen, dass Begabungen ausgeschöpft werden, Migranten und Benachteiligte integriert werden können und die Entfaltung subjektiver Potenziale gefördert wird.

Ohne durchgreifende ordnungspolitische, strukturelle, organisationale und curriculare Reformen wird es nicht möglich sein, die Kompetenzen zu erwerben, die die Lebenschancen des Einzelnen sowie den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt bestimmen, die Qualität und Nachhaltigkeit sichern und die verhindern, dass das Tempo des Fortschritts zu wachsender sozialer Ausgrenzung führt. Die Verantwortung für eine Bildungsreform, die die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung ermöglicht und Nachhaltigkeit sichert, tragen alle Beteiligten und Betroffenen. Diese Verantwortung darf nicht einem „Ping-Pong-Spiel“ gleich zwischen der Bildungspolitik, Bildungspraxis, Bildungsforschung und der Wirtschaft hin und her geschoben werden. Sie ist vielmehr in einem „Netzwerk der Verantwortung“ zu entwickeln und zu sichern.

**BWP\_** Welches Konzept wird mit den 13. Hochschultagen Berufliche Bildung 2004 verfolgt?

**Prof. Rützel\_** Zuerst ging es uns darum, die Kontinuität im Konzept zu sichern. Die bewährten Kernelemente Fachtagungen und Workshops wurden beibehalten und gestärkt. Erstmals werden zu allen Berufsfeldern Fachtagungen durchgeführt. Das Themenspektrum der Workshops ist einerseits erweitert und andererseits profiliert worden. Außerdem haben wir versucht, möglichst alle, die sich bisher aktiv an den Hochschultagen beteiligten, für eine erneute Beteiligung zu gewinnen. Gleichzeitig haben wir neue Gruppen angesprochen, gezielt regionale Besonderheiten berücksichtigt und Entwicklungen aufgegriffen, die in den letzten Jahren in der Berufsbildung zu zentralen Fragen geworden sind.

Die Bildungslandschaft ist nicht mehr alleine über die Berufsfelder abzubilden. Benachteiligte, Gender, Internationale Berufsbildung, Nachhaltigkeit und Weiterbildung sind zu Segmenten mit spezifischen Träger- bzw. Angebotsstrukturen, Fachkongressen, Publikationen, Netzwerken etc. avanciert, die sich gravierend auf die ordnungspolitische, institutionelle, curriculare und zielgruppenangemessene Gestaltung der Berufsbildung auswirken. Deshalb haben sich der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e. V. – Hochschule, Betrieb und Schule – (AGBB e. V.) und die Ausrichter entschlossen, das Spektrum der Fachtagungen durch diese Bereiche zu erweitern und die Workshops wie bisher aktuellen Spezialthemen vorzubehalten. Zur Profilierung des Konzepts gehören auch der Verzicht auf die Zukunftswerkstätten und die Stärkung des in den 12. Hochschultagen neu aufgenommenen Pro-

grammelements Vortragsband. Besonderes Augenmerk wird im Konzept darauf gelegt, die betriebliche Seite zu stärken und den Transfer der Ergebnisse über die Tagungsdokumentation und durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit sicherzustellen.

**BWP\_** Die Fachtagungen und Workshops decken ein breites Spektrum der beruflichen Bildung ab. Das macht eine ausgewogene Programmplanung sicher besonders schwer. Wie war es bei diesen Hochschultagen?

**Prof. Rützel\_** Die Programmplanung ist sicher eine Mammutaufgabe, sie ist aber zugleich sehr reizvoll und ermöglicht viele neue Ein- und Überblicke. Großen Wert legten wir auf Beteiligung und Transparenz. Auf der Grundlage des Rahmenthemas und der vorläufigen Programmstruktur wurden mehr als 150 Einzelpersonen angeschrieben und persönlich angesprochen, um ihre Angebote und ihre Mitwirkung zu erfragen. Im Bundesinstitut für Berufsbildung wurde eine gesonderte Aktion gestartet. Mehr als 120 Angebote sind daraufhin eingegangen, die in unzähligen bi- und multilateralen Gesprächen, in mehreren Sitzungen der Ausrichter und in Rücksprache mit dem Vorstand zu dem vorliegenden umfangreichen, aus unserer Sicht attraktiven Programm gestaltet wurde. Mit diesem Vorgehen wurde Neuland betreten. Aus der bisherigen Sicht hat es sich bewährt, denn die Qualität des Programms und die Identifikation mit diesem ist dadurch deutlich gesteigert worden. Den Löwenanteil an dieser Arbeit hat der Geschäftsführer Herr Bendig geleistet, dem ich besonders danken möchte.

**BWP\_** Auf welche wissenschaftlichen Höhepunkte darf man gespannt sein?

**Prof. Rützel\_** Es ist in Kooperation mit den Leiterinnen und Leitern der Fachtagungen und Workshops sowie mit anderen Unterstützern gelungen, für alle Fachtagungen und Workshops renommierte Akteure aus der Berufsbildungsforschung, der Praxis und der Politik zu gewinnen. Damit sollte nicht nur die Voraussetzung für anregende und fruchtbare Diskussionen gegeben sein, sondern auch für den Transfer von Erkenntnissen und Erfahrungen und für ungewohnte Zugänge und Ergebnisse bezogen auf die Gesamtthematik und die Vielfalt der Einzelaspekte. Dieses erwarten wir auch von den Vorträgen bzw. Beiträgen der Auftakt- und Abschlussveranstaltung und des Vortragsbandes. Besonders wichtig ist uns, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer sein ganz persönliches Highlight findet und Impulse für die Arbeit vor Ort erhält.

**BWP** Welche Rolle spielen regionale Aspekte im Programm?

**Prof. Rützel** Die regionale Verankerung und Vernetzung wird in Darmstadt groß geschrieben. Im regionalen Promotorenkreis sind das Kultus- und Wirtschaftsministerium, kommunale Behörden, die IHK, der Südhessische Unternehmerverband, Betriebe, berufsbildende Schulen und die Arbeitsverwaltung vertreten. Durch deren Beteiligung an der Öffentlichkeitsarbeit, der Unterstützung bei der Gewinnung von aktiven Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie von Sponsoren aus der Region wurden regionale Aspekte berücksichtigt. Fachtagungen und Workshops finden teilweise in Betrieben (Merck, Röhm, Wella) und in berufsbildenden Schulen statt. Eine Vielzahl von Auszubildenden bzw. Schülerinnen und Schüler sind im Rahmen von Ausbildungsprojekten unterstützend bei der Durchführung der Hochschultage tätig. Der Anteil an Referentinnen und Referenten aus der TU Darmstadt und dem regionalen Umfeld ist bedeutend. Durch diese Unterstützung wird die Region auch inhaltlich zum Thema. Nicht zuletzt unterstützen viele wissenschaftliche Einrichtungen die Hochschultage durch die Beteiligung am Rahmenprogramm.

**BWP** Wie wird das Bundesinstitut für Berufsbildung auf den 13. Hochschultagen Berufliche Bildung 2004 vertreten sein?

**Prof. Rützel** Das Bundesinstitut für Berufsbildung spielt und spielt im Rahmen der Hochschultage eine besondere Rolle. Dies ergibt sich schon durch die korporative Mitgliedschaft des Bundesinstituts für Berufsbildung in der AGBB e. V. und durch die personelle Vertretung im Vorstand des Vereins, der für die Leitlinien und die Programmatik der Hochschultage mitverantwortlich ist.

Auf den 13. Hochschultagen werden ca. 50 Expertinnen und Experten des Bundesinstituts für Berufsbildung eine aktive programmgestaltende Funktion in einer Fachtagung, in einem Workshop oder im Vortragsband übernehmen, sei es als Leiterin bzw. als Leiter oder als Referentin bzw. als Referent. Darüber hinaus ist das BIBB auch mit einem Stand auf der Ausstellung vertreten. Weitere Expertinnen und Experten des BIBB werden als Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren Beitrag leisten.

Hervorzuheben ist die fachliche Unterstützung bei der Konzeption, beim Marketing und bei der Öffentlichkeitsarbeit sowie die Ad-hoc-Unterstützung bei der Lösung praktischer Detailfragen. Besonders freuen wir uns darauf, dass der Präsident und Generalsekretär des BIBB auf dem Podium der Abschlussveranstaltung vertreten sein wird. ■

Information: [www.hochschultage-2004.de](http://www.hochschultage-2004.de)

## Tagungsbände der 12. Hochschultage Berufliche Bildung „Berufsbildung in der Wissensgesellschaft“ erschienen



### **Perspektiven der Kompetenzentwicklung**

**bei Gärtnern und Landwirten**

Best.-Nr. 60.01.378

### **Bauen und Gestalten im neuen Jahrhundert**

Best.-Nr. 60.01.379

### **Chemieberufe in der Wissensgesellschaft**

Best.-Nr. 60.01.381

### **Berufsbildung zwischen Wissen, Erfahrung und**

### **Innovation in den Elektro-, IT- und Medienberufen**

Best.-Nr. 60.01.382

### **Aktuelle arbeits-, berufs- und bildungsbezogene Herausforderungen an das Berufsfeld Körperpflege in der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft**

Best.-Nr. 60.01.386

### **Interkulturalität und Zivilgesellschaft in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung**

Best.-Nr. 60.01.390

### **Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen**

Best.-Nr. 60.01.391

### **Perspektiven der Textil- und Bekleidungsbranche**

Best.-Nr. 60.01.392

### **Globalisierung, Europäisierung, internationale Vernetzung**

Best.-Nr. 60.01.394

### **Interessengruppen im Kontext der Lernortkooperation**

Best.-Nr. 60.01.403

### **Lehrerbildung und Innovationstransfer**

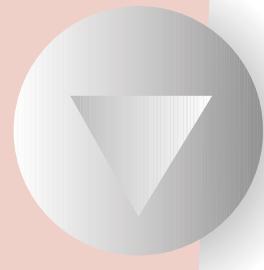
Best.-Nr. 60.01.405

### **Forschungsgeleitete Innovation der kaufmännischen Berufsbildung**

Best.-Nr. 60.01.407

Alle Veröffentlichungen erhalten Sie beim  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: 0521/911 01-11  
Telefax: 0521/911 01-19  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)  
Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de)





## Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven

► Prüfungen können Motor, Unterstützer, aber auch Bremser und Hemmschuh einer Systementwicklung sein. In den letzten 30 Jahren haben Prüfungen für das „Ausbilden in Berufen“ sowohl die eine wie die andere Rolle eingenommen. In der ersten Dekade noch ein zentrales Mittel zum Ausbau der Qualitätssicherung in der Berufsausbildung, gerieten sie in der Folgezeit zunehmend ins Kreuzfeuer der Kritik. Der sich rundum modernisierenden dualen Berufsausbildung stand eine sich wenig ändernde Prüfungspraxis gegenüber. In den letzten fünf Jahren ist Bewegung in dieses Feld gekommen. Innovationen bei Prüfungsformen und Prüfungsstrukturen haben den traditionellen Rahmen großenteils ausgebreit. Die bisher eingeleiteten Neuerungen im Prüfungswesen sind daher nicht Abschluss, sondern eher Ausgangspunkt für einen überfälligen Reformprozess.

### 70er Jahre: Ausbau der Qualitätssicherung über Prüfungen

Prüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz unterscheiden sich von allen anderen öffentlich-rechtlichen wie privatwirtschaftlichen Prüfungen vor allem durch zwei Besonderheiten: Sie erfassen und bewerten berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach Standards, die jeweils in bzw. als Rechtsverordnungen verankert sind.<sup>1</sup> Sie bescheinigen (als Abschlussprüfung/Gesellenprüfung bzw. Fortbildungsprüfung nach § 46,2 BBiG) eine bundeseinheitlich anerkannte Qualifikation.

Nach dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (1969) trugen die Prüfungen im dualen System entscheidend zur Durchsetzung von nationalen Berufsausbildungsstandards bei. Zum einen über die Prüfungsanforderungen und -aufgaben als heimlichem Ausbildungsplan. Zum andern über die verpflichtend eingeführte „Zwischenprüfung“ als einer überbetrieblich organisierten Ausbildungsstandkontrolle zur Verbesserung des Ausbildungserfolgs. Unterstützt wurde dieses Qualitätssicherungskonzept durch die Beschleunigung der überregionalen Prüfungsaufgabenentwicklung

### Traditionelle Prüfungsstrukturen und Prüfungsformen

Die Struktur von Zwischen- und Abschlussprüfung war lange Zeit über alle Ausbildungsberufe hinweg nahezu gleich: Es gab zwei Prüfungsteile: Die schriftliche Prüfung als „Kenntnisprüfung“ sowie die praktische Prüfung; im gewerblich-technischen Bereich als „Fertigkeitsprüfung“ bezeichnet und als „Praktische Übung“ im kaufmännischen Bereich. Letztere wurde als mündliche Prüfung durchgeführt. Überschaubar war auch die traditionelle Palette der Aufgabenarten innerhalb der einzelnen Prüfungsverfahren. Bei der praktischen Prüfung gab es Prüfungsstück und Arbeitsprobe, wobei beim Prüfungsstück ausschließlich das Endergebnis bewertet, also eine Produktbewertung vorge-



DAGMAR LENNARTZ

Dr. phil., ehem. Leiterin des Arbeitsbereichs „Qualitätsstandards, Zertifizierungen, Prüfungen, Lektorat RVO“ im BiBB

## Bewegung in der Prüfungs- praxis

nommen wird, während bei der Arbeitsprobe zusätzlich noch die Arbeitsweise in die Bewertung einbezogen wird. Den **schriftlichen Prüfungen** lagen zwei Aufgaben-Kategorien zugrunde: Aufgaben mit gebundener Antwort (sog. „Programmierte Prüfung“) sowie die Freie-Antwort-Aufgaben (sog. „Konventionelle Prüfung“). Aus dem breiten Methodenspektrum für **mündliche Prüfungen** kamen in der Abschlussprüfung vor allem zwei Methoden zum Tragen: das Fach- und Prüfungsgespräch in der praktischen Übung sowie die unstrukturierte mündliche Befragung bei der mündlichen Ergänzungsprüfung in gewerblich-technischen Berufen.

### Streit um Programmisierte Prüfungen

In der Prüfungsstruktur wie in den Prüfungsformen hat sich bis in die 90er Jahre hinein wenig geändert. Prüfungsstück und Arbeitsprobe, schriftliche Prüfung mit freier oder mit gebundener Antwort und mündliche Prüfung blieben die traditionellen Prüfungsformen, wobei Letztere in den gewerblich-technischen Berufen eher ein Ausnahmefall blieb.

Erste Kritik der Ausbilder allerdings setzte bereits in den 70er Jahren ein. Sie entzündete sich an der „Programmierten Prüfung“, ihrer vermeintlich unabdingbaren Beschränkung auf das Erfassen von Detail- und Faktenwissen und mündete in der polarisierenden Kontroverse „Konventionelle versus Programmisierte Prüfungen“. Weitestgehend ausgeblendet blieb dabei, dass die programmierte Form bei entsprechendem Entwicklungsaufwand durchaus komplexe Aufgabenstellungen ermöglicht. Es wurde in der Regel auch darüber hinweggesehen, dass die konventionelle schriftliche Prüfung in der Praxis weit gehend auch nur Detail- und Faktenwissen erfasste.

Nicht ganz so schnell ins Visier der Kritik geriet die praktische Prüfung. Auch sie war zum damaligen Zeitpunkt in einer Vielzahl von Berufen (insbesondere den gewerblich-technischen Berufen der Industrie) selten an den realen beruflichen Tätigkeiten orientiert. Die mögliche Ursache für diesen blinden Fleck war, dass Prüfungsstück und Arbeitsprobe realitätsnah die (auf Planung und Systematik ausgerichtete) Lehrwerkstatt-Ausbildung abbildete: das Einüben von Fertigkeiten an Übungsstücken, das Herstellen von Produkten zu Übungszwecken, das Erzeugen sog. „Edelschrotts“.

Erst gegen Ende des achten Jahrzehnts wurden Fertigkeitsprüfung und Kenntnisprüfung in der Zusammenschau dis-

kutiert, ein wechselseitiger Bezug beider Prüfungsteile gefordert und die Vision für eine neue Prüfungsstruktur entworfen: Die Theorie-und-Praxis-integrierende-Prüfung. Als Idee und Konzept damals ebenfalls schon in die Debatte eingebbracht worden, bildungspolitisch jedoch schnell ad acta gelegt, war die Ablösung der punktuellen Abschlussprüfung durch ein „abschnittsweises Prüfen“.

### Herausforderung der 80er Jahre: Ausbildungsleitbild „Handlungsorientierung“

Der nächste Innovationsschub für das „Ausbilden in Berufen“ zielte unmittelbar auf die Verbesserung der Ausbildungsqualität. Er brachte neue Ausbildungsleitbilder, neue Lernformen und Ausbildungsmethoden. Die Ordnung von Ausbildungsberufen folgte nunmehr einem Qualifikationsbegriff, der die Fachkompetenz um die Methoden- und Sozialkompetenz erweitert. Die notwendigen Konsequenzen für die Prüfungspraxis blieben allerdings aus.<sup>2</sup> Die Prüfungen in der Berufsausbildung beschränkten sich weiterhin auf ihre traditionellen Strukturen und Formen. Sie erfasssten praktische Fertigkeiten und theoretischen Kenntnisse, nicht aber ein am Arbeitsprozess orientiertes Denken und Handeln.



In der Lehrküche des Berufsausbildungszentrums für Handwerk und kaufmännische Berufe – Internationaler Bund – haben die Auszubildenden die Möglichkeit, ihre theoretischen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen

### 90er Jahre: Ausbildungs- und Prüfungspraxis driften auseinander

Die Ablösung traditioneller – in der Regel funktionsbezogener – Organisationsstrukturen durch prozessorientierte Organisationsformen revolutionierte auch das in den 70er Jahren etablierte (funktionsbezogene) Facharbeitsprofil: Die Bedeutung prozessorientierter Qualifikationen nahm ebenso schnell zu wie der mit ihnen verbundene Trend zur

Flexibilisierung und Individualisierung der Ausbildung. Nicht minder rasch vergrößerte sich auch die Kluft zwischen Ausbildung und Prüfung. Die Kritik beschränkte sich nun nicht mehr auf einzelne Prüfungsteile und Aufgabenformen, sondern richtete sich auf eine erstarrte Prüfungsstruktur mit ihren fächergebundenen schriftlichen Prüfungsteilen auf der einen und den oftmals sehr isolierten Arbeitsproben und Prüfungsstücken auf der anderen Seite.

Ob als ganzheitlich, integriert, komplex oder handlungsorientiert deklariert, praxisnahe Prüfungsformen verfolgen das Ziel, in der Prüfung eine reale berufliche Anforderungssituation zu simulieren. Es charakterisiert die aktuelle Umbruchssituation, dass sich dieser Philosophiewechsel bei den Prüfungsanforderungen zur Zeit noch in einer Vielzahl von Begriffen ausdrückt (vgl. Abbildung 2).

### **Erstes Herantasten an die Reform: Erprobung einer neuen Prüfungsstruktur**

Den Durchbruch für praxisnahe, handlungsorientierte Prüfungskonzepte brachte die (zunächst probeweise) Einführung der „Integrierten Prüfung“ im Ausbildungsberuf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin (1994). Ein Ansatz, der bislang am konsequentesten mit den bestehenden Prüfungsstrukturen brach. Erstmals wurde auf eine Trennung zwischen theoretischen und praktischen Prüfungsteilen verzichtet. Mit Blick auf das Ziel „Praxisnähe“ wurde der Aufgabenentwicklung vorgegeben, die Aufgabenstellung an realen Arbeitssituationen zu orientieren.

Abbildung 1 Innovative Prüfungsformen – Leitprinzipien der Kompetenzermittlung



### **Innovationsziel: Praxisnahe Prüfungen**

Das Modell der Integrierten Prüfung blieb ein Einzelfall. Gleichwohl war es von hoher Innovationskraft. Innerhalb relativ kurzer Zeit gelang es den beteiligten Gremien und Institutionen, sich bei der Modernisierung von Ausbildungsberufen von überholten Konzepten zu lösen, um neue praxisnahe Prüfungsformen einzuführen. In nahezu allen neuen und neu geordneten Berufen wurden in den letzten fünf Jahren Aufgabenstellungen eingeführt, die darauf zielen, Kenntnisse und Fertigkeiten in Form berufs-praktischen Handelns zu erfassen (vgl. Abbildung 1).

### **Neues Leitbild „Authentizität“**

Sehr bald schon wurden die Leitbilder „Handlungsorientierung“ und „Praxisnähe“ durch ein weiteres Leitbild eingeholt. Mit dem neuen Leitbild „Authentizität“ erlebte die Modernisierung des Prüfungswesens zugleich eine Neuauflage und Zusitzung der alten Kontroverse über zentrale versus dezentrale Aufgabenerstellung. Sie fand ganz besonders im Vorfeld der zur Zeit laufenden Neuordnung der industriellen Metallberufe statt und erforderte zusätzlichen Klärungszeitraum.

Während Praxisnähe auf die Imitation beruflicher Arbeitsanforderungen ausgerichtet und Handlungsorientierung dem Modell vollständiger beruflicher Arbeitsabläufe verpflichtet ist, werden beim Leitbild „Authentizität“ reale Arbeitsprozesse im realen Arbeitsumfeld zum Prüfungsgegenstand. Authentische Prüfungen bilden die betriebliche Realität nicht ab, sondern sind Teil dieser Realität. Bearbeitung und Dokumentation erfolgen im Betrieb. Bewertet wird vom Prüfungsausschuss das Fachgespräch auf Dokumentationsbasis. Das neue Leitbild „Authentizität“ wurde bisher in acht neu geschaffenen Ausbildungsberufen realisiert. Erstmals mit der „Betrieblichen Projektarbeit“ in den vier informationstechnischen Berufen (1997) (vgl. dazu auch den Beitrag von EBBINGHAUS in diesem Heft).

### **Variantenmodell zur Prüfung der Prozessqualifikation**

Die bisherigen Evaluierungen neuer Prüfungsformen erbrachten, dass authentische Prüfungen zwar ein umfassenderes Prüfen von „Prozesskompetenzen“ ermöglichen, sich jedoch nicht in jedem Betrieb und jedem Beruf realisieren lassen – zumindest nicht bei Wahrung bundeseinheitlicher Qualitätsstandards. Immer mehr schälte sich denn auch in der heftigen Diskussion um das künftige Prüfungskonzept der industriellen Metallberufe das „Variantenmodell“ als zukunftsfähige Perspektive heraus, mit der die zunächst unversöhnlich scheinenden Positionen (Simulation versus Authentizität) überwunden werden könnten.<sup>4</sup> Erstmals realisiert wurde es mit den zum 1. August 2003 in Kraft getretenen neuen industriellen Elektroberufen.<sup>5</sup>

Diese Vereinbarung hat nachhaltige Konsequenzen. Es müssen Standards für die Bewertung und Genehmigung eines betrieblichen Auftrags entwickelt werden. Mitglieder in Prüfungsausschüssen müssen diese anwenden können, d. h. über entsprechende Kompetenzen, vor allem über sich rasch veränderndes aktuelles Know-how verfügen. Die überregionale Aufgabenentwicklung wiederum steht qualitativ wie quantitativ vor großen Herausforderungen: Es muss in sehr kurzer Zeit ein erhebliches Mehr an Aufgaben bereitgestellt, vor allem müssen handlungsorientierte, und dies bedeutet: qualitativ aufwändiger Aufgaben entwickelt werden. Betriebe wiederum müssen mehr noch als bisher handlungs- und prozessorientiert ausbilden, und dies wiederum setzt voraus, dass sie das Lernpotenzial von Arbeitsaufgaben ausloten und gezielt nutzen. Standardisierte Aufgabenstellungen, Routinelösungen und Einheitsaufgaben sind damit überholt, ebenso die Prüfungsvorbereitung „nach bewährtem Muster“, ein blindes Büffeln alter Prüfungsfragen.

## Erfolgsfaktoren innovativer Prüfungskonzepte

Die Evaluierung neuer Prüfungsformen hat Engpässe und Schwachstellen im Prüfungswesen schärfer als bisher sichtbar gemacht. Das Mehr an Qualität, das die neuen Prüfungsformen und -strukturen potenziell ermöglichen, kann daher gegenwärtig nur bedingt ausgeschöpft werden. Der Erfolg der neuen Prüfungskonzepte hängt davon ab, ob es gelingt, grundlegende Lösungen zur Überwindung der Engpässe und Schwachstellen zu finden und zu realisieren.

## Erfolgsfaktor Prüfungspersonal

Bereits in den 90er Jahren warf die Rekrutierung von Prüfungsausschüssen zunehmend Probleme auf, und zwar aus verschiedenen Gründen:

### *Das traditionelle Rekrutierungsreservoir für Prüfungsausschüsse schrumpft*

- Die Zahl der hauptamtlichen Ausbilder geht kontinuierlich zurück; dies trifft insbesondere die Ausbildung in den gewerblich-technischen Ausbildungsberufen der Industrie.
- Wachsende Personalknappheit bei den Berufsschulen wird in der jüngsten Zeit zum Problem.
- In den Prüfungsausschüssen findet derzeit ein Generationenwechsel größerer Umfangs statt.

### *Das „Ehrenamt“ hat an Attraktivität verloren*

- Mitglieder in Prüfungsausschüssen arbeiten durchweg ehrenamtlich.

Abbildung 2 Neue Prüfungsformen seit 1997

Prüfungsverfahren	Prüfungsform	Synonyme
Praktische Prüfung	Simulierter Auftrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsaufgabe</li> <li>• einem betrieblichen Auftrag entsprechende Aufgabe</li> <li>• Fertigungsaufgabe, die einem Kundenauftrag entspricht</li> <li>• Komplexe Aufgabe</li> <li>• Komplexe Arbeitsaufgabe</li> <li>• Komplexe Prüfungsaufgabe</li> <li>• Planungsaufgabe</li> <li>• Planungsaufgabe bezogen auf praktische Aufgabe</li> <li>• Praktische Aufgabe</li> <li>• Praktische Aufgabe im Rahmen der fallbezogenen Rechtsanwendung</li> <li>• Projektorientierte praktische Aufgabe</li> </ul>
	Betrieblicher Auftrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betriebliche Projektarbeit</li> <li>• Betriebliches Projekt</li> <li>• Selbstständig durchgeführte Fachaufgabe in einem Einsatzgebiet</li> </ul>
Schriftliche Prüfung	Ganzheitliche Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fallbeispiel</li> <li>• Komplexe praxisbezogene Aufgabe</li> <li>• Planungsaufgabe</li> <li>• Planungsaufgabe bezogen auf praktische Aufgabe</li> <li>• Praxisbezogene Aufgabe</li> <li>• Praxisbezogene Fälle</li> <li>• Situationsaufgabe</li> </ul>
Mündliche Prüfung	Fallbezogenes Fachgespräch	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erläuterung der praktischen Aufgabe</li> <li>• Fachgespräch</li> <li>• Fachgespräch über Arbeitsaufgabe</li> <li>• Fachgespräch über betrieblichen Auftrag</li> <li>• Fachgespräch über eine selbstständig durchgeführte Fachaufgabe im Einsatzgebiet</li> <li>• Fachgespräch über Präsentation der Projektarbeit</li> <li>• Gastorientiertes Gespräch</li> <li>• Kundenberatungsgespräch</li> <li>• Prüfungsgespräch</li> </ul>

- Innovative Prüfungsformen und -verfahren erfordern von Prüfern und Prüferinnen einen höheren zeitlichen Aufwand.
- Der Qualifizierungsaufwand für das Prüfungsgeschäft steigt, insbesondere die neuen Prüfungskonzepte erfordern eine spezifische Prüfungsprofessionalität.

Eine zentrale und vordringlich zu klärende Frage ist, ob die notwendige Professionalisierung von Prüfern über das Ehrenamt allein noch geleistet und gesichert werden kann. Hier müssen zwingend Wege gefunden werden, die eine stärkere Professionalisierung der Prüfungsausschüsse ermöglichen und zugleich ökonomisch verkraftbar sind (vgl. dazu auch den Beitrag von SCHENK-MEKONEN/STEFFENS in dieser Ausgabe).

## Erfolgsfaktor Aufgabenentwicklung

Über die Prüfungsaufgaben werden die Ziele einer Prüfung umgesetzt, werden Philosophiewechsel realisiert und Neuorientierungen durchgesetzt – oder verfehlt. Diese Erkenntnis wurde in der Praxis der Prüfungsaufgabenentwicklung bisher nur wenig beherzigt. Wohl haben einzelne Modellversuche und Pilotprojekte neue Wege für ein handlungsorientiertes Prüfen erprobt, doch hat die Aufgabenentwicklungspraxis die Erkenntnisse daraus nicht nachdrücklich implementiert bzw. adaptiert oder weiterentwickelt.<sup>6</sup> Handlungsorientierung ist nicht allein schon dadurch gegeben, wenn „Praxis“ nur als Verkleidung für einfache Wissensaufgaben dient, eine Arbeitssituation die Kulisse für die traditionelle Wissensabfrage bildet. Ebenso wird die Ganzheitlichkeit einer Aufgabe nicht schon dadurch hergestellt, dass voneinander isolierte Einzelaufgaben in den Rahmen einer übergreifenden Situationsschilderung gestellt werden. Auch hier ergab die Evaluierung, dass die Orientierung der schriftlichen Aufgaben an berufstypischen Arbeitsgebieten und -anforderungen unzureichend ist.<sup>7</sup>

siert in den Ausbildungsberufen der Chemischen Industrie sowie der Medienwirtschaft fordert eine ungleich höhere Variantenvielfalt als früher. Parallel laufende Prüfungsmodelle bei Neuordnungen sowie Erprobungen neuer Prüfungsstrukturen verlangen pro Prüfungsdurchgang Aufgabensätze für die alte und die neue Prüfungsform. Für die Aufgabenentwicklungsstellen bedeutet dies nicht zuletzt auch: doppelter Aufwand bei weniger Prüfungen pro Aufgabensatz. Last but not least führt die Ablösung der Funktionsorientierung durch die Prozessorientierung in Arbeit und Ausbildung ebenfalls zu neuen Anforderungen an die Prüfungsgestaltung.

Angesichts der künftigen Anforderungen muss die Prüfungsaufgabenentwicklung heute drei zentrale Aufgaben angehen und meistern:

- Standards für die Aufgabenerstellung definieren
- Standards sichern
- Die Aufgabenentwicklung professionalisieren.

## *Prüfungslandschaft der Gegenwart: lebendige Vielfalt, kreative Unübersichtlichkeit, Aufbruchstimmung*

Selbst die praktische Prüfung ist nicht zwingend ein Selbstanläufer. Auch authentische Prüfungen haben Probleme mit der Validität. Der betriebliche Auftrag garantiert nicht schon aus sich heraus, dass „Berufliche Handlungskompetenz“ aussagekräftig erfasst wird – so wie der Arbeitsprozess per se noch kein Curriculum für eine prozessorientierten Ausbildung ist. Die Beschränkung auf das Beurteilen authentischer Arbeitsproben läuft Gefahr, dass sich nur Teile der beruflichen Handlungskompetenz erfassen lassen.<sup>8</sup> Umso bedeutsamer ist die Gestaltung der schriftlich zu lösenden Aufgaben, denn ihnen kommt speziell in der authentischen Prüfung der wichtige Part zu, ergänzend zum berufspraktischen Handeln, fachliches Wissen valide zu erfassen.

## Handlungsorientierung fordert neue Wege in der Aufgabenerstellung

Die aktuelle Situation stellt ein ganzes Set von Anforderungen an die überregionale Aufgabenentwicklung. Die Gestaltungsoffenheit der Abschlussprüfung (bisher reali-

## Professionalisierung der Aufgabenentwicklung

Die Aufgaben für die Prüfungen in der Berufsausbildung werden immer noch im Ehrenamt entwickelt – von Ausbildern und Ausbilderinnen sowie Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern. Auch in diesem Bereich stößt das Ehrenamt inzwischen auf Grenzen. Die Aufgabenentwicklung für die neuen Prüfungsformen ist nicht nur zeitlich aufwändiger. Sie erfordert auch eine besondere Kompetenz. Eine Kompetenz, für die Ausbilder und Lehrerinnen nicht ausgebildet sind, und die sie für ihren beruflichen Alltag auch nicht benötigen. Die Bildung kombinierter Teams von professionellen Aufgabenentwicklern und ehrenamtlichen Prüfern und Prüferinnen (aus Betrieb und Schule) ist ein möglicher Weg aus dem Dilemma. Ein anderer die systematische Erschließung berufstypischer Handlungen über professionelle Tätigkeitsanalysen. Damit könnte ein qualitätssicherndes und zugleich flexibel nutzbares Fundament für eine weiterhin ehrenamtliche Aufgabenerstellung geschaffen werden.

## Wege in die Zukunft

Die Prüfungslandschaft der Gegenwart zeichnet eine lebendige – im Vergleich zur Vergangenheit – geradezu überbordende Vielfalt, kreative Unübersichtlichkeit und Aufbruchsstimmung aus. Vieles ist im Umbruch und mit ihm, den Reformprojekten wie den Reformoptionen, werden neue Wege in die Zukunft geschaffen. Diese sollen abschließend in ihren wesentlichen Zielen skizziert werden.

## Option „Gestreckte Abschlussprüfung“

Für eine begrenzte Anzahl von neu geordneten bzw. vor der Neuordnung stehenden gewerblich-technischen Berufen wird die Eigenständigkeit von Zwischen- und Abschlussprüfung wie auch deren Funktionsunterscheidung mittels Erprobungsverordnungen zeitlich befristet aufgehoben und die Abschlussprüfung neu strukturiert („Gestreckte Abschlussprüfung“). Die Zwischenprüfung wird zu einem anrechenbaren Teil 1 der Abschlussprüfung, wobei das Prüfungsergebnis aus den Teilergebnissen – mit Gewichtung – ermittelt wird. Die ersten Erprobungsverordnungen wurden im Sommer 2002 erlassen und zwar für die Labor- und Produktionsberufe der chemischen Industrie. Ihnen folgten zum 1. August 2003 die Erprobungsverordnungen für die Ausbildungsberufe Feinwerkmechaniker/-in und Metallbauer/-in, für die fahrzeugtechnischen Berufe und industriellen Elektroberufe. Die Evaluierung lässt bereits eine positive Resonanz erkennen.

Perspektivisch eröffnet das Modell der gestreckten Abschlussprüfung die (systemsprengende) Option, das traditionell auf eine punktuelle Zertifizierung ausgerichtete Prüfungswesen des dualen Systems zu einem Account-System mit (derzeit zwei) Teilkomponenten weiter zu entwickeln – und unter veränderten Rahmenbedingungen die Grundidee flexibler Prüfungskonzepte auf neue Weise zu beleben (siehe dazu den Beitrag REYMERSTÖHR in dieser Ausgabe).

## Option „Prozessorientierte Prüfung“

Mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe werden auch für diese Berufe die traditionellen Strukturen und Formen durch ein flexibles, praxisorientiertes Prüfungskonzept ersetzt, das im Rahmen öffentlich-rechtlicher Prüfungen und nach bundeseinheitlichen Standards durchgeführt wird. Zugleich wird im Rahmen der neuen Prüfungskonzeption auch die „Gestreckte Abschlussprüfung“ erprobt.<sup>9</sup>

Das neue Prüfungskonzept der industriellen Metall- und Elektroberufe führt eine Vielzahl bereits implementierter innovativer Elemente zusammen. Es schafft aufgrund seiner Breitenwirkung in Ausbildungsbetrieben wie allen anderen Lernorten, zuständigen Stellen, Prüfungsausschüssen und in der regionalen und überregionalen Aufgabenentwicklung ein Maß an Veränderungen, das bei konsequenter Umsetzung die Ausbildungs- und Prüfungslandschaft in diesem Sektor völlig neu gestaltet.

## Verknüpfung von öffentlich-rechtlichen Prüfungen und privatwirtschaftlicher Zertifizierung

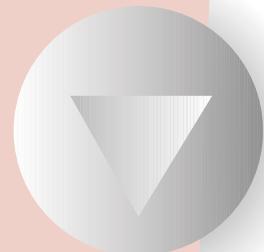
Mit der im Jahre 2002 erlassenen IT-Fortbildungsverordnung<sup>10</sup> werden zugleich auch im Prüfungswesen gänzlich neue Wege beschritten: Die Qualifikation zu einem IT-Spezialisten wird nicht über die öffentlich-rechtliche Prüfung erworben, sondern im Rahmen eines privatrechtlich geregelten Zertifizierungsverfahrens. Zertifiziert wird das im Arbeitsprozess erworbene Wissen, das anhand der vorgelegten Unterlagen (prozessbegleitende Dokumentation) sowie vorgegebener Prüfkriterien überprüft wird. Es handelt sich hier um eine sog. „Personalzertifizierung“, d. h., es wird eine *individuell beschriebene Kompetenz* (und nicht ein durch vorgegebene Standards normiertes Kompetenzprofil) bescheinigt.

Über die IT-Fortbildungsverordnung werden somit privatrechtlich geregelte Zertifizierungsverfahren Teil des öffentlich anerkannten Qualifizierungssystems. Zwar wird mit dem „Spezialistenzertifikat“ erst ein Einstieg geschaffen, denn innerhalb des Gesamtkonzepts weist nur die zweite Qualifikationsebene die Anerkennung über eine privatwirtschaftliche Zertifizierung aus; die erste Ebene, die IT-Berufe im dualen System, wie auch die dritte und vierte Ebene (Bachelor- und Master-Ebene) schließen mit einer öffentlich-rechtlichen Prüfung ab.

Gleichwohl: Das Spezialistenzertifikat berechtigt für den Zugang zur dritten Qualifikationsebene und wird somit den IT-Ausbildungsabschlüssen gleichgesetzt. Damit werden erstmals individuell ausgewiesene Kompetenzen mittels einer privatrechtlichen Zertifizierung quasi zu einer öffentlich-rechtlichen Qualifikation. Hierin liegt die besondere Reformkraft (oder Sprengkraft) des Weges, der mit dem IT-Fortbildungskonzept eingeschlagen worden ist. ■

### Anmerkungen

- 1 Die Prüfungsanforderungen für die Ausbildungsabschlussprüfung/Gesellenprüfung sind Teil der Ausbildungsordnung, die die Ziele und Inhalte des Ausbildungsberufs in Form einer Rechtsverordnung festlegt. Bundeseinheitlich anerkannte Fortbildungsordnungen nach § 46,2 BBiG hingegen regeln ausschließlich die Prüfungsanforderungen.
- 2 Prüfungsformen sind Ausdifferenzierungen der schriftlichen, mündlichen oder praktischen Prüfungsverfahren. Siehe Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wie entstehen Ausbildungsberufe. Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar. Bielefeld 2003, S. 70
- 3 Eine Folge u. a. dieses Versäumnisses ist, dass dem aktuellen Neuordnungsprozess in den Metall- und Elektroberufen eine Klärung über die Neufassung der Prüfung vorgeschaltet ist.
- 4 Das Variantenmodell ist Teil der Rahmenvereinbarung, die Gesamtmetall und IG Metall zur Neugestaltung der industriellen Metallberufe im Oktober 2001 geschlossen haben. Es sieht für den Arbeitsauftrag zwei Varianten mit zwei grundlegend unterschiedlichen Verfahrensweisen vor.
- 5 Vgl. dazu: Borch, H.; Weißmann, H.: Neuordnung der Berufe in Industrie und Handwerk. In: BWP 32 (2003) 5, S. 9 ff.
- 6 Einen Ein- und Überblick z. B. gibt Schmidt, J. U. (Hrsg.): Zeitgemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen. Theorie und Praxis handlungsorientierter Ausbildung und Prüfung im kaufmännischen Bereich. Bielefeld 1998
- 7 Ebbinghaus, M.: Gestaltungsoffene Abschlussprüfung. Ergebnisse einer Prüferbefragung im Ausbildungsberuf Mediengestalter/Mediengestalterin für Digital- und Printmedien. Bielefeld 2002
- 8 Ebbinghaus, M.: Anspruch und Wirklichkeit. Abschlussprüfung von Mechatronikern und Mechatronikerinnen. Bielefeld 2003
- 9 Vgl. Borch, H.; Weißmann, H.: a. a. O., S. 12 f.
- 10 Borch, H./Weißmann, H. (Hrsg.): IT-Weiterbildung hat Niveau(s). Das neue IT-Weiterbildungskonzept für Facharbeiter und Seiteneinsteiger. Bielefeld 2002



## Zum zweiten Mal evaluiert: Abschlussprüfung in den IT-Ausbildungsberufen

► Die Abschlussprüfung in den vier IT-Berufen löste heftige Diskussionen aus. Sieben Jahre nach ihrer Einführung und im dritten Jahr nach dem ersten regulären Prüfungsdurchgang schlagen die Wogen zwar nicht mehr ganz so hoch; dennoch sind noch längst nicht alle Herausforderungen bewältigt, vor die die betriebliche Projektarbeit und die ganzheitlichen Aufgaben das berufliche Prüfungswesen gestellt haben. Anhand zentraler Ergebnisse aus der zweiten Evaluation der IT-Abschlussprüfung wird dargestellt, welche Voraussetzungen noch zu schaffen sind, damit prozessorientierte Prüfungsformen ihr Potenzial entfalten können.

Das Prüfen im System der dualen Berufsausbildung, seine Grundlagen und Rahmenbedingungen haben sich in den letzten sieben Jahren deutlich verändert, vor allem durch die Einführung innovativer Prüfungsformen. Die Gemeinsamkeit der innovativen Prüfungsformen besteht in der übergeordneten Zielsetzung: Ermittlung beruflicher Kompetenzen. Als gemeinsamer Oberbegriff lässt sich daraus ableiten: kompetenzbezogene Prüfungsformen.

Unter diesen Neuerungen haben insbesondere die kompetenzbezogenen Prüfungsformen „Betriebliche Projektarbeit“ und „Ganzheitliche Aufgabe“ hohe Aufmerksamkeit erregt. Beide Prüfungsformen sind Bestandteil der Abschlussprüfungen der 1997 neu geschaffenen vier Ausbildungsberufe der Informations- und Telekommunikationstechnik. Ein wesentliches Novum der IT-Berufe besteht darin, dass die Konzeption der Qualifikationsprofile, die der beiden Prüfungsformen wie auch die der Abschlussprüfung insgesamt auf einem erweiterten, dynamischen Verständnis beruflicher Kompetenz basieren.

### Dynamisches Verständnis beruflicher Kompetenz

Seit 1987 wird berufliche Kompetenz in Ausbildungsordnungen als die Befähigung zur qualifizierten Ausübung einer beruflichen Tätigkeit umschrieben, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Das darin implizierte Konzept einer vollständigen beruflichen Handlung hat zunächst zu einem eher statischen Verständnis beruflicher Kompetenz geführt, das sich aus einer sachlogischen Abfolge von Handlungsschritten herleitet.

Die Vorstellung, qualifiziertes berufliches Handeln gründet sich auf isolierte Handlungen, deren einzelne Phasen in stringenter Abfolge abgearbeitet werden, ist jedoch gemessen an den Anforderungen der modernen Arbeitswelt zu simpel. Qualifiziertes berufliches Handeln ist vielmehr ge-



MARGIT EBBINGHAUS

Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualitätsstandards, Zertifizierungen, Prüfungen, Lektorat RVO“ im BiBB

prägt durch die effiziente Auseinandersetzung mit wiederkehrenden und neuartigen Anforderungen unter sich verändernden Bedingungen. Es findet somit immer in Prozessen statt.<sup>1</sup>

In der Konzeption der IT-Ausbildungsberufe spiegelt sich das Verständnis beruflicher Kompetenz als die Befähigung zum qualifizierten beruflichen Handeln in Prozessen durchgängig wider: Zum einen über eine an Geschäftsprozessen und Kundenbeziehungen ausgerichtete Beschreibung des Qualifikationsprofils, zum anderen durch prozessorientierte Prüfungsformen, die einzelne berufliche Handlungen in den Kontext ihrer vor- und nachgelagerten Bereiche stellen, so dass ganzheitliches Denken und Handeln wirksam werden kann (vgl. Kasten).

### Bisherige Erfahrungen mit der neuen Prüfungskonzeption, offene Fragen und die Suche nach Antworten

Die ersten regulären Abschlussprüfungen in den IT-Berufen fanden im Jahr 2000 statt. Die begleitend durchgeführte Evaluationsstudie zeigte, dass die prozessorientierte Prüfungskonzeption bei allen am Prüfungsgeschehen Beteiligten auf hohe Akzeptanz stieß. Neben dem Potenzial der Abschlussprüfung, ein differenziertes berufliches Anforderungsspektrum abdecken zu können, fand vor allem ihre strukturelle Kongruenz mit dem Beschäftigungsfeld ein positives Echo. Gleichwohl legte die Evaluation auch Schwächen der neu konzipierten Abschlussprüfung offen.<sup>2</sup> Diese betrafen u. a.

- die inhaltliche Ausgestaltung der ganzheitlichen Aufgaben; sie wurden als zu praxis- bzw. berufsfern angesehen;
- die an die Projektarbeiten zu stellenden Anforderungen; hier wurden fehlende Einheitlichkeit und Transparenz bemängelt, sowie
- den mit der Gesamtprüfung verbundenen Zeit-, Personal- und Organisationsaufwand; insgesamt wurde der Aufwand als zu hoch erachtet.

Eine einmalige Erhebung lässt viele Fragen unbeantwortet. Handelte es sich primär um Anfangsschwierigkeiten, die auf noch nicht ausgereifte Prozesse bei der Einführung, Organisation und Umsetzung zurückgehen? Waren die Schwierigkeiten durch die Prüfungskonzeption, -struktur und -methode selbst bestimmt? Lag die Ursache für die aufgetretenen Probleme in einem Faktor oder im Zusammenwirken mehrerer Faktoren begründet?

Um Antworten zu finden und weitere Erkenntnisse zum prozessorientierten Prüfen zu gewinnen, fand parallel zur Abschlussprüfung Sommer 2003 eine zweite Evaluation der IT-Abschlussprüfung statt. Die Studie sollte Aufschluss darüber geben,

- was sich seit dem ersten Prüfungsduchgang zum Positiven wie zum Negativen verändert hat und wodurch diese Veränderungen bewirkt wurden,
- welche der noch bestehenden Schwierigkeiten inhaltlicher, welche organisatorischer und welche struktureller Natur sind und welche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ihnen zugrunde liegen sowie
- welchen Stellenwert Rahmenbedingungen, wie die Anzahl der Prüfungsteilnehmer oder die Struktur der Ausbildungsbetriebe, in diesem Gefüge einnehmen.

Das dafür erforderliche qualitative und quantitative Datenmaterial wurde über einen Mehr-Methoden-Ansatz erhoben:

- Bei allen 82 IHKs wurden mittels eines Fragebogens Grunddaten zur Bestimmung der Rahmenbedingungen sowie einige Wertungen zu den beiden Prüfungsformen erhoben.
- Eine explorative Online-Umfrage ohne Zugangsbeschränkung kombinierte die Möglichkeit zur freien Meinungsausübung zur IT-Prüfung mit Fragebögen für spezifische Zielgruppen. Die Online-Umfrage diente primär dazu, ein Meinungsbild zum Prüfungskonzept zu gewinnen und daraus Problemfelder zu erschließen.<sup>3</sup>
- Die ganzheitlichen Prüfungsaufgaben aus der Sommerprüfung 2003 wurden nach festgelegten Kriterien unter Hinzuziehung von unabhängigen Experten analysiert.
- Strukturierte Expertengespräche dienten dazu, erzielte (Zwischen-)Ergebnisse zu diskutieren, die Bedingungszusammenhänge identifizierter Problemfelder differenziert herauszuarbeiten sowie Lösungsmöglichkeiten abzuleiten.

Alle Erhebungen wurden so angelegt, dass sie berufsspezifische Auswertungen ermöglichen.

**Betriebliche Projektarbeit** zielt auf die Überprüfung der betriebsspezifischen Fachqualifikationen ab. Daher wird keine eigens für Prüfungszwecke entwickelte Aufgabenstellung verwendet, sondern ein realer, im Ausbildungsbetrieb anstehender Arbeitsauftrag. Dieser wird vom Prüfungskandidaten vorgeschlagen und – nach Genehmigung durch den Prüfungsausschuss – von ihm im Ausbildungsbetrieb durchgeführt. Über den Projektverlauf – einschließlich Ausgangssituation, getroffener Entscheidungen, erzieltem Ergebnis – erstellt der Prüfungskandidat eine Dokumentation. Diese sowie die Präsentation des Projektes vor dem Prüfungsausschuss und dessen vertiefte Erörterung im Rahmen eines Fachgesprächs stellen die Bewertungsgrundlagen dar.

**Ganzheitliche Aufgaben** zielen auf die Erfassung der berufs(feld)breiten Fach- und Kernqualifikationen ab. Sie sind als Fallstudien angelegt, die mehrstufige Geschäftsprozesse abbilden sollen. Der Schwerpunkt der Ganzheitlichen Aufgabe I liegt auf den berufsspezifischen Fachqualifikationen; die allen vier IT-Berufen gemeinsamen Kernqualifikationen bilden den Schwerpunkt der Ganzheitlichen Aufgabe II. In den meisten Bundesländern kommen ganzheitliche Aufgaben zum Einsatz, die von einer zentralen Aufgabenerstellungsinstanz entwickelt werden. Der Schwerpunktsetzung entsprechend, wird dabei die Ganzheitliche Aufgabe I berufsspezifisch erstellt, die Ganzheitliche Aufgabe II ist für alle vier IT-Berufe einheitlich.<sup>4</sup>

## Probleme verstetigen sich

Die folgenden Darstellungen basieren auf der 100prozentigen Rücklaufquote aus der IHK-Befragung, 3.465 auswertbaren Rückmeldungen aus der Online-Umfrage sowie ersten Analysen der Ergebnisse aus den Aufgabenanalysen und Expertengesprächen (vgl. Tabelle 1). Im Weiteren wird eine verdichtete, berufsübergreifende Ergebnisdarstellung vorgenommen, die sich auf einige Kernthemen konzentriert. Eine differenziertere Darstellung der Methodik und der Auswertungen einschließlich berufsspezifischer Detailanalysen erfolgt im Abschlussbericht.

### DAS KRITERIENPROBLEM BEI DER BETRIEBLICHEN PROJEKTARBEIT

Der in der Prüfungsform betriebliche Projektarbeit zum Ausdruck kommende Ansatz prozessorientierten Prüfens gilt nach wie vor als besonders adäquat für das dynamische Verständnis beruflicher Kompetenz. Dennoch tritt allmählich an die Stelle der hohen Akzeptanz, die die Prüfungsform im Jahr 2000 noch verbuchen konnte, eine kri-

Auch bei den Bewertungskriterien, die an die Dokumentation, Präsentation und das Fachgespräch angelegt werden, ist eine bundesweite Vergleichbarkeit bisher nur teilweise gegeben. Weitaus problematischer ist jedoch, dass die Bewertungskriterien nach wie vor sehr formal und auf statische Einzelpositionen ausgerichtet sind. Damit steht das Bewertungsverfahren diametral zur Intention prozessorientierten Prüfens. Denn die Befähigung zum kompetenten Handeln in Prozessen – und diese gilt es ja letztendlich zu beurteilen – lässt sich nicht abmessen oder zählen. Vielmehr lässt sie sich nur über Indizien erschließen, die anhand von Prozessverläufen zusammengetragen und im Kontext der konkreten Aufgabenstellung wie der sie umgebenden Bedingungen zu verdichten sind.

Diese Probleme wirken sich auf die der Prüfungsform Betriebliche Projektarbeit zuerkannte Aussagekraft über berufliche Kompetenz aus. Zahlreiche (ehemalige) Prüfungskandidaten äußerten in der Online-Umfrage, dass die an ihre im Prüfungsteil A erbrachten Leistungen angelegten Bewertungskriterien nicht angemessen seien, ihr tatsächliches berufliches Vermögen adäquat zu dokumentieren; in Gesprächen wie im Rahmen der Online-Umfrage vertrat die Mehrheit der Prüfer die Ansicht, dass die Betriebliche Projektarbeit – so wie sie jetzt durchgeführt und bewertet wird – in ihrer Aussagekraft deutlich hinter dem Wünschenswerten und auch Möglichen zurückbleibe (vgl. Tabelle 2).

#### Datenbasis Kammerbefragung

Rückmeldungen aus allen 82 Industrie- und Handelskammern

#### Datenbasis Online-Umfrage

Eingangsfragebogen	Fragebogen für Ausbilder	Fragebogen für Azubis / Fachkräfte	Fragebogen für Prüfer	Fragebogen für Berufsschullehrer
1.296	252	1.536	287	94

#### Datenbasis Aufgabenanalyse

IT-System-Kaufmann	Informatik-kaufmann	IT-System-Elektroniker	Fachinformatiker Anwendungs-entwicklung	Fachinformatiker Systemintegration
2 Expertisen	3 Expertisen	3 Expertisen	3 Expertisen, jeweils unter Berücksichtigung der Fachrichtungsspezifik	

#### Datenbasis Expertengespräche

IT-System-Kaufmann	Informatik-kaufmann	IT-System-Elektroniker	Fachinformatiker Anwendungs-entwicklung	Fachinformatiker Systemintegration
Gespräche mit 5 Experten	Gespräche mit 4 Experten	Gespräche mit 5 Experten	Fachrichtungsübergreifende Gespräche mit 6 Experten	

Tabelle 1 Datenbasis der zweiten Evaluation der IT-Abschlussprüfung im Überblick

tisch-skeptische Haltung. Ursächlich hierfür ist unter anderem, dass auch im vierten Jahr nach dem ersten regulären Prüfungsdurchgang noch kein einheitliches Verständnis darüber besteht, welche Anforderungen ein Auftrag erfüllen muss, um als Prüfungsprojekt geeignet zu sein. Entsprechend sind die Gründe für die Genehmigung bzw. Ablehnung von Projektanträgen für Prüflinge und Ausbilder nicht immer nachvollziehbar, was es ihnen kaum möglich macht, Erfahrungswerte zu bilden.

#### SCHWIERIGE AUSGESTALTUNG DER GANZHEITLICHEN AUFGABEN

Die in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland eingesetzten ganzheitlichen Aufgaben basieren auf einem Begriffsverständnis, wonach Ganzheitlichkeit aus einem vollständigen, in sich geschlossenen Handlungsablauf resultiert, dessen einzelne Handlungsschritte ineinander greifen.<sup>5</sup> Der seit einiger Zeit aus diesem Verständnis abgeleitete und der Aufgabenentwicklung zugrunde gelegte Gestaltungsansatz sieht vor, dass sowohl die Ganzheitliche Aufgabe I als auch die Ganzheitliche Aufgabe II jeweils einen von einer Anforderungssituation ausgehenden Arbeitsauftrag umfasst, der einem vollständigen beruflichen Handlungsablauf entspricht. Der Arbeitsauftrag wird in sechs Teilaufgaben untergliedert, von denen sich jede schwerpunktmäßig auf einen Handlungsschritt beziehen, aber auch Teile der vor- und nachgelagerten Handlungsschritte enthalten soll. Von den sechs Teilaufgaben sind fünf vom Prüfungskandidaten zu bearbeiten, eine kann abgewählt werden.

Der Gestaltungsansatz als solcher findet insgesamt große Zustimmung, vor allem, weil durch die Abwahl einer Teilaufgabe auch in diesem Teil der Abschlussprüfung den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Ausbildung Rechnung getragen werden kann. Die konkreten Aufgaben

– also die Umsetzung – indes genügen dem im Gestaltungsansatz formulierten Anspruch nur in Teilen. Dies geht sowohl aus der Online-Umfrage als auch aus den Aufgabenanalysen hervor. Die Teilaufgaben stellen sich untereinander wie auch in Bezug auf die übergeordnete Anforderungssituation nur bedingt als miteinander verbunden dar, so dass aus ihnen kein Ganzes erwächst. Auf diese Weise gelingt es zwar, ein relativ breites Qualifikationsspektrum abzudecken, der entscheidende Schritt jedoch, dies über eine in sich geschlossene Gesamtaufgabe zu realisieren, muss noch deutlicher vollzogen werden.

Eine weitere, auf die erste Evaluation zurückgehende Vermutung konnte ebenfalls über die Aufgabenanalysen – wie auch über die Expertengespräche – untermauert werden, nämlich dass die Trennung von Fach- und Kernqualifikationen mit dem Gedanken der Ganzheitlichkeit wie auch dem Bestreben nach Aufgaben mit Praxis- bzw. Berufsbezug nicht vereinbar ist. Im übereinstimmenden Urteil der Experten wirken jene ganzheitlichen Aufgaben, deren Schwerpunkt auf einer der beiden Qualifikationsgruppen liegt, künstlich und unrealistisch. Demgegenüber entsprechen die ganzheitlichen Aufgaben, die Kern- und Fachqualifikationen miteinander vermischen, in wesentlich stärkerem Ausmaß den realen beruflichen Gegebenheiten.

#### DAS DILEMMA PRÜFUNGSPERSONAL

Während die Zahl der jährlich neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den vier IT-Berufen im Jahr 2001 mit rund 22.000 neuen Ausbildungsverhältnissen seinen (bisherigen) Höchststand erreichte und seither konjunkturbedingt rückläufig ist, wird die Anzahl der zur Abschlussprüfung anstehenden Jugendlichen noch bis 2004 weiter ansteigen, auf dann voraussichtlich rund 24.000 Kandidaten.<sup>6</sup>

Im Vergleich zu traditionellen Prüfungsformen gestaltet sich prozessorientiertes Prüfen in Form von betrieblichen Projektarbeiten und ganzheitlichen Aufgaben relativ zeitaufwändig. Bereits im Jahr 2000 deutete sich an, dass hieraus eine Problemlage erwachsen könnte, deren Konturen sich nun verschärfen.

Im Vergleich zu den Ergebnissen aus der ersten Evaluation ist der Zeitaufwand, den ein Prüfer im Durchschnitt pro Prüfling für die komplette Abnahme der IT-Abschlussprüfung aufwendet, mit rund sieben Stunden unverändert geblieben. Allerdings ist die Anzahl der Prüfer in den letzten drei Jahren nicht im gleichen Maße angewachsen wie die der Prüfungskandidaten. Der einzelne Prüfer muss folglich mehr Prüfungskandidaten betreuen und damit auch mehr Zeit investieren. Mit Blick auf die noch weiter ansteigenden Prüflingszahlen dürfte sich diese Situation weiter verschärfen, es sei denn, es würde gelingen, weitere Prüfer zu gewinnen. Doch genau hier tut sich ein Dilemma auf. Zum

Tabelle 2 Aussagekraft der betrieblichen Projektarbeit über berufliche Kompetenz

Eine aussagekräftige Erfassung und Bewertung beruflicher Kompetenz im Prüfungs- teil A (Betriebliche Projektarbeit) gelingt ...		
... nach Ansicht der ...	Prüfungsteilnehmer vor Sommer 2003 (N = 449) Angaben in Prozent	Prüfungsteilnehmer im Sommer 2003 (N = 805) Angaben in Prozent
gut	47,1	32,9
mäßig	32,5	40,5
schlecht	19,7	26,5
... nach Ansicht der ...	Prüfer und Prüferinnen (N = 286) Angaben in Prozent	
gut	38,7	
mäßig	33,6	
schlecht	27,7	

einen hat das Ehrenamt, in dem die Prüfer tätig sind, gerade wegen der zeitlichen Inanspruchnahme an Attraktivität verloren. Zum anderen können und wollen viele der Klein- und Mittelbetriebe – und hierzu gehört die große Mehrheit aller der in den IT-Berufen ausbildenden Unternehmen – nicht noch mehr Personal für die Prüfertätigkeit freistellen.

#### Fazit

Die im Rahmen der zweiten Evaluation der IT-Abschlussprüfung bislang gewonnenen Erkenntnisse verdichten sich zu einem Gesamtbild, wonach der Ansatz prozessorientierten Prüfens für die IT-Berufe ebenso angemessen ist wie die damit korrespondierenden Prüfungsformen betriebliche Projektarbeit und ganzheitliche Aufgabe. Das Potenzial dieser Prüfungskonzeption wird jedoch nach wie vor nur partiell ausgeschöpft. Maßgeblich hierfür ist ein komplexes Zusammenspiel von Faktoren, die in unterschiedlichen Bereichen des Prüfungswesens anzusiedeln sind.

Die die Projektarbeit betreffenden Schwierigkeiten stellen sich auf den ersten Blick primär als solche der *Umsetzung* dar. Für die Festlegung transparenter Anforderungen mag dies auch durchaus zutreffend sein. Demgegenüber wirft das Problem der Bewertungskriterien im Kontext prozessorientierten Prüfens eine grundsätzliche Frage auf, die zugleich Konsequenzen für das Bewertungsverfahren hat: Die Befähigung zum kompetenten Handeln in Prozessen – Prozesskompetenz also – ist ein Potenzial, welches sich in der Bearbeitung einer konkreten Aufgabe realisiert. Dabei wirken verschiedene Komponenten – Fertigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen, Fähigkeiten etc. – in einer komplexen Wechselbeziehung zusammen. Sie fügen sich quasi in Orientierung an den Aufgabenanforderungen zu einem Ganzen, welches mehr ist als die additive Zusammenfassung der einzelnen Komponenten. Wird man dann aber diesem Ganzen gerecht, wenn man es für die Erfassung und Beur-

# Prüfung aktuell



**Gerhard Ropeter**  
**Prüfung der Verwaltungsfachangestellten**

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung  
Der Generalsekretär

Der Band erläutert die Schritte zur Umsetzung der praktischen Prüfung der Verwaltungsfachangestellten und berichtet über die Ergebnisse ihrer Evaluation. Die Erfahrungen, die im öffentlichen Dienst gewonnen wurden, sind auch auf andere Berufe übertragbar. Die Studie wendet sich vor allem an Ausbildungsverantwortliche des öffentlichen Dienstes, aber auch an jene aus kaufmännischen Ausbildungsbetrieben.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-1013-1  
70 Seiten, 9,90 €

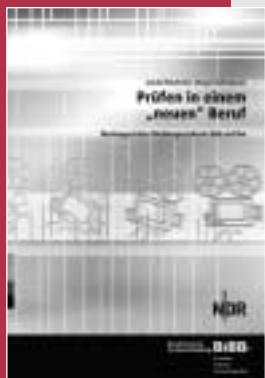


**Margit Ebbinghaus**  
**Anspruch und Wirklichkeit**  
Abschlussprüfung von Mechatronikern und Mechatronikerinnen

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung  
Der Generalsekretär

Im Mittelpunkt der Ausbildung zum Mechatroniker/zur Mechatronikerin steht die Vermittlung von handlungs- und prozessorientierten Qualifikationen. Die Abschlussprüfung greift diese Ausrichtung der Ausbildung auf: Betrieblicher Auftrag und anforderungsorientierte schriftliche Aufgaben sollen es den jungen Fachkräften ermöglichen, ihre berufliche Befähigung handlungs- und prozessorientiert unter Beweis zu stellen. Aus Sicht der Praxis wird reflektiert, ob die Prüfungskonzeption diesem Anspruch tatsächlich gerecht wird.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-1003-4  
46 Seiten, 5, 90 €



**Gerald Mechnich, Margit Ebbinghaus**  
**Prüfen in einem „neuen“ Beruf**  
Mediengestalter/Mediengestalterin Bild und Ton

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung  
Der Generalsekretär

Seit 1996 bestehen mit dem Beruf Mediengestalter/-in Bild und Ton eigene Ausbildungswägen für eine Wachstumsbranche.

Der Band beschreibt differenziert

- die Herausforderungen, die mit der Ausbildung und den Prüfungen in einem derart komplexen und dynamischen Beruf verbunden sind,
- die Erfahrungen der Bewältigung,
- Impulse für eine Weiterentwicklung.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-1001-8  
68 Seiten, 7,90 €

W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (05 21) 911 01-11  
Telefax: (05 21) 911 01-19  
E-Mail: service@wvb.de

**BiBB**

teilung wieder in Komponenten, Kriterien zerlegt?<sup>7</sup> Eine Antwort auf diese Frage steht noch aus.

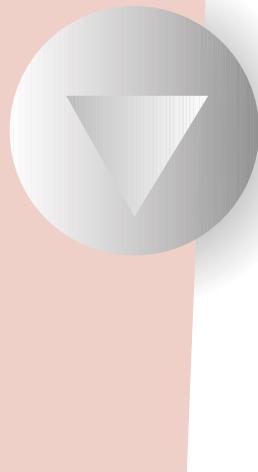
Um eine zufriedenstellende Abbildung berufsrelevanter Geschäftsprozesse in den ganzheitlichen Aufgaben zu erreichen, wird es nach den vorliegenden Erkenntnissen zumindest erforderlich sein, die Trennung zwischen Kern- und Fachqualifikationen in den Prüfungsanforderungen aufzuheben und beide ganzheitlichen Prüfungsaufgaben berufsspezifisch auszustalten. Während Letzteres mit der bestehenden Ausbildungsordnung vereinbar ist, würde Ersteres eine Modifikation der Prüfungsanforderungen erfordern. Nicht ausgeschlossen werden kann jedoch, dass noch darüber hinausgehende konzeptionelle Veränderungen notwendig sein werden, um der heterogenen Tätigkeits- und Anforderungsstruktur der IT-Branche in den ganzheitlichen Aufgaben gerecht zu werden.

Die hohen Anforderungen, die prozessorientiertes Prüfen an das Zeitbudget und die Qualifikationen des Prüfungspersonals stellt, bringen die Rahmenbedingungen, unter denen Prüfer tätig sind – und hier vor allem das Ehrenamt – an seine Grenzen. Eine vermehrte Nutzung prozessorientierter Prüfungsformen auf qualitativ hohem Niveau, was im Kontext eines sich mehr und mehr etablierenden dynamischen Verständnisses beruflicher Kompetenz geboten ist, dürfte daher langfristig nicht ohne eine Anpassung der grundlegenden Rahmenbedingungen des Prüfens möglich sein.

Insgesamt hat die zweite Evaluation der IT-Abschlussprüfung verdeutlicht, dass innovative Prüfungsansätze nur dann effektiv zu einer Modernisierung beruflichen Prüfens beitragen können, wenn sie nicht allein unter dem Gesichtspunkt der Methodik und Umsetzung betrachtet werden. Vielmehr kommt es darauf an, die Rück- und Auswirkungen, die neue Prüfungsformen auf alle Teilbereiche des Prüfungswesens haben, von Anfang an mit in den Blick zu nehmen, um zu längerfristig tragfähigen und praktikablen Lösungen zu gelangen. ■

## Anmerkungen

- 1 Vgl. Breuer, K.: *Simulationen und Planspiele für die Kompetenzmessung*. Mainz 2003 (unv.)
- 2 Ebbinghaus, M., Görmar, G., Stöhr, A.: *Evaluiert: Projektarbeit und Ganzheitliche Aufgabe*. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 2001
- 3 Vgl. [www.bibb.de/de/7047](http://www.bibb.de/de/7047)
- 4 Die in Baden-Württemberg verwendeten Aufgaben weichen hiervon ab.
- 5 Aus Platzgründen müssen Ausführungen zu den in Baden-Württemberg verwendeten ganzheitlichen Aufgaben dem Abschlussbericht vorbehalten bleiben.
- 6 Dass die Anzahl der Prüfungskandidaten höher ist als die Anzahl der drei Jahre zuvor neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, geht darauf zurück, dass neben vorzeitig Auslernenden auch Wiederholer und Umschüler an der Prüfung teilnehmen.
- 7 Vgl. Zimmer, G., Dippl, Z.: *Beurteilung der Kompetenzentwicklung – Probleme, Fragen und Kriterien handlungsorientierten Prüfens*. In: Elster, F.; Dippl, Z.; Zimmer, G. (Hrsg.): *Wer bestimmt den Lernerfolg?* Bielefeld 2003



Für Teil 1 ist keine Wiederholungsprüfung oder mündliche Ergänzungsprüfung vorgesehen, da Teil 1 keine eigenständige Teilprüfung ist, sondern Teil einer Gesamtprüfung. Die Wiederholung von Teil 1 kann nur im Rahmen der zweimaligen Wiederholungsmöglichkeit der Abschlussprüfung erfolgen.

Mangelhafte oder ungenügende Leistungen im Teil 1 können im Teil 2 ausgeglichen werden.

*Prüfungsteil 2* erfolgt am Ende der Ausbildungszeit.

Das Prüfungsgesamtergebnis wird aus den Ergebnissen aus Teil 1 und Teil 2 gebildet.

Die Abschlussprüfung ist bestanden, wenn im Gesamtergebnis von Teil 1 und Teil 2 sowie im Teil 2 ausreichende Leistungen erbracht worden sind.

## Das Modell „Gestreckte Abschlussprüfung“ wird evaluiert

MARGRET REYmers, ANDREAS STÖHR

► Nachdem es seit Jahren Kritik an der Zwischenprüfung<sup>1</sup> gab, hat im Oktober 1999 die Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit beschlossen, prüfen zu lassen, ob Zwischenprüfungen in der Zukunft noch notwendig sind.

Die „Arbeitsgruppe Prüfungen“, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern des Bundes, der Länder und der Sozialpartner, entwickelte daraufhin das Modell einer „Gestreckten Abschlussprüfung“.

### Die Erprobungsverordnungen

Zunächst wird das Modell im Rahmen von Erprobungsverordnungen (auf der Basis des § 28 Abs. 3 BBiG bzw. § 27 Abs. 2 HwO) auf seine Praxistauglichkeit hin überprüft. Ein Regel-Ausnahme-Verhältnis ist dabei zu berücksichtigen, weil die rechtlichen Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung weiterhin gelten (und eine Zwischenprüfung zwingend vorsehen). Daher sind sowohl der Zeitraum der Erprobung als auch die Anzahl der einbezogenen Berufe begrenzt. Die Arbeitsgruppe Prüfungen schlug vor, die Gestreckte Abschlussprüfung (GAP) vorrangig in gewerblich-technischen Berufen zu erproben.

Seit Sommer 2002 werden Verordnungen zur Erprobung einer neuen Ausbildungs- sprich Prüfungsform für neu geordnete Ausbildungsberufe erlassen (vgl. Übersicht).

Kern der Erprobungsverordnungen ist das Prüfungsverfahren. Die Erprobung dieser Weiterentwicklung der Abschlussprüfung ist zunächst bis zum 31. Juli 2007 befristet.

### Eckpunkte des Modells

Anstelle der „klassischen“ Zwischenprüfung wird ein erster Teil der Abschlussprüfung durchgeführt. Die Abschlussprüfung besteht also aus zwei Teilen, die

- zeitlich voneinander getrennt sind
- und nicht einzeln zertifiziert werden dürfen.

*Prüfungsteil 1* kann mit 20 bis 40 Prozent zum Gesamtergebnis der Abschlussprüfung beitragen,

- darf keinen Sperrfachcharakter haben
- und soll spätestens zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres durchgeführt werden.

### Evaluation der Gestreckten Abschlussprüfung

Im Dezember 2002 erging an das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Weisung des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit mit der Bitte um Evaluation der Erprobungsverordnungen.

In einem ersten Schritt werden die Produktions- und Laborberufe der chemischen Industrie untersucht. Da bereits bestehende Ausbildungsverträge auf die neue Prüfungsstruktur umgeschrieben wurden, fanden erste Prüfungen zum Teil 1 der Gestreckten Abschlussprüfung im Sommer 2003 statt. Die Evaluationsarbeiten haben im Februar 2003 begonnen und werden voraussichtlich im Dezember 2007 enden.

## Übersicht Berufe, für die bisher Erprobungsverordnungen erlassen wurden

Berufe*)	Verordnung vom	Erlassdatum Gestreckte AP
Chemikant/-in	27.02.2001	12.06.2002
Pharmakant/-in	03.03.2001	12.06.2002
Biologielaborant/-in	22.03.2000	17.06.2002
Chemielaborant/-in	22.03.2000	17.06.2002
Lacklaborant/-in	22.03.2000	17.06.2002
Feinwerkmechaniker/-in	02.07.2002	24.03.2003
Metallbauer/-in	04.07.2002	24.03.2003
<i>Industrielle Elektroberufe:</i>	03.07.2003	03.07.2003
Elektroniker/-in für Gebäude- und Infrastruktursysteme,		
Elektroniker/-in für Betriebstechnik,		
Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik,		
Elektroniker/-in für Geräte und Systeme,		
Systeminformatiker/-in,		
Elektroniker/-in für luftfahrttechnische Systeme		
Elektroniker/-in	03.07.2003	03.07.2003
Elektroniker/-in für Maschinen und Antriebstechnik	03.07.2003	03.07.2003
Systemelektroniker/-in	03.07.2003	03.07.2003
<i>Fahrzeugtechnische Berufe:</i>	09.07.2003	09.07.2003
Kraftfahrzeugmechatroniker/-in,		
Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/-in,		
Zweiradmechaniker/-in,		
Mechaniker/-in für Karosserieinstandhaltungstechnik		
Berufsausbildung in der Land- und Baumaschinentechnik		
<i>Industrielle Metallberufe:</i>		
Anlagenmechaniker/-in		
Industriemechaniker/-in		
Konstruktionsmechaniker/-in		
Werkzeugmechaniker/-in		
Zerspanungsmechaniker/-in		
Inkrafttreten vorauss. 01.08.2004		

\*) Alle o. g. Ausbildungsberufe sind in die Evaluation der Gestreckten Abschlussprüfung einbezogen.

Fragen, die durch die Evaluation geklärt werden sollen, sind u. a.:

- Welche Auswirkungen hat die Einführung dieser neuen Prüfungs- und Ausbildungsform auf die Qualität der Berufsausbildung?
- Ändert sich die bisherige Möglichkeit der Ausbildungsbetriebe, Ausbildungsinhalte zeitlich flexibel vermitteln zu können?
- Hat die neue Prüfungsform Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung in den Berufsschulen?
- Erhöht oder verringert sich durch die neue Prüfungsform der Prüfungsaufwand?
- Eignet sich die Gestreckte Abschlussprüfung generell für alle Ausbildungsberufe?
- Ändert sich etwas an der Motivation der Auszubildenden und der Ausbilder?

## Ausblick

Die bisherige Zwischenprüfung erfreut sich, trotz häufig geäußerter Kritik, hoher Wertschätzung bei den ausbildenden Betrieben. So sprachen sich in einer Umfrage des BIBB<sup>2</sup> nur rund 4 Prozent der Betriebe für eine generelle Abschaffung der Zwischenprüfung aus. Der Wunsch der Betriebe nach Veränderung bei den bestehenden Zwischenprüfungen wurde in der Befragung jedoch deutlich zum Ausdruck gebracht. Ob die Gestreckte Abschlussprüfung ein Schritt in die „richtige“ Richtung ist, wird die Evaluation zeigen. Erste Ergebnisse aus den Untersuchungen werden voraussichtlich Ende 2004 vorliegen. ■

Die Evaluation für die Ausbildungsberufe Metallbauer/Metallbauerin und Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin beginnt im Frühjahr 2004 und wird ebenfalls bis zum Jahr 2007 fortgeführt.

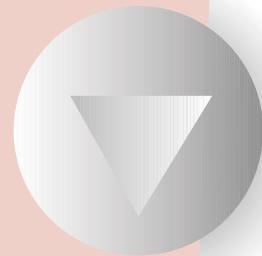
Im Rahmen der Evaluation werden Fallstudien in ausgewählten Betrieben und schriftliche Befragungen durchgeführt. Befragt werden Personal- und Ausbildungs-

verantwortliche, Auszubildende, Berufsschullehrer, Kammermitarbeiter, Prüfungsausschussmitglieder und Prüfungsaufgabensteller. Die beobachtende Teilnahme an Abschlussprüfungen ergänzt die Methodenauswahl.

### Anmerkungen

1 Sie dient nach §42 Berufsbildungsgesetz (BBiG) der Ermittlung des Ausbildungstands.

2 BIBB-Befragung des Referenz-Betriebs-Systems (RBS), Januar 2003. RBS-Information Nr. 23 „Fragen zur Zwischenprüfung“ unter [www.bibb.de/redaktion/rbs/rbs\\_info.htm](http://www.bibb.de/redaktion/rbs/rbs_info.htm)



## Zur Bewältigung von Prüfungsangst bei (benachteiligten) Auszubildenden

► Prüfungsangst kann den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung ernsthaft gefährden. Wissenschaft und Forschung haben sich diesem Thema bisher wenig gewidmet. Demzufolge existieren auch keine spezifischen Interventionsmodelle, auf die Praktiker in Berufsschulen oder der Jugendberufshilfe zurückgreifen könnten. Ein Projekt untersucht, wie Auszubildende mit Prüfungsangst, die an Maßnahmen der Benachteiligtenförderung teilnehmen, gezielt gefördert werden können. Im Aufsatz werden erste Ergebnisse vorgestellt.

„Immer mehr Jugendliche erleben heute, dass der Arbeitsmarkt sie nicht will, ... Und fast alle (!) Jugendlichen durchleben tief greifende Ängste und Unsicherheiten, ob es ihnen wohl gelingen werde, beruflich Fuß zu fassen.“<sup>1</sup> Auf „benachteiligte“ Jugendliche trifft dies in besonderem Maße zu. Seit etwa dreißig Jahren gibt es arbeitsmarkt- und bildungspolitische Maßnahmen, um dieses Risiko zu minimieren. Die sog. „Benachteiligtenförderung“ umfasst dabei die Maßnahmen „ausbildungsbegleitende Hilfen“ (abH) und „Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen/überbetrieblichen Einrichtung“ (BaE, BüE).<sup>2</sup> Die betroffenen Jugendlichen haben häufig eine ausgeprägte Misserfolgskarriere: Misserfolge und schlechte Leistungen gehen oft mit vermehrter Prüfungsangst einher. Zugleich sind die Auszubildenden einer Vielzahl von Prüfungs- und Bewertungssituationen ausgesetzt: in der alltäglichen praktischen Arbeit, bei Schulaufgaben sowie bei Zwischen- und Abschlussprüfungen. Damit liegt die Vermutung nahe, dass die Fähigkeit zum angemessenen Umgang mit Prüfungsangst entscheidend für den erfolgreichen Abschluss ist.



**VEIT BRONNENMEYER**

Dipl.-Soz.-päd., Gesellschaft zur Förderung der Berufsbildung im Handwerk Mittelfranken mbH, Nürnberg



**KLAUDIA KRAMER**

Dr., Dipl.-Psych., Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Psychologie I, Lehrstuhl III, Erlangen



**GOTTFRIED SPANGLER**

Prof. Dr., Dipl.-Psych., Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Psychologie I, Lehrstuhl III, Erlangen

### Ausgangsthese und Zielstellung

In einem Projekt der „Gesellschaft zur Förderung der Berufsbildung im Handwerk Mittelfranken“<sup>3</sup> (FBM mbH) in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie der Universität Erlangen-Nürnberg wird der Frage nachgegangen, wie besonders prüfungssängstliche Auszubildende, die an Maßnahmen der Benachteiligtenförderung teilnehmen, gezielt gefördert werden können. Es werden Methoden erprobt, die helfen sollen, die Angst vor Prüfungen besser zu bewältigen und die Vorbereitung auf Prüfungssituationen besser zu gestalten. Dabei wird die These zugrunde gelegt, dass benachteiligte Jugendliche stärker von Prüfungsangst betroffen sind als reguläre Auszubildende und deshalb spezielle Förderangebote benötigen (vgl. Kasten).

## Erste Ergebnisse

Folgende Fragen wurden mit der Eingangserhebung geklärt:

1. Wie häufig erleben sich die Auszubildenden prüfungsängstlich? Welche Komponenten von Prüfungsangst treten auf?
2. Welche Unterschiede zeigen sich zwischen benachteiligten und regulären Auszubildenden?
3. Welche vorrangige Lernmotivation wird deutlich?

Die Frage nach der Häufigkeit der Prüfungsangst wurde mit dem Fragebogen „Test Anxiety Inventory – German“ (TAI-G) erhoben.<sup>4</sup>

### Ablauf des Projektes



Überprüfung der Ausgangsthese: Sind benachteiligte Jugendliche prüfungsängstlicher als „reguläre“ Auszubildende?	Eingangserhebung bei ca. 900 „regulären“ und ca. 200 be- nachteiligten Auszubildenden. (Fragebogen: TAI-G)	01/2003 – 03/2003  abgeschlossen
Differenzierte Untersuchung der auslösenden Faktoren der Prüfungsangst: eher Vorbereitungsunsicherheit oder mangelnde emotionale Regulationsfähigkeit?	Weitere Erhebung bei ca. 160 benachteiligten Jugendlichen	04/2003 – 07/2003
Konzipierung und erste Überprüfung der Interventionsbausteine	Voruntersuchung: Durchführung der Intervention mit 9 Prüfungskandidaten. Überprüfung der Durchführbarkeit und Akzeptanz.	06/2003 – 03/2004
Revision der Interventionsbausteine vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Voruntersuchungen		04/2004 – 07/2004
Systematische Durchführung und Evaluation der Interventionsmodule	Durchführung der Intervention mit ca. 30 Prüfungskandidaten; systematische Evaluation: Akzeptanz und Wirksamkeit	09/2004 – 01/2005

Es werden vier Komponenten der Prüfungsangst abgebildet:

- Die Komponente „Besorgnis“ (worry) beschreibt, inwie weit sich die Prüfungskandidaten während der Prüfung Sorgen um das Ergebnis oder ihre Kompetenz machen.
- Die Komponente „Aufgeregtheit“ (emotionality) beschreibt die subjektiv wahrgenommenen körperlichen Symptome von Prüfungsangst, z. B. „Das Herz schlägt mir bis zum Hals.“
- Die Komponente „Interferenz“ charakterisiert störende Gedanken, die mit der Aufgabe nichts zu tun haben.
- Die vierte Komponente umfasst Gedanken, die mit „Mangel an Zuversicht“ (die eigenen Fähigkeiten und Leistungen betreffend) beschrieben werden.

Im Rahmen der Eingangserhebung wurden auch die Lernmotive der Lehrlinge untersucht. Prüfungsangst und Lernmotivation können sich gegenseitig bedingen. Einerseits kann eine nur gering ausgeprägte Prüfungsangst zu positiver Lernanstrengung führen, andererseits kann je nach persönlichen Voraussetzungen Prüfungsangst auch mit Vermeidungsverhalten einhergehen. Folgende Formen der Lernmotivation wurden erfasst: „Aufgabenorientierung“ und „Wettbewerbsorientierung“ sowie „Vermeidungsorientierung“.<sup>5</sup> Aussagen zur „Aufgabenorientierung“ erfassen, inwieweit sich die Lehrlinge zufrieden und erfolgreich fühlen, wenn sie ihr eigenes Wissen und ihre Kompetenzen weiterentwickeln konnten. Im Gegensatz dazu beschreiben sich wettbewerbsorientierte Lernende als zufrieden, wenn der soziale Vergleich mit ihren Mitschülern positiv ausfällt. Vermeidungsorientierte Lernende fühlen sich erfolgreich, wenn sie „nicht viel lernen müssen“.

Zusammenfassend zeigten die Voruntersuchungen folgende Ergebnisse:<sup>6</sup>

### 1. Wie häufig erleben sich die Auszubildenden prüfungsängstlich? Welche Prüfungsangstkomponenten zeigen sich vor allem?

Prüfungsangst spielt bei den untersuchten Auszubildenden eine nicht zu unterschätzende Rolle. Am häufigsten kommen die Prüfungsangstkomponenten „Besorgnis“ und „Mangel an Zuversicht“ vor. Betroffene Schüler/-innen machen sich in der Prüfungssituation z. B. Sorgen über die Konsequenzen einer schlechten Note. Sie sind von ihrer Leistungsfähigkeit nicht überzeugt und haben ein geringes Selbstvertrauen. Im Vergleich dazu kommen die Komponenten „Aufgeregtheit“ und „Interferenz“ weniger häufig vor.

### 2. Zeigen sich Unterschiede zwischen benachteiligten und „regulären“ Auszubildenden?

Benachteiligte und „reguläre“ Auszubildende unterscheiden sich deutlich voneinander. Auszubildende in den begleitenden Maßnahmen beschreiben sich als weniger zuverlässig, und sie berichten deutlich mehr über aufgabenirrelevante Gedanken und Blockaden während der Prüfung. Sie machen sich mehr Sorgen und fühlen sich aufgeregter. Die eingangs formulierte Vermutung, dass benachteiligte Jugendliche stärker von Prüfungsangst betroffen sind, wurde also bestätigt.

### 3. Welche vorrangigen motivationalen Orientierungen werden deutlich?

Die untersuchten Auszubildenden aus Handwerk und Industrie sind hinsichtlich ihrer Motivation nur schwer mit anderen Lernenden vergleichbar. Die Frage der Lernmotivation während der Ausbildung in Handwerk und Industrie müsste aus Forschungsperspektive noch besser geklärt werden. Dennoch lassen sich aufgrund der Ergebnisse bereits vorsichtige Schlüsse ziehen: Die Lehrlinge haben relativ



hohe Werte für Anstrengungsvermeidung. Sie fühlen sich häufig dann erfolgreich und zufrieden, wenn sie eine gute Note bekommen, ohne viel dafür getan zu haben bzw. wenn sie nicht viel lernen müssen. Gleichzeitig erleben sie Lernsituationen als befriedigend, bei denen sie etwas Interessantes erfahren oder eine neue Idee darüber bekommen, wie eine Sache funktioniert. Die in vielen Berufen kürzlich eingeführten handlungsorientierten Prüfungsformen erfordern ein erhöhtes Maß an verstehensorientiertem Lernen, d. h. auch an vermehrter Anstrengung, da verschiedene Inhalte kognitiv verknüpft und mit Anwendungsbeispielen verbunden sein müssen. Das hohe Maß an „Anstrengungsvermeidung“ müsste dafür deutlich reduziert werden.

## Ausblick – das LoP

Die vorliegenden Befunde zum Ausmaß der Prüfungsangst bei abH/BaE-betreuten Jugendlichen zeigen, wie wichtig es ist, dieser Gruppe von Lehrlingen zu helfen, besser mit ihrer Prüfungsangst umzugehen. Welche Konzepte dafür besonders geeignet erscheinen, ist Gegenstand der gegenwärtigen Untersuchungen.

In einem ersten Schritt wurden bereits Interventionsbausteine zur besseren Bewältigung der Prüfungsangst entwickelt und im Rahmen einer Vorstudie mit neun Jugendlichen erprobt. Die Lehrlinge erhielten dazu Unterlagen (zusammengestellt im Ordner „LoP: Logbuch Prüfung“). Die Zusammenstellung des LoP geht davon aus, dass Prüfungsangst zwei wichtige Facetten umfasst: die kognitive und die emotionale. Deshalb wurden zunächst für diese beiden Bereiche Interventionsbausteine erstellt.<sup>7</sup>

## DIE KOGNITIVEN BAUSTEINE

Sie zielen vor allem auf eine Erhöhung der Prüfungstransparenz und der Förderung von Lernkompetenzen ab. Zuerst wurden die Prüfungskandidaten darin unterstützt, sich einen Überblick über den geforderten Prüfungsstoff zu verschaffen. Diese von den Lehrlingen selbst durchgeführte Strukturierung des Stoffes bildete den Ausgangspunkt für

die weitere Vertiefung der Lerninhalte. Besprochen wurden außerdem die äußeren Modalitäten der Prüfungen. Zur Erhöhung der Prüfungstransparenz wurde eine Probeprüfung durchgeführt. Der anschließende „Prüfungs-Check“ diente der Selbstreflexion: „Was lerne ich aus der Probeprüfung?“ Die Planung der weiteren Prüfungsvorbereitung schloss sich an. Mit den Lehrlingen wurde außerdem das „Lernwerkzeug Aufgabenbearbeitung: Wie löse ich Rechenaufgaben?“ erarbeitet. Ziel ist das schrittweise und systematische Lösen von Aufgaben im Fachrechnen. Die Bearbeitungshilfe („cuing“) strukturiert den Rechenvorgang und führt damit über eine möglicherweise erreichte Entlastung des Arbeitsgedächtnisses zu einer Verringerung der Prüfungsangst. Des Weiteren wurden mit den Auszubildenden „Allgemeine Tipps zu Lernen und Prüfung“ besprochen.

## DIE EMOTIONSBEZOGENEN BAUSTEINE

Sie zielen auf eine verbesserte Emotionsregulation ab. Mit Hilfe eines „Erfolgstagebuches“ wurde der persönliche Umgang mit „Leistungssituativen“ reflektiert. Die Lehrlinge

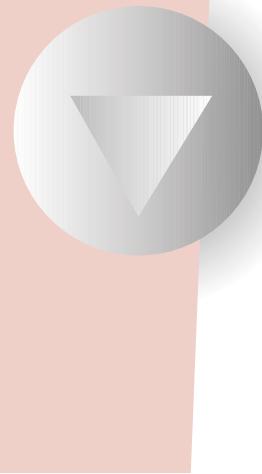
klärten anhand eines vorbereiteten Bogens und in einer Beprechung mit den betreuenden Personen die vermuteten Gründe für Erfolg und Misserfolg. Das Ziel dabei war, Ursachen des Erfolgs herauszuarbeiten, d. h. beispielsweise Erfolge durch eigene Leistung und nicht etwa durch Glück zu erklären. Eine Entspannungstherapeutin leitete die „Progressive Muskelentspannung“ an und betreute fachlich die „Tipps zum Umgang mit Lampenfieber“.

Im Rahmen der Vorstudie wurde überprüft, ob die kognitiven und emotionsbezogenen Bausteine von den benachteiligten Jugendlichen akzeptiert werden.

Die ersten Erfahrungen lassen erwarten, dass der Ansatz von den Jugendlichen angenommen wird und so geeignet ist, den Jugendlichen in der Benachteiligtenförderung zu helfen, sich besser auf Prüfungen vorzubereiten und besser mit Prüfungsangst umzugehen. ■

### Anmerkungen

- 1 Krafeld, F.-J.: *Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft*, Opladen 2000, S. 19
- 2 abH richtet sich an Auszubildende in regulären Ausbildungsverhältnissen, die in den Berufsschulen schlechte Leistungen erbringen. Die Förderung geschieht durch Stützunterricht und sozialpädagogische Betreuung außerhalb der Ausbildung, sie ist für Betriebe und Jugendliche kostenlos und freiwillig.  
*Im Rahmen von BaE/BüE werden benachteiligte Jugendliche entweder direkt in außerbetrieblichen Bildungsstätten ausgebildet, schulisch gefördert und sozialpädagogisch betreut. Findet die Ausbildung in regulären Betrieben statt, müssen die Jugendlichen für Stützunterricht und sozialpädagogische Betreuung bei einem Bildungsträger freigestellt werden. Die Betriebe erhalten Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung, die Bildungsträger haben den Status als Zusatzausbilder.*
- 3 Die FBM mbH ist eine 100%ige Tochtergesellschaft der Handwerkskammer für Mittelfranken. Sie führt in Nürnberg, Ansbach und Neustadt/A. SGB III-Maßnahmen im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit durch.
- 4 Hodapp, V. (1991). *Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5/1991, S. 121–130
- 5 Nicholls, J., G. u. a.: *Adolescents' Theories of Education*. Journal of Educational Psychology, 77 (1985) 6, S. 683–692
- 6 Ausführlich vgl. Kramer, K.; Spangler, G.; & Bronnenmeyer, V.: *Prüfungsangst und Jugendberufshilfe* (in Vorb.)
- 7 Vgl. dazu auch Strittmatter, P.: *Schulangstreduktion. Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen*. Neuwied 1997; Zeidner, M.: *Test Anxiety. The State of the Art*. New York 1998



## Transparenz, Kommunikation und Qualifizierung im Prüfungswesen stärken das duale System piksNet – Prüfer-Informations- und Kommunikationsservice im Netz

URSULA SCHENK-MEKONEN, GUNTHER STEFFENS

► Zur Erhöhung der Qualität im Prüfungswesen und zur Gewinnung ehrenamtlicher Kräfte für die Prüfungsausschüsse startet ver.di mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Internetplattform „piksNet – Prüfer-Informations- und Kommunikationsservice im Netz“.

### EHRENAMTLICHKEIT – DIE TRAGENDE SÄULE DES PRÜFUNGSWESENS

Das duale System der Berufsausbildung basiert insbesondere auf dem Wissen und dem Engagement von ehrenamtlich tätigen Prüferinnen und Prüfern. Sie prüfen die in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen festgelegten bundeseinheitlichen Standards der Berufsfähigkeit von Auszubildenden. Das Prinzip der Ehrenamtlichkeit gewährleistet, dass die berufliche Bildung kostengünstig gehalten ist. Paritätisch besetzte Prüfungsausschüsse, bestehend aus Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretungen sowie Berufsschullehrern und -lehrerinnen, garantieren sowohl die Nähe zur Praxis als auch ein faires und transparentes Bewertungsverfahren für die Auszubildenden.

Seit einigen Jahren sind immer weniger Menschen bereit, ehrenamtlich in Prüfungsausschüssen mitzuarbeiten. Dabei sind alle vorschlagsberechtigten Institutionen betroffen.

Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig. Die wesentliche Ursache ist sicherlich die zunehmende Arbeitsverdichtung in den Unternehmen und das Zögern der Arbeitgeber, besonders kompetente Personen freizustellen. Kolleginnen und Kollegen verzichten aber auch auf eine Mitarbeit in Prüfungsausschüssen, weil die Arbeitsbelastung durch das Ehrenamt mittlerweile in vielen Bereichen sehr hoch ist und sie kaum Rückkopplung zu ihrer Tätigkeit erfahren. Sollte dieser Trend sich fortsetzen, ist das Fortbestehen des Prüfungssystems in seiner jetzigen Form ernstlich in Frage gestellt.

### WAS IST AUS VER.DI-SICHT ZU TUN?

Einen umfassenden Überblick über die Arbeitnehmervertretungen in den Prüfungsausschüssen der zuständigen Stellen gibt es nicht. Vielfach funktioniert der Datenaustausch zwischen den vorschlagenden Gewerkschaften und den berufenden Kammern nicht. Vielfach werden die Gewerkschaften nicht darüber informiert, ob ihre Prüfervorschläge berücksichtigt wurden.

Besonders misslich ist die relativ neue Vorgehensweise der Kammern, die Arbeitnehmerplätze, die mit Prüfern besetzt wurden, die nach so genanntem pflichtgemäßem Ermessen berufen wurden, den Gewerkschaften nicht mehr mitzuteilen. Vielen Personen, die nach pflichtgemäßem Ermessen von den Kammern berufen wurden, ist ihr Status gar nicht bewusst. Die Kammern klären nicht regelmäßig über diesen Sachverhalt auf. Kommunikationswege zwischen den Gewerkschaften und ihren Mitgliedern in den Prüfungsausschüssen existieren daher bisher nur sehr sporadisch. Deshalb können Arbeitnehmervertretungen kaum über Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung informiert werden. Es fehlen ihnen beispielsweise Informationen über Anforderungen in neu geordneten Berufen, neue Prüfungsformen können ihnen kaum systematisch nahe gebracht werden. Die Qualifizierungsangebote der Kammern reichen bei weitem nicht aus, um die Nachfrage zu decken; sie sind darüber hinaus auch interessengeleitet.

Unter diesen Bedingungen neue Kolleginnen und Kollegen für die Mitarbeit in Prüfungsausschüssen gewinnen zu können, bedeutet, den Aufbau von Betreuungsstrukturen und Qualifizierungsangeboten seitens der Gewerkschaften zu forcieren. Da es im öffentlichen Interesse ist, durch Gewinnung von ehrenamtlich tätigen Prüfern und Prüferinnen das duale System der Berufsausbildung zu stärken, hat sich das Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft entschieden, das Projekt „piksNet“ zu fördern.

### WAS LEISTET PIKSNET?

Der Name des Projektes, piksNet, ist Programm: Prüfer-Informations- und Kommunikationsservice im Netz.

Über das Internetportal [www.piksnet.de](http://www.piksnet.de) werden folgende Zielsetzungen erreicht:

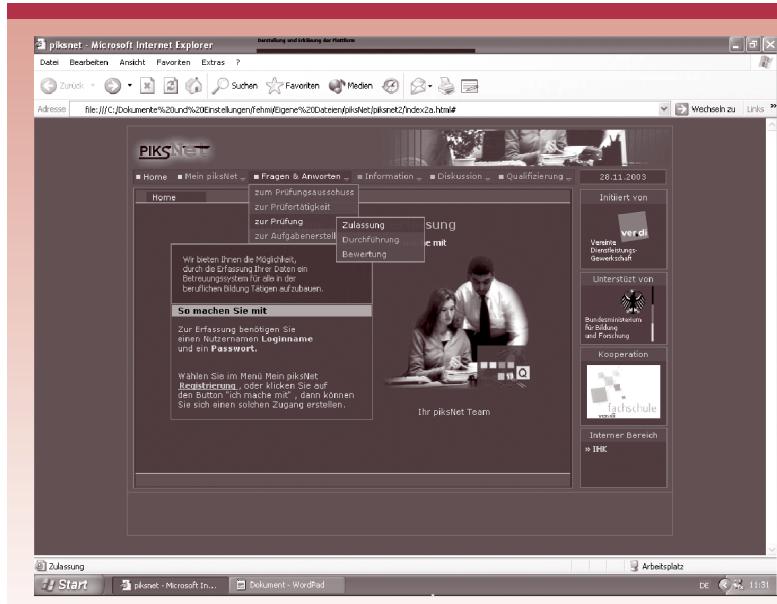
1. Arbeitnehmervertreter/-innen in Gremien der beruflichen Bildung finden für sie zugeschnittene Angebote.
2. Arbeitnehmervertretungen in den Prüfungsausschüssen werden systematisch erfasst und zielgerichtet betreut.
3. Um dem Informationsdefizit entgegenzuwirken, beinhaltet das Portal Wissensbestände und Kommunikationsangebote sowie Qualifizierungsangebote.
4. Die regelmäßige Versendung von zielgruppenspezifischen Informationen über einen Newsletter.

Neben der Nutzung der neuen Medien (Internet und E-Mail) bleibt der Postweg erhalten. Der direkte Austausch und somit die Vernetzung von Prüfungsausschussmitgliedern ist die Voraussetzung für den Erfolg des Portals.

Die von ver.di angebotenen Qualifizierungsseminare für 2004 finden reges Interesse, die Prüfer tragen sich in das Datenerfassungssystem ein. Das Interesse an der Plattform, die ab Dezember 2003 im Internet unter [www.piksnet.de](http://www.piksnet.de) abzurufen ist, ist groß.

- Unter *home/mein piksNet* ist der Zugang zur Datenerfassung für Prüfer und Prüferinnen sowie ver.di-Vertretungen in den Berufsbildungsausschüssen, in den Landesbildungsausschüssen und in den Aufgabenerstellerausschüssen zu finden. Im nächsten Jahr wird hier eine user-orientierte Betreuungsplattform für angemeldete piksNet-User entwickelt.
- Die Informationen auf dem Portal sind so gestaltet, dass die Grundlagen zur Prüftätigkeit selbst nachgelesen werden können. Hierfür wurde die Rubrik *Fragen und Antworten* angelegt. Aktuell beinhaltet diese eine umfassende Erklärung der Tätigkeit von Prüfern und der Abläufe im Prüfungswesen. Zukünftig wird sie um beispielhafte Leitfäden zur Prüfungsbewertung erweitert.
- Unter *Information* sind Ausbildungsordnungen und Adressen der involvierten Akteure der beruflichen Bildung zu finden. Hier wird zukünftig eine Rubrik aktuelle Rechtssprechung aufgebaut.
- Unter *Qualifizierung* werden Seminarangebote und Kurse für Prüfer dargestellt. Bei ver.di-Angeboten wird die Möglichkeit der Online-Anmeldung bestehen.
- Unter *Diskussion* werden im Jahr 2004 sukzessive modulierte Foren angeboten. Neben Fragen der Prüfungsgestaltung sind Foren zu neu geordneten Berufen angedacht.
- Um die Datenlage über die Prüfer/-innen aktueller zu halten, ist ein Upload-System für die Kammern eingerichtet, das einen datengeschützten Weg des elektronischen Transfers benannter Ausschussmitglieder ermöglicht. Der Zugang ist über *Interner Bereich IHK* zu finden.

## Darstellung und Erklärung der Plattform



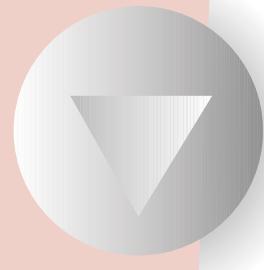
piksNet soll es allen Akteuren erleichtern, Kolleginnen und Kollegen für die Prüfungsausschüsse zu gewinnen.

## TRANSPARENZ UND KOMMUNIKATION STEIGERT DIE QUALIFIKATION

Eine Anforderung der Prüfer und Prüferinnen, die durch das Projekt evaluiert wurde, ist ein besserer Austausch mit den Vertretungen in den Berufsbildungsausschüssen und in den jeweiligen Aufgabenerstellungsausschüssen. Hier deckt sich das Interesse der Ehrenamtlichkeit mit dem Vorhaben von ver.di, durch Transparenz und Kommunikation in den Strukturen des Prüfungswesens ein hohes Maß an Qualität zu erzielen. Neben dem Einblick, den die Teilnehmenden in den Aufbauseminaren des Projektes Qualifizierung in die Systematik der Aufgabenerstellung erhalten, ist es Ziel, zunehmend Kolleginnen und Kollegen für diese Tätigkeit mit Informationen und Handreichungen zu unterstützen und so auch für die Aufgabenerstellung zu gewinnen.

Die komplexer werdenden Anforderungen in der Berufsausbildung müssen in qualitativ hochwertigen Prüfungsaufgaben umgesetzt werden. Experten auf diesem Gebiet sind die ehrenamtlichen Kolleginnen und Kollegen in den Prüfungsausschüssen. Ihnen muss allerdings die Chance der Qualifizierung und Information eingeräumt werden.

Wenn es gelingt, dieses Qualifizierungskonzept umzusetzen, werden sich wieder mehr Kolleginnen und Kollegen engagieren. Ver.di-Betriebsräte, Personalräte und Vertrauensleute werden für die Prüfergewinnung sensibilisiert und über das Prüfungswesen informiert. Hier entsteht innerhalb der Gewerkschaft eine breite Öffentlichkeit, die die Gewinnung von Kolleginnen und Kollegen für das Prüferamt erleichtert. Das Interesse am Thema ist geweckt – jetzt ist kontinuierliche Mitarbeit gefragt. ■



## Bewertungsverfahren im Kontext individueller Kompetenzentwicklung – gangbare Wege

► Die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen ist unbestritten und wird durch empirische Untersuchungen gestützt. Aber die Bemühungen, zusammenhängende Verfahren für die Bewertung und Anerkennung dieser Lernleistungen zu entwickeln und zu etablieren, stehen in Deutschland erst am Anfang: Zertifizierungssysteme sind ausschließlich im Bereich der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung von Bedeutung. Zugleich gibt es eine fast unüberschaubare Zahl unterschiedlicher Projekte, Programme und regionaler Initiativen, mit dem Ziel, Konzepte zur Bewertung der Kompetenzen, die vom Einzelnen in Weiterbildung, in Arbeit oder im sozialen und privaten Umfeld erworben wurden, zu entwickeln und anzuwenden. Der Beitrag stellt Aspekte aus Untersuchungen zur Rolle des informellen Lernens vor und erörtert alternative Modelle für die Entwicklung eines umfassenden Zertifikatssystems.



IRMGARD FRANK

Dipl.-Volksw., Dipl.-Betriebsw., Leiterin des Arbeitsbereichs „Qualitätsstandards, Zertifizierungen, Prüfungen, Lektorat Rechtsverordnungen“ im BiBB

### Wie und wo lernen Menschen?

Die Debatte über die Förderung des lebensbegleitenden Lernens hat den Blick dafür geöffnet, dass Lernen und Kompetenzerwerb sich nicht allein in eigens dafür geschaffenen Einrichtungen vollzieht, sondern dass „immer und überall gelernt“ werden kann, womit der informelle Kompetenzerwerb eine zunehmende Bedeutung erhält. Empirische Untersuchungen belegen diesen Sachverhalt. Nach dem Ergebnis einer Befragung, die im Frühjahr 2003 von der Europäischen Kommission und dem Europäischen Zentrum zur Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) in den 15 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union durchgeführt wurde, sind die meisten Bürger der Auffassung, vor allem informell zu lernen.<sup>1</sup>

Der nicht formalisierte Kompetenzerwerb am Arbeitsplatz, entweder bei der Ausübung der beruflichen Tätigkeit (44 %) oder in Gesprächen mit Kollegen oder dem Studium von Fachliteratur (41 %), hat nach dem Kompetenzerwerb, der außerhalb von Erwerbsarbeit im privaten Bereich stattfindet (69 %), die größte Bedeutung.<sup>2</sup>

Auch die Ergebnisse einer anderen aktuellen Studie<sup>3</sup> weisen auf die Bedeutung der informellen Lernkontexte für die berufliche Weiterbildung hin: Danach stellt die formale Weiterbildung nur einen kleinen Teil der beruflichen Weiterbildung dar. Für die Mehrheit der Erwerbstätigen sind die informellen Lernkontakte in Arbeit und Familie häufig der wesentliche bzw. häufig der einzige Hauptlernkontext, in dem sie das meiste gelernt zu haben meinen: 87 % der Befragten gaben an, in informellen Lernkontexten am meisten gelernt zu haben, gegenüber nur 13 %, die den formalen Lernkontexten die größte Bedeutung zuwiesen.

Eine Differenzierung der Ergebnisse nach dem Abschlussniveau der Befragten zeigt:

1. Informelles Lernen ist insbesondere für Beschäftigte ohne einen qualifizierten Berufsabschluss von besonderer Bedeutung; nur 7 % nennen das Lernen in formalen

Kontexten an erster Stelle. Diese Ergebnisse sind nicht überraschend, stellt doch für diesen Personenkreis die Einarbeitung am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte oder Arbeitskollegen im „training on the job“ die wesentliche Lerngelegenheit dar, um die aktuellen Aufgaben im Betrieb und am Arbeitsplatz zu bewältigen. Allerdings hängt die individuelle Kompetenzentwicklung in Inhalt und Niveau auch von der Qualität und der Lernhaptigkeit der zu bewältigenden Arbeiten ab.

2. Fachkräfte mit einem berufsbildenden oder vergleichbaren Abschluss, mit Meister- oder Technikerabschluss, geben zu 20 % an, in formalen Lernkontexten zu lernen. Sie verfügen im Allgemeinen über wesentlich bessere Ausgangsbedingungen im Beschäftigungssystem und sind viel stärker qualifikationsangemessen beschäftigt. Eine arbeitsintegrierte, kontinuierliche informelle Weiterbildung sichert auch hier den Kompetenzerwerb zur Erfüllung der arbeitsbezogenen Anforderungen. Für diese Beschäftigtengruppe lässt sich aus den vorliegenden Zahlen schließen, dass sie die formale Weiterbildung als entscheidende Kompetenzquelle für sich ansehen, wenngleich auch deutlich wird, dass dem informellen, arbeitsintegrierten Lernen eine hohe Bedeutung für die Gestaltungsfähigkeit der Arbeitsaufgaben beigemessen wird.
3. Erwerbstätige, die über einen Fachhochschulabschluss bzw. über einen universitären Hochschulabschluss verfügen und die zugleich an lernförderlichen Arbeitsplätzen tätig sind, geben zu 53 % an, in formalisierten Lernkontexten gelernt zu haben, informelles Lernen erhält mit 47 % eine geringere Bedeutung.<sup>4</sup>

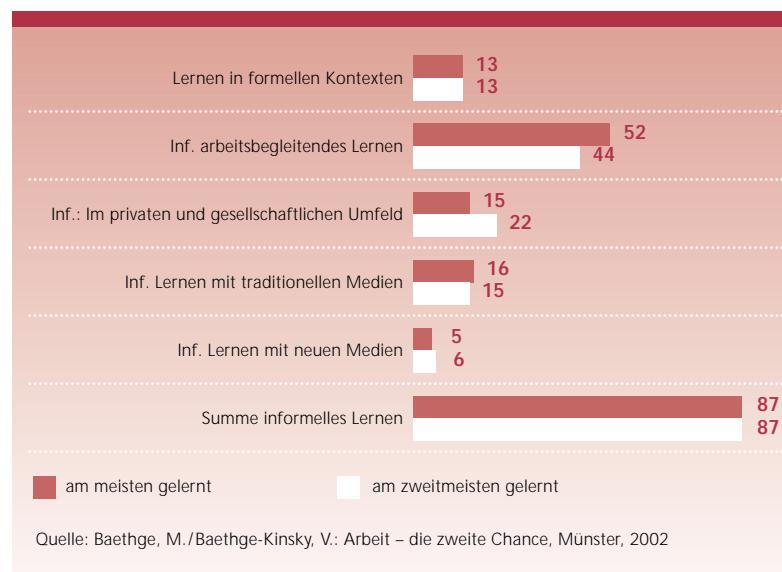
Die empirischen Befunde zeigen die hohe Bedeutung der in informellen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen, es zeichnet sich aber zugleich auch eine Segmentierung bezogen auf unterschiedlichen Beschäftigtengruppen ab: Der Stellenwert der informellen Lernkontakte für die Kompetenzentwicklung ist umgekehrt proportional zum Erwerbsstatus; Fach- und Hochschulabsolventen messen dieser Lernform die geringste Bedeutung bei.

Die Untersuchungen lassen keine weiteren Schlüsse zur Qualität des Gelernten zu. Allerdings kann bei diesen Befunden nicht ausgeschlossen werden, dass die Befragten bei den Einschätzungen die persönlichen Lernwege innerhalb des formalen Bildungssystems assoziiert haben.

Insgesamt zeigen die Befunde die Bedeutung der informellen Lernkontakte für die individuelle Kompetenzentwicklung und dass insbesondere das arbeitsintegrierte Lernen im Prozess der Arbeit vor allem in jenen Wirtschaftssektoren und Betrieben zunimmt, die sich durch eine hohe Innovationsentwicklung und Dynamik auszeichnen.

Das formale Qualifizierungssystem – sowohl im allgemein bildenden als auch im berufsbildenden Bereich – läuft Ge-

Abbildung 1 Wo lernen Beschäftigte nach eigener Einschätzung am meisten?



fahr, aufgrund seiner systemimmanenten Bedingungen, Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse an seine Grenzen zu stoßen und damit den zunehmenden Anforderungen der Arbeitswelt und den Individuen nicht mehr gerecht werden zu können. Allerdings sind Strukturveränderungen im berufsbildenden System, insbesondere bei der Neuordnung der Ausbildungsberufe und der Schaffung innovativer Fortbildungsregelungen, unübersehbar: Mit offenen Berufsbildern, z. B. bei den IT-Berufen, die mit einer deutlich höheren Gestaltbarkeit ausgestattet sind, wurde ein Schritt in die richtige Richtung getan. Diese Entwicklungen können als substantielle Ansätze verstanden werden, Flexibilitätspotenziale des bestehenden Bildungssystems in Erfahrung zu bringen und Wege zur Integration von in informellen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen aufzuzeigen.

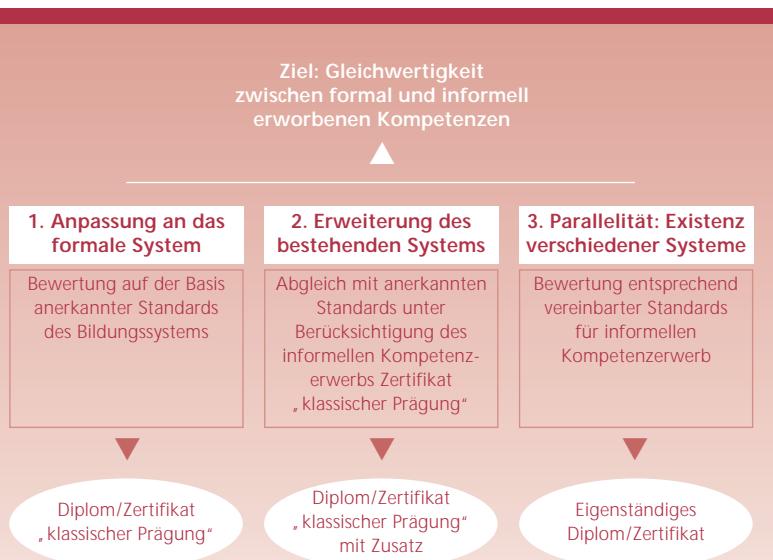
## Wie können Wege zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aussehen?<sup>5</sup>

Die entscheidende Frage bei der Anerkennung von in informellen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen lautet: Wie kann das individuell initiierte und oftmals selbst organisierte Lernen beschrieben, bemessen und bewertet werden? Welche Methoden sind geeignet, die dem Einzelnen oftmals verborgenen individuellen Kompetenzen sichtbar zu machen, und wie lässt sich der Kompetenzerwerb möglichst unkompliziert, kostengünstig und zugleich valide erfassen?

Bildungspolitische Überlegungen und die Frage, an welchen Standards die außerhalb des formalen Aus- und Weiterbildungssystems erworbenen Kompetenzen gemessen

und anerkannt werden sollen, sind von zentraler Bedeutung für die Gestaltung der Verfahren, und sie sind zugleich maßgebend für die Akzeptanz der gesamten Verfahren. Das zeigen Erfahrungen aus europäischen Ländern, wo in der jüngeren Vergangenheit Anerkennungssysteme entwickelt und implementiert wurden.

Abbildung 2 Alternative Verfahren zur Anerkennung informell erworbenen Kompetenzen



Quelle: Laur-Ernst, U.: Informelles und formalisiertes Lernen, Bonn

Im Folgenden werden drei mögliche Lösungsansätze für die Anerkennung informell erworbenen Kompetenzen vorgestellt (vgl. Abbildung 2) und die damit verbundenen Vorteile und Nachteile erläutert:

#### 1. VARIANTE: ANPASSUNG AN DAS FORMALE SYSTEM

In diesem Modell werden die außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kompetenzen an den staatlich anerkannten Standards und Prüfungen gemessen und als gleichwertig angesehen. Beim erfolgreichen Bestehen der Prüfung für einen definierten Beruf bzw. im Rahmen eines allgemein bildenden oder schulischen Abschlusses wird das entsprechende Zertifikat unabhängig vom zurückgelegten Lernweg vergeben.

Die meisten der in Europa gegenwärtig entwickelten Verfahren orientieren sich an diesem Modell, so regeln z. B. Finnland, Norwegen, aber auch Frankreich und die Schweiz (vgl. dazu den Beitrag von CALONDER GERSTER/HÜGLI in diesem Heft) die Anerkennung informell erworbe-

nen Kompetenzen: Eine Messung und Anerkennung erfolgt auf der Basis unterschiedlich differenzierter, staatlich vorgegebener Berufsprofile.

Ziel der Verfahren ist es im Allgemeinen,

- dem Einzelnen die Möglichkeit einzuräumen, sich die gesamten Kompetenzen offiziell bestätigen zu lassen;
- Lücken im eigenen Kompetenzprofil erkennen zu können, um ggf. in Hinblick auf beabsichtigte berufliche/schulische Abschlüsse Qualifizierungsdefizite beheben zu können, die für eine Anerkennung erforderlich sind.

Zertifikate klassischer Prägung haben einen entscheidenden Vorteil: Sie verleihen dem Inhaber den „gesellschaftlich gesicherten Wert“, der mit dem Abschluss verbunden ist. Mit dieser Gleichsetzung ist zugleich eine hohe Gültigkeit – sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch innerhalb des formalen Bildungssystems – gegeben. Problematisch ist dabei, dass die Bewertung und Anerkennung der Kompetenzen an den durch das formale Bildungssystem festgelegten Kompetenzen erfolgt; das sind in der Regel nicht alle Berufe und Tätigkeiten, die in der Arbeitswelt existieren und von besonderer Relevanz sind.

#### 2. VARIANTE: ERWEITERUNG

Eine Erweiterung dieser auf formalen Standards beruhenden Vorgehensweise ist mit der zweiten vorgeschlagenen Variante möglich. Hier werden explizit die in informellen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen erfasst und bewertet, z. B. durch ergänzende Informationen, aus denen die Art der Kompetenzen und die besonderen Arbeits- und Lebenszusammenhänge, in denen sie erworben wurden, deutlich werden. Dabei geht es insbesondere darum, Schnittstellen zu dem bestehenden System aufzufinden zu machen und Integrationsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Ein Beispiel kann die Sinnhaftigkeit verdeutlichen: Ein Angestellter, der über einen längeren Zeitraum im Einkauf eines Unternehmens erfolgreich seiner Tätigkeit nachgegangen ist, hat durch den Bau und die Finanzierung seines Eigenheims und die Abwicklung von Erbangelegenheiten nach dem Tod der Eltern Expertenwissen in rechtlichen und finanziertechnischen Fragen erworben: Er ist Experte im Erbrecht und ist fit in der Immobilienfinanzierung. Seine Kompetenzen in diesen Bereichen sind ggf. als gleichwertig anzusehen mit denen eines Immobilienkaufmanns mit Berufsabschluss. Bei einem ausschließlichen Abgleich mit den Standards des formalen Ausbildungssystems werden diese „zusätzlichen“ Kompetenzen nicht „angerechnet“.

#### 3. VARIANTE: PARALLELITÄT

Im Unterschied zu den vorher beschriebenen Verfahren werden für die Anerkennung keine Standards zugrunde ge-

legt, die einen eindeutigen Bezug zum formalen Bildungssystem aufweisen. Der besondere Charme dieses Ansatzes besteht in der Möglichkeit, die erworbenen Kompetenzen umfassend anzuerkennen. Diese Chance ist auf der anderen Seite nicht ohne Risiko: Wie kann es gelingen, ein dauerhaftes und eigenständiges Dokumentations- und Anerkennungssystem zu etablieren, das praktikabel, zuverlässig, transparent, sozial anerkannt und zugleich glaubwürdig ist? Woran werden die Kompetenzen gemessen, und wie wird die Beziehung zu den geltenden Berufs- und Arbeitsmarktstrukturen hergestellt? Wie lässt sich eine Gleichwertigkeit herstellen?

Auch hier soll der Sachverhalt durch ein Beispiel illustriert werden:

In einem Projekt zur Entwicklung einer Kompetenzbilanz wurde eine Instrument zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen aus informellen Lernorten im Bereich der Familientätigkeiten geschaffen. Es richtet sich in erster Linie an berufstätige Mütter und Väter und Berufsrückkehrer/-innen und eröffnet diesem Personenkreis die Möglichkeit, die sozialen und personalen Kompetenzen, die im Rahmen der Familienarbeit erworben wurden, zu erfassen und zu bewerten, und im Weiteren für die Karriereplanung nutzbar zu machen. Die Kompetenzbilanz zielt darüber hinaus auf die betriebliche Nutzung dieser außerhalb von Erwerbsarbeit erworbenen Kompetenzen ab.<sup>6</sup>

Erste Erfahrungen aus der praktischen Erprobung bei den Betroffenen zeigen die positiven Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation. Eine Anerkennung am Arbeitsmarkt steht dagegen gegenwärtig noch aus. Betriebsvertreter begrüßen die Kompetenzbilanz als ein sinnvolles Instrument im Rahmen von Mitarbeiter-

gesprächen, eine Anerkennung der in der Kompetenzbilanz festgestellten Kompetenzen z. B. bei Einstellungsgesprächen wird dagegen nicht in Erwägung gezogen, hier gilt das Prinzip der Freiwilligkeit, ob und in welcher Art und Weise die von einem Bewerber vorgelegte Kompetenzbilanz bei seinen Entscheidungen berücksichtigt wird oder nicht.<sup>7</sup>

Weiter gehende Bemühungen, die auf eine breite Anerkennung ausgerichtet sind, machen eine Auseinandersetzung über angemessene, transparente und zugleich verlässliche Bezugspunkte und Referenzstandards notwendig, an denen die Kompetenzen gemessen werden sollen. Dazu ist eine grundlegende Verständigung der wichtigen Akteure erforderlich.

## Ausblick

Eine wesentliche Aufgabe in der näheren Zukunft wird darin bestehen, die vielfältigen Entwicklungen im Feld der Erfassung und Anerkennung der in informellen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen zu bündeln und die Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten auf die Gestaltung eines von allen relevanten gesellschaftlichen Gruppen getragenen Referenzsystems zur Anerkennung der Kompetenzen zu verstärken. Die vorgestellten Varianten bieten dazu eine gute Diskussionsgrundlage. Damit werden zugleich die in den Mitteilungen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften formulierten Anforderungen zur „Allgemeinen und beruflichen Bildung 2010“ aufgegriffen, die eine Entwicklung von Bezugspunkten und Referenzstandards für die Anerkennung der informellen Kompetenzen bindend vorsehen.<sup>8</sup> ■

### Anmerkungen

1 CEDEFOP (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger*, Thessaloniki 2003. Die mündlichen Befragungen fanden in allen Mitgliedsstaaten sowie Norwegen und Island von Januar bis März 2003 statt. Insgesamt wurden 18.227 Befragungen durchgeführt. Die Auswahl für die Interviews erfolgte durch eine repräsentative Stichprobe, die im Schnitt in jedem Land 1.000 Personen über 15 Jahre umfasste.

2 Die vorliegenden Ergebnisse lassen keine weiteren Rückschlüsse auf die Zugangsmöglichkeiten zu formaler Bildung durch die Befragten zu.

3 Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: *Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen*. In: *Kompetenzentwicklung 2002. – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (Hrsg.): *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung*. Münster 2002, S. 69–136. Dabei wurden die wechselseitigen Beziehungen zwischen den Arbeitserfahrungen, dem Weiterbildungsverhalten und dem lebenslangen Lernen bei der Erwerbsbevölkerung (Alter 19–64 Jahre) in Deutschland erhoben (Stichprobe: 4.052). In die Befragungen wurden folgende Lernkontakte einbezogen:

gen: Arbeitsbegleitendes Lernen; Lernen im privaten und gesellschaftlichen Umfeld; Lernen mit traditionellen Medien; Lernen mit neuen Medien (computergestützt bzw. netzbasiert). Eine Prüfung der Qualität des Gelernten fand nicht statt.

4 Vgl. a. a. O. S. 116 ff.

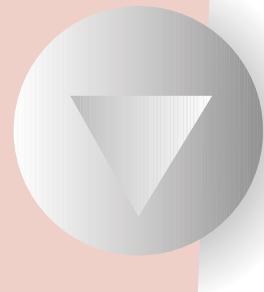
5 Laur-Ernst, U.: *Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft*. In: *Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben*, Bonn 2001

6 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: *Familienkompetenzen als Potential einer innovativen*

*Personalentwicklung. Die Kompetenzbilanz: Kompetenzen aus informellen Lernorten erfassen und bewerten. Dokumentation*. Berlin/Bonn. 2002, S. 6

7 Weiß, R.: *Familienkompetenzen als Potential einer innovativen Personalentwicklung*, a. a. O., S. 64

8 Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Mitteilung der Kommission „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie, Brüssel November 2003



# Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Anerkennung und Validierung Ein Erfahrungsbericht aus der Schweiz

► Die Bewertung und Anerkennung von Lernleistungen steht auf der bildungspolitischen Agenda hoch im Kurs. Die kürzlichen Berichte zu Schulleistungen und politischer Bildung im Ländervergleich der OECD-Staaten („PISA“<sup>1</sup>, „Jugend ohne Politik“<sup>2</sup>) haben aufhorchen lassen und in der Interpretation der Ergebnisse auch Zusammenhänge mit (überholten) Anerkennungsverfahren hergestellt. In der Schweiz erfährt das Thema doppelte Aufmerksamkeit: Seit Anfang 2004 ist das Berufsbildungsgesetz (nBBG)<sup>3</sup> in Kraft, das u.a. neu die Anerkennung früher erworbener Kompetenzen unabhängig von den Lernwegen einschließt. Der Aufsatz erläutert die Prozesse und Verfahren der Anerkennung und stellt auf der Basis dieser Vorstellungen das Schweizer Kompetenz-Management-Modell CH-Q vor.

## Verfahren zur Anerkennung informeller Lernleistungen

In der Schweiz beschäftigen sich mehrere Institutionen und Organisationen mit der Erfassung, Beurteilung und Bewertung von Kompetenzen (vgl. Kasten). Ziel ist das Bewusstwerden der eigenen Stärken und ihre gezielte Nutzung im Hinblick auf persönliche und berufliche Veränderungen. Die erfolgreiche Verwirklichung von Laufbahnschritten in allen Lebenssituationen setzt ein funktionierendes System der Anerkennung von Kompetenzen, die auf nicht-formalem Weg erzielt wurden, voraus. Es verlangt Verfahren zur individualisierten Feststellung des Qualifikationsstandes. Das neue Berufsbildungsgesetz (nBBG) sieht diese Möglichkeit explizit vor: Der Erwerb von formalen Abschlüssen wird auch dann möglich, wenn die formale Qualifikation nicht vorliegt. In diesem Fall muss ein(e) Kandidierende(r) die Gleichwertigkeit der vorhandenen Ausbildung und Erfahrung mit dem vorgegebenen Anforderungsprofil nachweisen. Als Arbeitsgrundlagen dienen Portfolioinstrumente (z.B. „Schweizerisches Qualifikationsbuch“<sup>4</sup>), die zu einem Dossier für den Kompetenznachweis führen (z.B. „Dossier Kompetenznachweis zum Erwerb des eidg. Fachausweises Ausbilder/-in mittels Gleichwertigkeitsbeurteilung“<sup>5</sup>). Die Anerkennung der informellen Lernleistungen erfolgt über einen *Prozess auf drei Ebenen*: der Selbstbeurteilung, der Fremdbeurteilung und der formellen Anerkennung/Validierung (vgl. Abbildungen 1 und 2).



**ANITA E. CALONDER GERSTER**

Psychologin FSP, Organisationspsychologin HAP, Bildung und Organisationsberatung BO, Zumikon/Schweiz, Co-Präsidentin der Gesellschaft CH-Q



**ERNST HÜGLI**

Lic. phil. nat., Leiter des Amts für Berufsbildung Kanton Zug, Schweiz  
Co-Präsident der Gesellschaft CH-Q

## SELBSTBEURTEILUNG

Der Prozess der *Selbstbeurteilung* befähigt eine Person, sich grundsätzlich über ihren Werdegang, die eigenen Stärken (und Schwächen) klar zu werden und damit ein Bild der vorhandenen Kompetenzen zu zeichnen (Standortbestimmung). Er umfasst zwei unterschiedliche Teile: die *Selbsteinschätzung* und die *Selbstbewertung*. Das persönliche Portfolio dokumentiert und reflektiert die Ergebnisse aus dem individuellen Vorgehen.

Methoden, die dazu zum Einsatz kommen, sind:

- **Bestandsaufnahme** über formelle und informelle Lernleistungen, bzw. Abschlüsse (Diplome, Zeugnisse, Atteste) und erbrachte Leistungen in Bildung, Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit sowie aus besonderen Berufs- und Lebenssituationen.
- **aktueller Kompetenzenprofil**, d. h. eine Zusammenstellung von dokumentierten und nachgewiesenen Kompetenzen im Hinblick auf ein vorgegebenes Anforderungsprofil.
- **Reflexion zu den Lernschritten und Aktionsplan**, d. h. Hinterfragen von Situationen und Handlungen und das Ziehen von Schlüssen, die zu einer Festlegung von Maßnahmen führen.

Der Prozess der *Selbstbeurteilung* muss durch die Person selber ausgeführt werden; dazu bedarf es der fachlichen Begleitung/Beratung. Das Ziel kann eine generelle Standortbestimmung sein (persönliche Portfolios) oder die Vorbereitung auf eine Bewerbung bzw. auf eine Gleichwertigkeitsbestätigung (spezifische Dossiers mit Ausrichtung auf externe Anforderungsprofile). In welchem Maße der Lernprozess zum längerfristigen Selbstmanagement von Kompetenzen führt, wird dabei nicht in erster Linie durch die genannten Begleitinstrumente bestimmt, sondern durch den Weg und die Frage: Werden die Nutzer und Nutzerinnen durch Beratende oder Coaches angeleitet und befähigt, den Prozess und die sich daraus ergebende Persönlichkeits- bzw. Kompetenzentwicklung danach selbstständig zu gehen, oder werden sie auf eine bestimmte formelle Anerkennung hin vorbereitet ohne den Anspruch, ihr Kompetenz-Management danach eigenverantwortlich und nachhaltig weiterzuführen (z. B. Assessment).

*Dachorganisationen* auf der Stufe der Selbstbeurteilung sichern die Pflege und Weiterentwicklung der Systeme der individuellen Anerkennung sowie die Schulung und Beratung. Darüber hinaus sind sie gefordert, die Qualitätssicherung, die Qualitätsentwicklung und das Qualitätsmanagement des Entwicklungs- bzw. des Vermittlungs- und Verbreitungsprozesses zu gewährleisten. Dazu bestimmen sie Standards, deren Einhaltung sie überwachen. Auf dieser Grundlage geben sie an Personen Zertifikate ab, mit Institutionen schließen sie Vereinbarungen oder vergeben Lizenzen, und sie akkreditieren schließlich Ausbildungseinheiten, die von Anbietern auf der Basis der Standards und Qualitätskriterien durchgeführt werden. Der ganze Prozess der Selbstbeurteilung ist so unter ihrer Verantwortung. Aber auch ein Teil des Prozesses der Fremdevaluation, nämlich die Fremdeinschätzung, liegt in ihrem Verantwortungsbereich.

#### Neuen Anerkennungsverfahren zum Durchbruch verhelfen

Das neue Berufsbildungsgesetz (nBBG) in der Schweiz öffnet Türen für verschiedene Formen von Prüfungen und andere Nachweise von Qualifikationen. Zurzeit beschäftigen sich allerdings erst wenige staatliche bzw. halbstaatliche Stellen damit. Das Feld bleibt derzeit der privaten Initiative überlassen.

Im Jahr 2000 gründeten drei private Organisationen den nationalen *Verein Valida*: Die Gesellschaft CH-Q – Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn, die Association Romande pour la Reconnaissance des Acquis (ARRA) und ein Zusammenschluss von kantonalen Berufs- und Laufbahnberatungs-Zentren der lateinischen Schweiz (CORTAB). Zu den Aufgaben des Vereins *Valida* gehören die Koordination der angegliederten Interessenorganisationen/Institutionen, die Bestimmung der Normen/Kriterien für die Anerkennungsprozesse auf den relevanten Stufen (Konformitäts-Normen), die Festlegung der Verfahren sowie die Rahmenvoraussetzungen für künftige „Konformitäts-Überprüfungen“.

Parallel zur Erarbeitung dieser Grundlagen findet unter den Beteiligten der Meinungsbildungsprozess statt. Zwei Faktoren beeinflussen ihn inhaltlich und zeitlich: Zum einen ist die Auseinandersetzung mit der an sich schon komplexen Thematik unter Einschluss der neuen Rechtsgrundlagen des kommenden Gesetzes über die Berufsbildung (nBBG) zu führen; zum andern bedeutet die Konsensfindung auf nationaler Ebene immer auch die Berücksichtigung des unterschiedlichen und eigenständigen kulturellen Hintergrundes der vier Sprachregionen.

#### FREMDBEURTEILUNG

Der Prozess der *Fremdbeurteilung* gibt der Person gezieltes Feedback zum durchlaufenen Lernprozess und den dabei erstellten Dossiers mit spezifischen Kompetenznachweisen. Er umfasst zwei völlig verschiedene Teile: die Fremdeinschätzung und die *Fremdbewertung*.

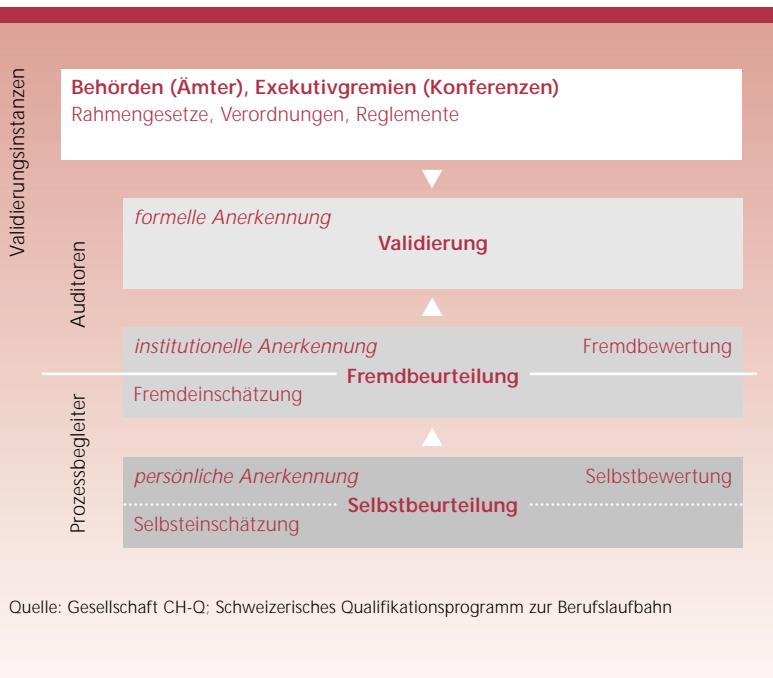
In der Fremdeinschätzung konzentriert sich das Feedback vor allem auf die formalen Aspekte, nicht auf die inhaltlichen. Aufgrund der Fremdeinschätzung und entsprechender Nachbesserung sollte die Person die Sicherheit haben, dass ihre dokumentierten Nachweise korrekt erstellt worden sind. In der Fremdbewertung werden die inhaltlichen Aspekte zum Gegenstand. Sie erfolgt z. B. in der Form eines *Assessments* und gibt der Person verbindliche Angaben, welche Kompetenzen und welches Profil sie „tatsächlich“ hat. Eine *Fremdbeurteilung „sur dossier“* sollte folgende Fragen beantworten:

- Gibt das Dossier mit den Kompetenznachweisen nachvollziehbar und verständlich Auskunft in Bezug auf das externe Anforderungsprofil? Sind die formalen Regeln eingehalten worden?
- Welche Tätigkeiten sind genügend dokumentiert, welche ungenügend? Unter welchem Aspekt sind gewisse Teile ungenügend?
- Erfolgt die individuelle Einschätzung und die Reflexion auf gesicherten Grundlagen? Lassen sich die behaupteten Schlussfolgerungen wirklich ziehen?
- Ist die Selbstbeurteilung/Selbstbewertung überzeugend? Sind Annahmen, die ihr zugrunde liegen, transparent gemacht?
- Welches Kompetenzenprofil hat die Person? Aufgrund welcher dokumentierten Tätigkeiten/Leistungen kann es erstellt werden?

**Fremdbeurteilungen** müssen durch unabhängige, qualifizierte Fachpersonen vorgenommen werden. Spezifische Erfahrung und Kenntnisse im Kompetenzmanagement („Experte“) sind notwendig, wenn es um Fremdeinschätzungen geht. Erweitertes Know-how ist vorausgesetzt bei Fremdbewertungen, z. B. bei Durchführung von Assessments und bei Gleichwertigkeitsbeurteilungen.

**Institutionen/Organisationen** auf dieser Ebene sind zuständig für die Vergabe von Nachweisdokumenten mit (eher) allgemeinem Charakter: private Aus-/Nachweise, private Zertifikate, Arbeitszeugnisse, Bescheinigungen usw. Sie erfolgen auf der Basis von internen Bewertungskriterien. Dazu gehören auch Gleichwertigkeitsbeurteilungen, die auf der Validierungsebene dann zu formellen Anerkennungen/Abschlüssen führen. Akteure auf dieser Ebene sind u. a. Arbeitgeber, privat organisierte oder halbstaatliche Bildungs-/Beratungsinstitutionen.

Abbildung 1 Anerkennungssystematik – Aufbau und Ablaufprozesse



Quelle: Gesellschaft CH-Q; Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn

Abbildung 2 Anerkennungssystematik – Akteure und Instrumente



Quelle: Gesellschaft CH-Q; Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn

### FORMELLE ANERKENNUNG/VALIDIERUNG

Der Prozess der *formellen Anerkennung/Validierung* schließlich prüft die Übereinstimmung des spezifischen Kompetenznachweises einer Person mit einem vorgegebenen Anforderungs- bzw. Kompetenzenprofil für eine bestimmte Qualifizierung. In der Regel handelt es sich hierbei um einen (beruflichen) Abschluss mit einem (anerkannten) Zeugnis. Da die Person ihre Qualifizierung auf einem nicht-formalen Weg erworben hat, geht es darum, die Gleichwertigkeit ihres Werdeganges mit einem formalen Weg festzustellen. Bei Übereinstimmung erhält die Person das verlangte Zeugnis, wobei das Zeugnis selber keinen Hinweis auf die Art des Erwerbs enthalten darf.

Der Prozess der *formellen Anerkennung/Validierung* muss durch eine Fachperson ausgeführt werden, die zudem „hoheitliche“ Funktionen übertragen erhalten hat. Da das Ergebnis der Gleichwertigkeitsabklärungen ein Ausweis ist, muss die Person über eine hohe Glaubwürdigkeit und Erfahrung verfügen. Damit kann sich der Inhaber auf dem Arbeitsmarkt als kompetent in einem bestimmten Gebiet auf einem bestimmten Level positionieren.

Bei der formellen Anerkennung/Validierung handelt es sich um einen (hoheitlichen) Akt, der die Abgabe des entsprechenden Ausweises (Attest, Zertifikat, Diplom, ...) einschließt. Sie ist Sache von Institutionen, die dazu legitimiert sind und mit ihrem ganzen Prestige die Verlässlichkeit des Verfahrens garantieren. Dies können staatliche Stellen sein (Bund, Kantone) oder von staatlichen Stellen akkreditierte Organisationen. Besonderes Augenmerk ist darauf zu richten, dass nicht Anbieter von Ausbildungsleistungen über Anerkennung oder Zulassung entscheiden: Beratung und Beurteilung sind in solchen Fällen strikt zu trennen, um die Glaubwürdigkeit zu wahren und zu gewährleisten, dass nicht auch sachfremde Kriterien in die Beurteilung einfließen.

## **Das Schweizer CH-Q-Kompetenz-Management-Modell**

Der Kurzbegriff CH-Q steht für „*Chancen mit Kompetenzen – Qualifizierung im lebenslangen Lernen*“. Die Anliegen, die sich damit verbinden, beschäftigen die Gesellschaft CH-Q seit Ihren Anfängen. 1993 entstanden aus einer nationalen Bildungsinitiative, wurde sie in der Projektphase von den Bundesämtern der Berufsbildung (BBT) und der Wirtschaft (Secco) unterstützt. Seit Projektende, d. h. seit 2000, ist sie als Nonprofit-Verein und Dachorganisation auf der Stufe der Selbstbeurteilung oder der individuellen Anerkennung tätig. Unter der Bezeichnung „*Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn*“ hat sie ein Gesamtangebot geschaffen, das die Entwicklung und Verankerung von kompetenzgerichteten Konzepten und Systemen in laufbahnrelevanten Anwendungsbereichen unterstützt. Sie stellt dazu die Grundlagen, Rahmenbedingungen und Strukturen zur Umsetzung der Aktivitäten durch die Anbieter zur Verfügung.

Teil des Gesamtangebots ist das *CH-Q-Kompetenz-Management-Modell*.

### **Ziel des Modells/Begriffe**

Das CH-Q-Kompetenz-Management-Modell fördert die nachhaltige individuelle Weiterentwicklung in Bildung und Beruf von Jugendlichen und Erwachsenen sowie ihre berufliche Flexibilität und Mobilität. Im Vordergrund stehen die Erfassung, die Beurteilung und die Anerkennung von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen, erworben auf formelle und nicht-formelle Art in allen Lebensbereichen. Es ist als offenes und flexibles System konzipiert. Ziel ist die Befähigung von Einzelpersonen oder Gruppen als Anwender/-innen

- mit ihrem Potenzial bewusst, realitätsbezogen und eigenverantwortlich umzugehen,
- das Management ihrer Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen nachhaltig an die Hand zu nehmen,
- ihre Laufbahn gezielt, d. h. ressourcen- und lösungsorientiert, zu gestalten.

Es geht dabei darum, die persönliche Identität zu festigen und die vorhandenen Stärken praxisnah in Einklang zu bringen mit den Anforderungen und Veränderungen in der Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt.

Die Gesellschaft CH-Q hat eine klare Terminologie entwickelt, um die Beteiligten mit eindeutigen Begriffen in das Kompetenzmanagement einzuführen:

Dazu wurde 1998 eine Expertengruppe<sup>6</sup> im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Projektphase des Schweizerischen Qualifikationsprogramms zur Berufslauf-

bahn mit der Entwicklung entsprechender Grundlagen beauftragt. Der zugrunde liegende Denkansatz inspirierte sich vor allem an den Studien von Le Boterf.<sup>7</sup> Die in diesem Zusammenhang entwickelten Definitionen für Ressourcen, Kompetenzen und Qualifikationen fanden in der Folge auch in andern Berufs- und Weiterbildungsbereichen Anwendung (vgl. Kasten). In der Praxis werden die Begriffe unterschiedlich und damit teilweise abweichend von obigen Definitionen verwendet. Der Gebrauch variiert sogar oft innerhalb der gleichen Institution.

Im Umfeld der Anerkennung von informellen Lernleistungen sind weitere Schlüsselbegriffe von Bedeutung, die sich auf die Art und Weise zu Lernen beziehen. Dazu gehören das formale, nicht-formelle und informelle Lernen sowie das Praxislernen. Die Unterscheidung der Begriffe spielen auch in den CH-Q-gestützten Prozessen eine Rolle.<sup>8</sup>

### **Zertifizierungs- und Akkreditierungssystem**

Die Gesellschaft CH-Q hat ein kohärentes System der Ausbildung in Kompetenz-Management aufgebaut und zertifiziert Personen auf vier verschiedenen Stufen. Die Ausbildung der CH-Q-Trainer findet seit 1998 in drei Regionen statt. Insgesamt haben ca. 300 Absolventen/Absolventinnen die Stufen 1 und anschließend 2 oder 3 – auf eigene Initiative oder im Auftrag einer Institution – durchlaufen und dabei eigene Zielgruppenkonzepte entwickelt. Die Ausbildung umfasst für Gruppen pro Stufe drei Tage Unterrichtspräsenz (in frei gewählten Etappen) und zusätzliche Eigenleistung. Einzelberatungen auf der Grundstufe dauern mindestens acht Stunden und schließen ebenfalls zusätzliche Eigenleistungen ein (vgl. Abbildung 3).

#### **Ressourcen**

Unter Ressourcen verstehen wir die Gesamtheit der in gezielten Lernprozessen und in praktischer Erfahrung erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (sa-voir-faire), Eigenschaften, (Wert-)Haltungen und Einstellungen sowie auch bestimmte kulturelle Voraussetzungen usw. Ressourcen stellen quasi das Potenzial einer Person dar. (Von der Gesellschaft CH-Q für die Deutschschweiz durch „Fähigkeiten“ ersetzt.)

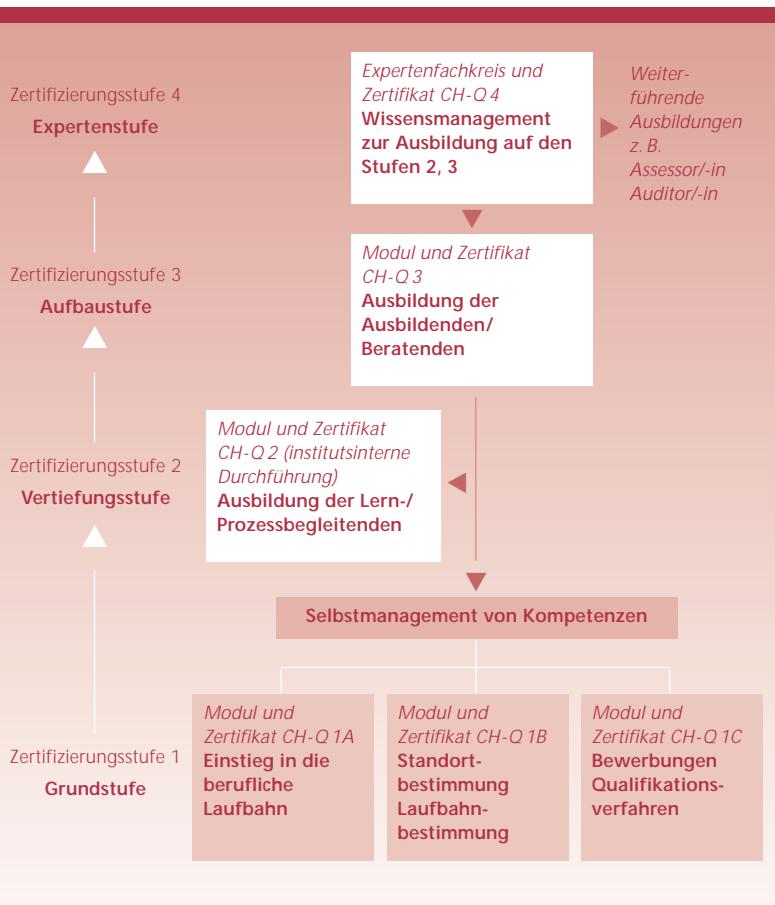
#### **Kompetenzen**

Kompetenzen sind Kombinationen von Fähigkeiten (Ressourcen), die eingesetzt werden, um eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Sie weisen die Kompetenz in einer bestimmten Handlungssituation nach.

#### **Qualifikationen**

Qualifikationen sind „Sets“ von Kompetenzen, die durch eine externe Autorität anerkannt werden. Zu den externen Autoritäten gehören insbesondere Behörden, Verbände, unabhängige Prüfungsstellen, aber vor allem auch Firmen, die die Qualifikationen von Personen überprüfen, die bei ihnen eine Stelle suchen.

Abbildung 3 CH-Q-Kompetenz-Management-Modell-Module und Zertifikate



#### Die vier Zertifizierungsstufen

- **Anwenderinnen und Anwender** dokumentieren mit ihrem Zertifikat, dass sie in der Lage sind, für sich selber die Kompetenzmanagement-Methoden nach CH-Q einzusetzen, d. h., ein *Portfolio* zu führen, daraus bei Bedarf ein *Nachweisdossier* zu erstellen (Kompetenzenprofil), den Lernprozess periodisch zu reflektieren und Schlussfolgerungen zu ziehen (Aktionsplan).
- **Zertifizierte Lern- und Prozessbegleiterinnen und Lern- und Prozessbegleiter** dokumentieren, dass sie Anwendrinnen und Anwender in ihrem Prozess, Stärken darzustellen und nachzuweisen, begleiten, betreuen und unterstützen können.

#### Anmerkungen

- 1 BFS/EDK, (Hrsg.): *Bildungsmonitoring Schweiz, Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000, Neuenburg 2003*
- 2 Oser F., Bidermann, H. (Hrsg.): *Jugend ohne Politik, Ergebnisse der IEA-Studie in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern, Zürich 2003*
- 3 Bundesgesetz über die Berufsbildung (nBBG), Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, Bern 2003
- 4 A. Calonder et al.: *Schweizerisches Qualifikationsbuch, Zürich 1999*
- 5 Gesellschaft CH-Q (Hrsg.): *Dossier Kompetenznachweis zum Erwerb des eidg. Fachausweises Ausbilder/Ausbilderin mittels Gleichwertigkeitsbeurteilung, Biel 2001*
- 6 Wettstein, E., CH-Q – Wissenschaftliche Begleitung, Theorie der Erfassung, Beurteilung und Validierung von Kompetenzen bzw. Qualifikationen. Gesellschaft CH-Q (Hg. Univ. Bericht, Zürich 1998
- 7 Le Boterf, G.: *De la Compétence, Ed. d'organisation, Paris 1995; De la navigation professionnelle, Ed. d'organisation, Paris 1997*
- 8 Bjørnavold, J.: „Lernen sichtbar machen – Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa, Thessaloniki 2000. Hrsg.: Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
- 9 A. Calonder Gerster: *Schweizerisches Kompetenz-Management Modell und integrierte Instrumente. In „Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten“. Tagungsband Internat. Fachkongress 2003, Saarbrücken. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Saarland.*

- Zertifizierte *Ausbilderinnen/Ausbilder oder Beraterinnen/Berater* sind in der Lage, umfassende Ausbildungs- oder Beratungsangebote für Anwenderinnen und Anwender zu schaffen, zu „vermarkten“ und zu realisieren.
- Zertifizierte *Expertinnen und Experten* sind fähig, die Ausbildung der Ausbilderinnen/Ausbilder und Beraterinnen/Berater (train the trainer) gemäß den Qualitätskriterien der Gesellschaft CH-Q zu realisieren. Mit entsprechenden Zusatzausbildungen sind sie auch befähigt, Fremdbeurteilungen von Nachweisdossiers vorzunehmen bzw. mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet die *Validierung* eines solchen Dossiers vorzunehmen, um einer Person auf dem Wege der Gleichwertigkeitserklärung einen bestimmten Ausweis zuzuerkennen.

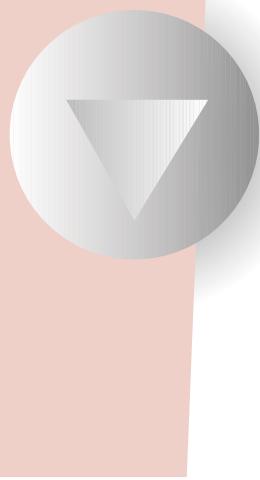
Im Akkreditierungsverfahren bescheinigt die Gesellschaft CH-Q, dass *Angebote, die zertifizierte Ausbilder/-innen/Beraterinnen für ihren Tätigkeitsbereich* (auftraggebende Institution oder eigene Firma) entwickelten, den CH-Q-Qualitätskriterien entsprechen.

Für die Qualitätssicherung und die Weiterentwicklungen sind zwei von der Gesellschaft CH-Q eingesetzte Organe zuständig: die durch die Mitgliederversammlung gewählten Kommissionen „Qualitätssicherung“ und „Entwicklung“.

#### CH-Q auch in andern Ländern Europas

Das CH-Q-Kompetenz-Management-Modell samt Zertifizierung und Akkreditierung ist nicht nur in verschiedenen Ländern Europas auf Interesse gestoßen.<sup>9</sup> Es ist auch konkret im Einsatz in Belgien, Deutschland, Holland, Luxemburg und Österreich, wo mittlerweile CH-Q-ausbildete Fachleute in staatlichen, halbstaatlichen oder privaten Bildungs- oder Beratungsträgern tätig sind. Das Interesse am Angebot ist steigend.

Die Sicherung der Qualität wird während der ein- bis zweijährigen Pilotphase von der Gesellschaft CH-Q wahrgenommen. Danach übernehmen die Partnerorganisationen diese Aufgabe im Rahmen von Lizenzverträgen. ■



## Die Entwicklung von Skill-Datenbanken und ihre mögliche Rolle in der Fortbildung

UTA WEIS

► Skill-Datenbanken sind ein seit einigen Jahren verwendetes Instrument zur Erfassung von Qualifikationsprofilen, das vor allem größere Unternehmen zur Personalentwicklung nutzen.

Die Verwendungsmöglichkeiten in diesem Bereich sind vielfältig und reichen von der Nutzung bei der internen Stellenbesetzung bis zur individuellen Qualifikationsentwicklung der Mitarbeiter. Der folgende Beitrag untersucht die Entwicklung solcher Skill-Datenbanken und versucht, sowohl ihre mögliche Bedeutung für die Fortbildung als auch Probleme und Risiken bei ihrer Konzeption und Umsetzung aufzuzeigen.

### Definition und Entwicklung von Skill-Datenbanken

Das englische Wort „skill“ bedeutet so viel wie „Geschick, Fertigkeit“ und wird meist im Kontext des Lernens verwendet. In einer Skill-Datenbank können somit Fertigkeiten von Mitarbeitern erfasst werden.

Die Entwicklung einer Skill-Datenbank ist viel weniger eine technische Frage, wie die Definition (siehe Kasten) suggeriert, als eine Frage des Managements und der Organisationskultur. Bevor an eine technische Umsetzung gedacht wird, sollte deshalb zuerst ein praktisches Konzept entwickelt werden, das sich u. a. mit folgenden Fragen auseinandersetzt:

Welche *Ziele* werden mit der Datenbank verfolgt? Skill-Datenbanken können auf verschiedenen Gebieten sehr hilfreich sein (u. a. nach HÜNEKE, ZIMMERMAN 2000):

- Unterstützung einer *Bildungsbedarfsanalyse*
- Management größerer *Personalverschiebungen*
- Strukturierte und gerechte *Personalbeurteilungen*
- Steigerung der *Service-Qualität* nach innen und außen
- Mehr Entscheidungsfaktoren bei der *Stellenvergabe*
- Schnelle Zusammenstellung *variabler Projektteams*
- Handreichung für Mitarbeiter zur *Expertenfindung* für die Lösung von Problemen

Welche *Inhalte* sollen eingestellt werden?

Dabei ist besonders der Strukturierungsgrad ein nicht unproblematischer Punkt. Sind die Daten wenig strukturiert, werden sich starke Unterschiede in der Ausführlichkeit und Präzision der Daten feststellen. Aber auch strukturierte Daten können die Skills nicht genau erfassen, da eine vorgegebene Strukturierung nur beschränkten Einfluss auf Präzision und Abweichungen zulässt. Ein Beispiel soll diese Problematik verdeutlichen: Sprachkompetenzen werden in

der Regel auf einer mehrstufigen Skala (z. B. fließend, Schulkenntnisse) eingetragen. Dabei wird jedoch oft nicht differenziert zwischen Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz. Hinzu kommt, dass es häufig große Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung gibt. Das kann unangenehme Konsequenzen nach sich ziehen, wenn z. B. ein Mitarbeiter, der über eine hervorragende Lesekompetenz in der Fremdsprache verfügt, ausgewählt wird, einen Vortrag in der Fremdsprache zu halten, weil er in der Datenbank mit „sehr guten Kenntnissen in der Fremdsprache“ geführt wird.

„Eine **Skill-Datenbank** ist eine mehr oder weniger strukturierte Datenbank, in der arbeitsbezogene Fertigkeiten (und evtl. auch Fähigkeiten) von Beschäftigten, freien Mitarbeitern und möglicherweise auch von Projektpartnern oder Bewerbern abgelegt sind und über Suchfunktionen ausgewertet werden können.“ (HÜNEKE, ZIMMERMAN 2000)

Wer *pflegt die Daten*? Es ist denkbar, dass sie zentral an einer Stelle, z. B. in der Personalabteilung, gepflegt werden, oder dass jeder Mitarbeiter selbst dafür verantwortlich ist. Sehr wichtig ist die Organisation der kontinuierlichen Pflege der Daten, da Mitarbeiter sich durch neue Erfahrungen und Weiterbildung ständig weiter entwickeln und somit die Daten meist bereits nach kürzester Zeit nicht mehr korrekt sind. Beide Möglichkeiten (Pflege durch die Personalabteilung und Pflege durch den einzelnen Mitarbeiter) setzen eine Reihe von Veränderungsprozessen voraus, die es mit der Einführung eines solchen Systems gilt zu planen.

Sind diese Fragen geklärt und möchte man die Datenbank tatsächlich auch zur Personalentwicklung und somit der systematischen Steuerung der Fortbildung der Mitarbeiter

benutzen, sind Mitarbeiterprofile zu entwickeln. Dieser Prozess erfolgt in der Regel in vier Schritten (nach Ingeborg Böhm).

- Zunächst werden die heutigen und zukünftigen Anforderungen aller bestehenden Funktionen analysiert (*Soll-Profile*)
- Anschließend werden die *Ist-Profile* der Mitarbeiter zum gegenwärtigen Zeitpunkt aufgenommen und dokumentiert.
- Im dritten Schritt erfolgt der *Soll-Ist-Vergleich*, um Entwicklungspotenziale und -bedürfnisse herauszuarbeiten.
- Abschließend werden *Maßnahmen zur Weiterentwicklung* für die Mitarbeiter abgeleitet bzw. Maßnahmen zur Rekrutierung neuen Personals eingeleitet.

Die Datenbank wird zur Dokumentation der Ist- und der Soll-Profile benutzt und ist somit ein unterstützendes Instrument.

### Risiken von Skill-Datenbanken

Die beiden vorausgegangenen Abschnitte haben gezeigt, dass es eine Reihe von Anwendungsmöglichkeiten für Skill-Datenbanken gibt. Sie haben aber auch deutlich gemacht, dass ihre Entwicklung ein anspruchsvolles Vorhaben darstellt, das nicht nebenbei bearbeitet werden kann. Hinzu kommen eine Reihe von Risikofaktoren, die das Projekt zum Scheitern bringen können und deren man sich deshalb bewusst sein sollte, um rechtzeitig Gegenmaßnahmen ergreifen zu können.

Risiken der Entwicklung von Skill-Datenbanken bestehen darin, dass man die Umsetzung unterschätzt und vergisst, dass diese nicht ohne die Mitarbeiter funktioniert. Einige

Mitarbeiter haben Vorbehalte hinsichtlich der Frage, welche Informationen in die Datenbank eingestellt werden, und hinsichtlich der Gefahr, auf diese Weise zum „gläsernen Mitarbeiter“ zu werden; und das umso mehr, wenn nicht klar ist, welchen Sinn diese Datenerhebung und -erfassung hat. Andere haben diese Vorbehalte nicht und nutzen ein solches Instrument zur Selbstinszenierung. Beide Einstellungen schaden dem Erfolg des Projekts, weil die Daten nicht aussagekräftig und somit wertlos sind. Deshalb ist es unerlässlich, die Prozesse von Anfang an

transparent zu machen und das Thema Datensicherheit ernst zu nehmen, z. B. durch konsequente Einbindung der Arbeitnehmervertretung und der Mitarbeiter selbst.

Ein weiterer zu berücksichtigender Punkt ist, dass sich aus informellen Netzwerken oft weitaus besser Projektgruppen zusammenstellen lassen als aus statischen Skill-Datenbanken, da sich in informellen Netzen bereits Arbeitsstrukturen gefestigt haben, die funktionieren. Skill-Datenbanken laufen Gefahr, immer dem aktuellen Stand „hinterherzulaufen“, ähnlich wie Unternehmens-Organigramme.

### Skill-Datenbanken und Fortbildung

Wie oben bereits angesprochen, können Mitarbeiterprofile eine wertvolle Unterstützung für die Personalarbeit sein. Durch die Erfassung von Mitarbeiterprofilen (Ist-Analyse) und Soll-Anforderungen und der Dokumentation dieser in der Skill-Datenbank werden Qualifizierungsbedürfnisse und -erfordernisse ermittelt, die in ein systematisches Qualifizierungskonzept münden sollen. Mithilfe der in vielen Unternehmen bereits eingeführten Mitarbeitergespräche/Personalbeurteilungen kann so besser auf den individuellen Qualifizierungsbedarf des einzelnen Mitarbeiters eingegangen werden. Dies würde garantieren, dass jeder Mitarbeiter eine systematische und kontinuierliche Förderung erfährt und nicht nur, wie so oft, punktuell zufällig oder abhängig von seiner Eigeninitiative gefördert wird.

In der untersuchten Literatur zum Thema Skill-Datenbanken ist die Verbindung zwischen Skill-Datenbanken und Fortbildung immer wieder ein Thema – allerdings entsteht der Eindruck, dass es nur erwähnt wird, während die tatsächlichen Einsatzfelder eher dem Auffinden von Experten und dem Zusammenstellen von Projektteams zu liegen scheinen. Wenn dieser Eindruck stimmt, dann hat das Thema sich bisher offensichtlich eher auf der kurzfristigen Umsetzungsebene durchgesetzt als auf der längerfristigen Schiene der Personalentwicklung. Gründe hierfür liegen vermutlich in der unterschätzten Komplexität und den möglichen Widerständen.

Deshalb ist zu überlegen, ob es nicht sinnvoller ist, Skill-Datenbanken schrittweise aufzubauen und dem Mitarbeiter selbst ein Instrument zur Verfügung zu stellen, das er selbst pflegt und das ihm direkt bei seiner Arbeit hilft, indem er z. B. die passenden Experten zu seiner Anfrage über das Intranet findet. Ein weiterer Effekt dieser Vorgehensweise ist, dass das Unternehmen mithilfe der Skill-Datenbank die Netzwerkbildung – auch standortübergreifend – unterstützt, wodurch gleichzeitig das informelle Lernen am Arbeitsplatz gefördert wird. In einem zweiten Schritt könnte dann nach Lösungen gesucht werden, wie die Skill-Datenbank in ein Personalentwicklungskonzept integriert wird. ■

#### Weiterführende Hinweise

[www.skill-management.com/: Diplomarbeit von Dirk Schürholz](http://www.skill-management.com/: Diplomarbeit von Dirk Schürholz)

[www.tse-hamburg.de/Papers/Personal/SkillDB.html: Aufsatz zum Thema von der Firma tse – technologieberatung und systementwicklung](http://www.tse-hamburg.de/Papers/Personal/SkillDB.html: Aufsatz zum Thema von der Firma tse – technologieberatung und systementwicklung)

Hüneke, K.; Zimmermann, B.: „Skill-Datenbanken“. In: Computer Fachwissen 8–9/2000, S. 51–55. ([http://www.nim-online.de/service/service\\_publikation\\_zim.html](http://www.nim-online.de/service/service_publikation_zim.html))

Böhm, I.: „Checkliste: Mitarbeiterprofile“. In: [www.symposion.de/wm-hb/wm\\_21.htm](http://www.symposion.de/wm-hb/wm_21.htm)

#### Forschung und Projekte

- Projekt WIMBA im BiBB: untersucht die Verbindung zwischen Wissensmanagement und betrieblicher Aus- und Weiterbildung.
- Forschungsschwerpunkt Wissensmanagement und Weiterbildung bei Fraunhofer [www.fraunhofer.de/german/profile/institute/isst/isst\\_contact\\_01.html#a3](http://www.fraunhofer.de/german/profile/institute/isst/isst_contact_01.html#a3)



# Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen

► In den letzten Jahren sind bei der Entwicklung neuer und der Modernisierung bestehender Berufsbilder viele neue Berufsbezeichnungen entstanden. Diese sollen nicht nur eine möglichst realistische Vorstellung von der jeweiligen Tätigkeit liefern, sondern auch attraktiv sein. Jugendliche reagieren sehr unterschiedlich auf die neuen Bezeichnungen: Während einige Benennungen das Image eines Berufs fördern, haben andere fast schon stigmatisierenden Charakter. Und was für männliche Jugendliche interessant klingen mag, kann auf junge Frauen eher abschreckend wirken.

Beeinflussen die bloßen Namen von Berufen die beruflichen Orientierungen von Jugendlichen? Bei der Neuentwicklung und Neuordnung von Berufen verwenden die Fachleute jedenfalls viel Mühe auf die Identifikation von nicht nur aussagekräftigen, sondern auch möglichst attraktiven Berufsbezeichnungen.<sup>1</sup> Bis heute liegt allerdings weder ein ausgereiftes theoretisches Modell vor, welche Funktion Berufsbezeichnungen im Rahmen der Berufswahl zukommt, noch existieren standardisierte Verfahren, um die Passgenauigkeit und Attraktivität alternativer Namen bereits im Zuge eines Neuordnungsverfahrens empirisch überprüfen zu können. Unzweifelhaft ist, dass Berufe identitätspsychologisch von besonderer Bedeutung sind und unser Selbstbild in großen Teilen mitbestimmen.<sup>2</sup> Machen wir neue Bekanntschaften, tauschen wir uns zumeist sehr rasch darüber aus, „was wir machen“ bzw. „was wir sind“. Anhand dieser Informationen entwickeln wir recht weit gehende Vorstellungsbilder zur Persönlichkeit unseres Gegenüber. Sie beziehen sich nicht nur auf dessen Neigungen und Interessen, sondern auch auf seinen Bildungsgrad bzw. seine Fähig- und Fertigkeiten. Somit kommt der Berufsbezeichnung eine Schlüsselrolle für die soziale Verortung von Individuen zu.



**ANDREAS KREWERTH**

Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
„Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BiBB



**INGRID LEPPELMEIER**

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder, Berufsbildungsstatistik“ im BiBB



**JOACHIM GERD ULRICH**

Dr. rer. pol., Dipl.-Psych., Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BiBB

Es erscheint deshalb zwingend, bei der Neuentwicklung und Modernisierung von Berufen nicht nur auf möglichst prägnante, passende Bezeichnungen zu achten, sondern auch auf Namen, die aus Sicht der Jugendlichen attraktiv sind. Dabei geht es nicht nur darum, für einzelne Berufe ein möglichst großes Interesse unter den Jugendlichen zu wecken, um damit den Nachwuchsbedarf einzelner Wirtschaftszweige zu sichern. Nicht minder entscheidend ist die Fürsorgepflicht für diejenigen, die später diese Berufsrollen ausüben werden. Diese haben ein Anrecht auf Berufsbezeichnungen, die nicht nur von ihnen selbst akzeptiert werden, sondern die aus ihrer Sicht auch für andere ansprechend sind und damit einen positiven Beitrag zur eigenen Außendarstellung („impression management“) leisten können.

## Übersicht 1 Untersuchte Berufsbezeichnungen

## I. Vergleich zwischen der männlichen und weiblichen Variante der Bezeichnung:

Gärtnerin	◀▶	Gärtner
Köchin	◀▶	Koch
IT-System-Elektronikerin	◀▶	IT-System-Elektroniker
Mediengestalterin für Digital- und Printmedien	◀▶	Mediengestalter für Digital- und Printmedien
Fachverkäuferin im Nahrungsmittelhandwerk	◀▶	Fachverkäufer im Nahrungsmittelhandwerk
Kauffrau im Einzelhandel	◀▶	Kaufmann im Einzelhandel
Fachfrau für Systemgastronomie	◀▶	Fachmann für Systemgastronomie

## II. Vergleich zwischen der alten und neuen Bezeichnung:

Ver- und Entsorger	▶	Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft
Radio- und Fernsehtechniker	▶	Informationselektroniker
Zahnarzthelferin	▶	Zahnmedizinische Fachangestellte
Müller	▶	Verfahrensmechaniker in der Getreide- und Futtermittelwirtschaft

## Übersicht 2 Was Jugendlichen bei ihrer zukünftigen Berufstätigkeit sehr wichtig ist (in Prozent)

	Alle	darunter:					
		Mädchen	Jungen	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	
1. Einen Beruf ergreifen, den es auch in Zukunft noch geben wird	70	71	70	68	75	67	
2. Ein gesichertes Einkommen haben	69	67	72	70	77	63	
3. Eigene Hobbys neben der Berufstätigkeit pflegen können	56	55	57	46	56	61	
4. Beruflich aufsteigen können	55	53	59	46	62	54	
5. Einen Beruf mit guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt ergreifen	54	58	50	44	60	53	
6. Am Wochenende frei haben	48	42	54	52	52	44	
7. Viel Geld verdienen	48	41	55	54	55	41	
8. Sich weiterbilden können	47	50	43	43	54	44	
...							
28. Eine geachtete gesellschaftliche Stellung erreichen	12	12	13	12	17	8	
...							
35. Einen Beruf ergreifen, der von Freunden geschätzt wird	7	7	8	10	9	4	
36. Sich bei der Arbeitsausführung nicht schmutzig machen	6	6	7	9	5	6	
37. Einen Beruf ohne körperliche Anstrengung ausüben	6	4	7	10	4	5	
38. Die Arbeit anderer betreuen	3	2	4	5	2	3	

Auszug aus einer Rangreihe von insgesamt 38 untersuchten Einzelaspekten.  
Berichtet werden jeweils die relativen Anteile derer, die den jeweiligen Aspekt auf einer siebenstufigen Skala von „nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“ als „sehr wichtig“ einstuften.

Quelle: BIBB-FV 2.0.513-Studie 2003

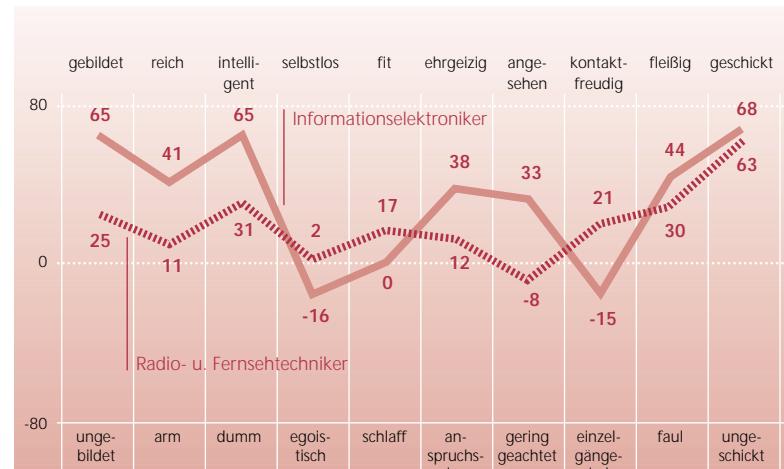
Das BIBB hat zusammen mit der Universität Bonn Voruntersuchungen durchgeführt, wie ein standardisiertes Instrument zur Beurteilung von Berufsbezeichnungen aus Sicht von Jugendlichen aussehen könnte.<sup>3</sup> Rund 900 Schülerinnen und Schüler wurden nach ihren beruflichen Zielen und nach den De- bzw. Konnotationen<sup>4</sup> gefragt, die sie mit bestimmten Berufsbezeichnungen verbinden. Der zuletzt genannte Bereich wurde über semantische Differentiale operationalisiert (z. B. sauber – schmutzig; eintönig – abwechslungsreich), die zur Beschreibung einer Tätigkeit bzw. zur Charakterisierung des beruflichen Rollenträgers genutzt werden können. Jeder Befragungsteilnehmer wurde mit jeweils zwei konkreten Berufsbezeichnungen konfrontiert. Dabei gab er nicht nur an, wie er selbst Rollenträger und Tätigkeit des jeweiligen Berufs einschätzt, sondern auch, wie aus seiner Sicht „die meisten anderen Leute“ urteilen würden. Insgesamt wurden 22 verschiedene Berufsbezeichnungen untersucht (vgl. Übersicht 1). Dabei wurden die männliche und weibliche Namensvariante ein- und desselben Berufs (z. B. Koch, Köchin) als zwei verschiedene Bezeichnungen behandelt. Auf diese Weise sollte überprüft werden, ob die Jugendlichen womöglich in Abhängigkeit zur geschlechtsspezifischen Variante unterschiedliche Vorstellungsbilder zu ein- und derselben Berufsrolle entwickeln. Zudem wurde anhand konkreter Beispiele überprüft, welche Auswirkungen mit der Modifikation von Berufsbezeichnungen infolge der Neuordnung bereits bestehender Berufe verbunden sein können (z. B. Radio- und Fernsehtechniker > Informationselektroniker).

## Das Prestige eines Berufes ist von großer Bedeutung

Fragt man danach, was den Jugendlichen bei ihrer zukünftigen Berufstätigkeit besonders wichtig ist, so dominieren Aspekte, die mit der materiellen Zukunftssicherung, der Vereinbarkeit von Privat- und Berufsleben sowie mit Aufstiegs- und Weiterbildungsperspektiven zu tun haben. Dagegen gibt es nur relativ wenige Jugendliche, die offen bekennen, auch nach gesellschaftlicher Stellung und Achtung zu streben (vgl. Übersicht 2).

Die demonstrative Gleichgültigkeit, mit der Jugendliche Zielen wie Status und Anerkennung begegnen, sollte jedoch nicht unmittelbar für bare Münze genommen werden. Denn es ist in unserer Gesellschaft eher verpönt, offen und direkt um solche Ziele zu buhlen. Insofern birgt gerade das unverhohlen geäußerte Verlangen nach Status die Gefahr, selbst Anerkennungsverlust zur Folge zu haben, wie umgekehrt Bescheidenheit und das bewusste Hintanstellen von Prestigebedürfnissen oft anerkennungsförderlich sind. Deshalb verbietet es sich, aus der demonstrativen Zurückweisung von Status als individuellem Ziel abzuleiten, das

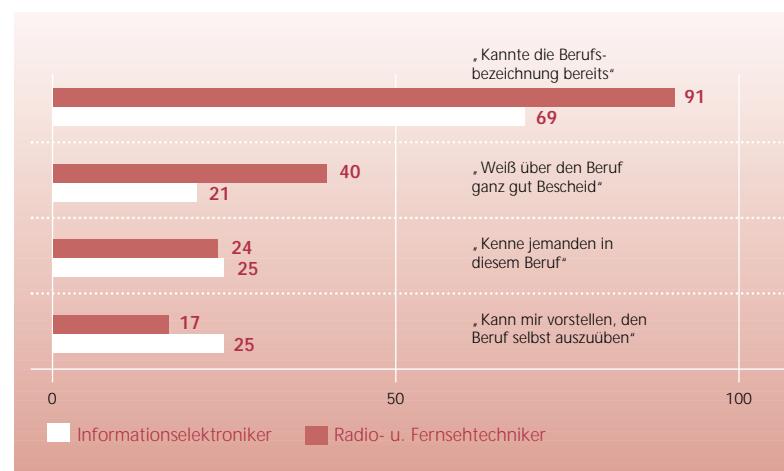
Image eines Berufes sei für die Berufswahl nicht so entscheidend. Genau das Gegenteil ist der Fall. Wir haben untersucht, welche vermuteten Eigenschaften beruflicher Rollenträger am ehesten mit der Überzeugung der Jugendlichen korrelieren, den jeweiligen Beruf gegebenenfalls auch selbst auszuüben. Bei dieser Zusammenhangsanalyse kristallisiert sich mit Abstand als einflussreichstes Merkmal das Rollenattribut „angesehen“ (vs. „gering geachtet“) heraus: Je stärker der Glaube ist, als Inhaber der entsprechenden Berufsrolle sei man gesellschaftlich anerkannt, desto öfter wird die – an ganz anderer Stelle des Fragebogens abgefragte – Neigung erkennbar, diesen Beruf gegebenenfalls selbst zu ergreifen. Sonstige Attribute wie z.B. „intelligent“, „gebildet“ oder „reich“ sind zwar ebenfalls von Relevanz, aber nicht in demselben Ausmaß.



Übersicht 3 Vermutete Fremdbilder der Rollenträger „Radio- und Fernsehtechniker“ und „Informationselektroniker“

## Berufsbezeichnungen nehmen auf das Image großen Einfluss

Insofern ist das Image eines Rollenträgers für die Berufswahl grundsätzlich von großer Bedeutung, und damit kommt auch den Berufsbezeichnungen eine besondere Relevanz bei der Orientierung der Jugendlichen zu. Was dies heißt, wollen wir zunächst an der 1999 vollzogenen Neuordnung des Berufsbildes „Radio- und Fernsehtechniker“ veranschaulichen. Mit der Neuordnung war zugleich eine Umbenennung des Berufs in „Informationselektroniker“ verbunden. Zum 31. 12. 2002 wurden in diesem Handwerksberuf 1.493 neue Auszubildende mit neuem Lehrvertrag gezählt, darunter 25 % Hauptschulabgänger, 53 % Realschulabsolventen und knapp 10 % Studienberechtigte.

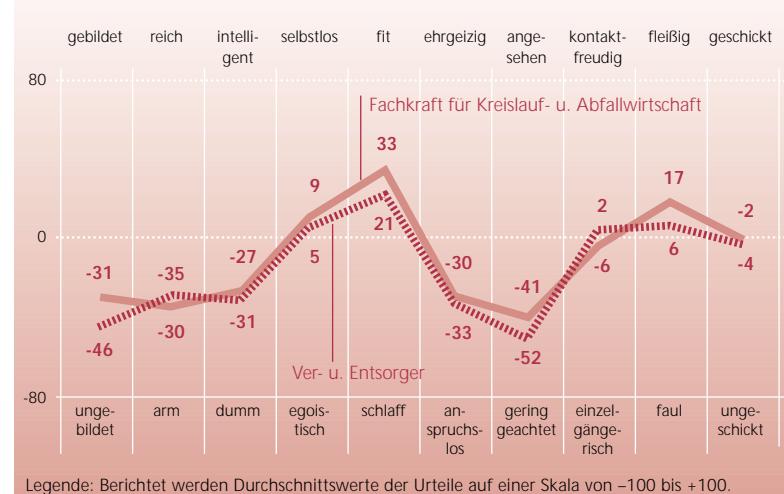


Übersicht 4 Bekanntheitsgrad der Berufsbezeichnungen „Radio- und Fernsehtechniker“ bzw. „Informationselektroniker“ und Neigung, den Beruf ggf. selbst auszuüben (alle Angaben in Prozent)

## Das Beispiel „Informationselektroniker“

Diese Umbenennung darf im Sinne der Image-Förderung als ein äußerst gelungener „Schachzug“ bezeichnet werden. In Übersicht 3 werden die Merkmalscharakterisierungen der beiden Rollenträger „Radio- und Fernsehtechniker“ und „Informationselektroniker“ miteinander verglichen. Dabei handelt es sich – ganz im Sinne der oben diskutierten Bedeutung des Images – um die von den Jugendlichen vermutete Wahrnehmung beider Rollenträger in der Gesamtbevölkerung. Demnach wurden durch die Umbenennung exakt jene Attribute gestärkt, die für die berufliche Neigung der Jugendlichen von besonderer Relevanz sind: Der Informationselektroniker wird mit Abstand häufiger als „angesehen“, „gebildet“, „reich“ und „intelligent“ beschrieben.

Von daher verwundert es nicht, dass sich mehr Jugendliche Gedanken machen, gegebenenfalls selbst den Beruf eines Informationselektronikers auszuüben, obwohl weitaus we-



Übersicht 5 Vermutete Fremdbilder der Rollenträger Ver- und Entsorger“ und „Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft“

niger diese Bezeichnung vorher kannten und weitaus weniger glauben, über diesen Beruf „ganz gut Bescheid“ zu wissen (vgl. Übersicht 4).

## Das Beispiel „Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft“

Im Jahr 2002 wurden die Fachrichtungen des „Ver- und Entsorgers“ in getrennte, neue Berufe überführt; unter anderem in die „Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft“. Am 31.12.2002 wurden 102 neue Lehrstellen in diesem Beruf gezählt; sie wurden zu etwa drei Fünfteln mit Realschulabsolventen und etwa zu einem Viertel mit Hauptschulabgängern besetzt. Nur 5 % verfügten über eine Studienberechtigung.

Die Überführung des „Ver- und Entsorgers“ in die „Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft“ – als einem der vier Nachfolgeberufe – scheint auf das Image des Berufs insgesamt nur wenig positive Effekte gehabt zu haben. Zwar wird der Fachkraft etwas seltener ein geringer Bildungsgrad attestiert als dem Ver- und Entsorger, aber durch die Umbenennung gelang es offenbar nicht, das deziert negative Image des Berufsrollenträgers aufzuweichen (vgl. Übersicht 5).

Die meisten Befragungsteilnehmer vermuten, dass sowohl der „Ver- und Entsorger“ als auch die „Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft“ aus der Sicht ihrer Mitmenschen als eher ungebildet, arm, dumm, anspruchslos und gering geachtet wahrgenommen wird. Zwar mögen sie selbst nicht so hart urteilen und beschreiben ihre eigene

Sicht weitaus weniger krass. Aber dies dürfte für die Affinität der Jugendlichen gegenüber diesem Beruf keine allzu große Rolle spielen, da für die Berufswahl das vermutete Fremdimage eines Berufes, wie wir oben gesehen haben, gleichwohl von Belang ist. Nur 2 % aller Befragten könnten sich vorstellen, den Beruf einer Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft selbst auszuüben.

Es bleibt somit festzuhalten, dass Personen, die den Beruf eines „Ver- und Entsorgers“ bzw. einer „Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft“ wählen, sich aus Sicht der Jugendlichen einer ziemlich negativen Identitätszuschreibung unterwerfen. Diese Zuschreibung hat angesichts solcher Merkmale wie eher „ungebildet“, „anspruchslos“ und „dumm“ schon fast stigmatisierenden Charakter.

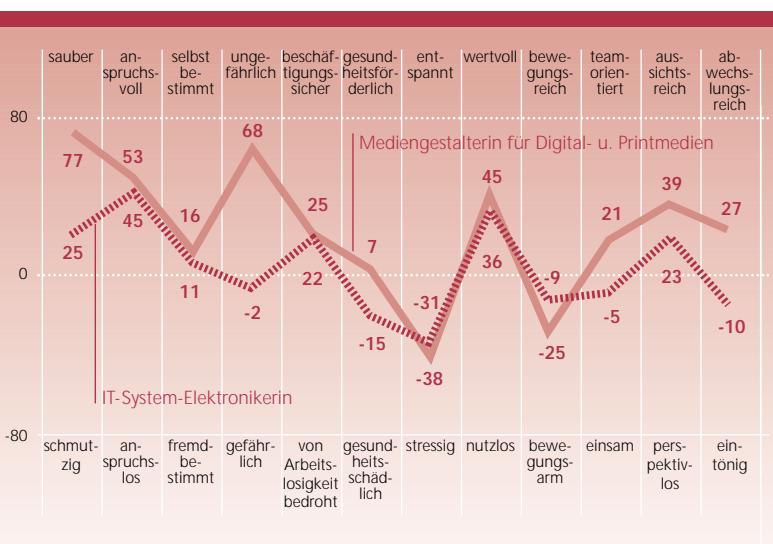
Die Annahme, dass durch Abänderungen der Berufsbezeichnungen solche Stigmatisierungen völlig verhindert werden könnten, ist sicherlich illusorisch. Denn zum einen muss die Forderung prioritär bleiben, dass die Bezeichnungen ein möglichst treffsicheres Bild von der Berufsrolle vermitteln sollen. Und zum anderen wird sich auch durch noch so geschickte Etikettierungen niemals verhindern lassen, dass sich Berufsrollen und ihre Träger immer auch in ihrem Ansehen unterscheiden. Gleichwohl sollte aber der verbleibende Spielraum bei der Benennung eines Berufes so genutzt werden, dass stigmatisierende Effekte auf ein Minimum reduziert werden. Dies geht allerdings nicht ohne eine standardmäßige empirische Überprüfung alternativ vorgesehener Berufsbezeichnungen bei den Jugendlichen.

## Berufsbezeichnungen beeinflussen die geschlechtsspezifische Berufswahl

Ein weiteres Beispiel für eine – was das Image betrifft – gelungene Neubenennung ist der Beruf „Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien“, in dem ehemalige Berufe der Druckvorstufe aufgegangen sind. Dieser Beruf mit insgesamt vier Fachrichtungen genießt bei den Jugendlichen ein Höchstmaß an Ansehen, und dies vor allem auch bei jungen Frauen. Zum 31.12.2002 gab es insgesamt 4.341 Auszubildende mit neuem Lehrvertrag, darunter 55 % Frauen. 48 % aller Neueinsteiger verfügten über eine Studienberechtigung. Relativ abstinenz zeigen sich jungen Frauen dagegen gegenüber dem Berufsbild „IT-System-Elektroniker/-in“. Ende 2002 wurden in diesem Beruf 3.186 neue Auszubildende gezählt, darunter allerdings nur 5 % Frauen. Der Anteil der Studienberechtigten betrug 22 %.

Dabei attestieren junge Frauen den IT-System-Elektronikerinnen durchaus, gebildet und intelligent zu sein. Das Problem liegt aber in der Tätigkeit selbst. Im Vergleich zur Arbeit einer Mediengestalterin für Digital- und Printmedien

Übersicht 6 Vermutete Tätigkeitsmerkmale einer „Mediengestalterin für Digital- und Printmedien“ bzw. einer „IT-System-Elektronikerin“ (hier: nur weibliche Befragte)



betrachten sie die Tätigkeit einer IT-System-Elektronikerin als eher eintönig, als eher kontaktarm, als weniger sauber und interessanterweise auch als gefährlicher (vgl. Übersicht 6). Zugleich üben für sie Aspekte wie „eine möglichst ungefährliche Tätigkeit verrichten“ oder „im Team arbeiten“ einen signifikant stärkeren Einfluss auf ihre Berufsentcheidung aus als für die männlichen Bewerber. 57% der Schülerinnen, aber nur 32% der Jungen betonten, dass es für sie bei ihrer späteren Arbeit „sehr wichtig“ sei, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen.

So verwundert es nicht, dass nur 14% der jungen Frauen sich vorstellen konnten, diesen Beruf zu ergreifen, während sich mehr als doppelt so viele (29%) an einer Ausbildung zur „Mediengestalterin für Digital- und Printmedien“ interessiert zeigten. Für junge Männer stellt sich dieses Problem nicht. Sie zeigen sich durch eher technokratische, weniger teamorientierte Vorstellungsbilder von einer bestimmten beruflichen Tätigkeit weit weniger abgeschreckt.

Vor dem Hintergrund dieser geschlechtsspezifischen Bewertungsunterschiede muss bei der Neuentwicklung von Bezeichnungen stets auch mit einem unterschiedlichen Reaktionsmuster von Männern und Frauen gerechnet werden. Die Einmündung von jungen Frauen in männerdominierte Berufe kann offenbar durch neue Berufsbezeichnungen ebenso gefördert wie auch gehemmt werden.

## Geschlechtsspezifische Varianten derselben Bezeichnung können zu unterschiedlichen Vorstellungen führen

Seit einigen Jahren ist es üblich, nicht geschlechtsneutrale Berufsbezeichnungen immer in beiden geschlechtsspezifischen Varianten anzubieten. Durch die Reform sollte den Jugendlichen explizit verdeutlicht werden, dass Berufe grundsätzlich beiden Geschlechtern offen stehen und dass die früheren geschlechtsspezifischen Zugangsbarrieren zumindest in juristischer Hinsicht nicht mehr existieren. Bisweilen wurden jedoch Vermutungen laut, dass sich damit verstärkt geschlechtsspezifische Stereotype heranbilden. Sie könnten trotz desselben Berufsbildes zu substanzial unterschiedlichen Vorstellungsbildern führen und würden auf diese Weise geschlechtsspezifische Barrieren erneut verstärken.

Tatsächlich sind diese Vermutungen nicht von der Hand zu weisen. So betrachteten selbst die weiblichen Befragungsteilnehmer die Tätigkeit eines Kochs im Vergleich zur Arbeit einer Köchin als signifikant anspruchsvoller und aussichtsreicher. Dabei scheint es sich allerdings nicht nur um haltlose Klischees zu handeln, wie Ergebnissen der letzten

BIBB/IAB-Erwerbstätigtenbefragung von 1998/99 verdeutlich. Damals verdienten 32% der Köche, aber nur 6% der Köchinnen mehr als 4.000,- DM brutto im Monat. Und 32% der Köche, aber nur 13% der Köchinnen arbeiteten in leitender Funktion. Insofern sind die unterschiedlichen Urteile der Schülerinnen hier durchaus auch empirisch gelehrt. Von solchen geschlechtsspezifischen Differenzierungen zum Nachteil der weiblichen Bezeichnung ist auch die „IT-System-Elektronikerin“ betroffen. Allerdings fallen die Urteile nicht in allen Berufen zu Lasten der weiblichen Variante aus. Dies gilt zum Beispiel für die Fachfrau für Systemgastronomie, deren Arbeit von den Jugendlichen nicht negativer, sondern tendenziell sogar eher positiver gezeichnet wird als die Tätigkeit eines Fachmannes für Systemgastronomie. Vergleichbares trifft auch auf die Bezeichnungen „Mediengestalterin für Digital- und Printmedien“, „Gärtnerin“ und „Einzelhandelskauffrau“ zu. Insofern gilt es, von Beruf zu Beruf jeweils neu zu untersuchen, ob und in welcher Richtung sich substanzial unterschiedliche Vorstellungsbilder an die beiden sprachlichen Varianten anreichern.

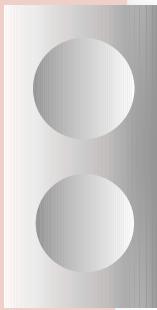
## Ausblick

Offenbar ist es nicht immer einfach, die Passgenauigkeit und Attraktivität von neu einzuführenden Berufsbezeichnungen lediglich vom Reißbrett aus festzulegen. Deshalb spricht vieles dafür, in Zukunft bereits während des Neuordnungsverfahrens alternative Bezeichnungen empirisch zu testen. Um hierfür einen standardisierten Erhebungsbogen zur Verfügung stellen zu können, wird ab April 2004 ein umfangreicheres Forschungsprojekt vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der Universität Bonn gestartet. Im Rahmen des Projektes soll zusätzlich ein Verfahren entwickelt werden, mit dem auch einzelne Teilelemente von Bezeichnungen wie z. B. „Fachkraft“, „Fachangestellte“, „System-“ oder „Industrie-“ in ihrer assoziativen Wirkung bei Jugendlichen kontrolliert überprüft werden können.

Weiterführende Ergebnisse aus der hier umrissenen Befragung werden demnächst in einer eigenständigen Publikation veröffentlicht. ■

### Anmerkungen

- 1 Vgl. Grunwald, J.-G.: *Berufsbezeichnungen im Handwerk: Ein Plädoyer für pragmatische Festlegungen*. In: BWP 32 (2003) 1, S. 35-39
- 2 Vgl. Scheller, R.; Heil, F. E.: *Berufliche Entwicklung und Selbstkonzepte*. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. 2. Auflage, Stuttgart, 1984. S. 253-271. Hier: S. 254 und S. 256.
- 3 Vgl. Poddey, A.: *Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des Einflusses von Berufsbezeichnungen auf die berufliche Orientierung von jungen Frauen und Männern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Fach Psychologie, Universität Bonn, 2003.
- 4 Als Denotation wird hier die begriffliche Grundbedeutung eines Wortes verstanden: Ein Bäcker ist eine Person, die für die Zubereitung von Backwaren zuständig ist. Als Konnotation werden hingegen die emotionalen, eher wertenden Begleitvorstellungen verstanden, die durch das Wort wachgerufen werden: Ein Bäcker ist ein fleißiger Mensch.



## Good Practice Center fördert „Gute Praxis“

BRITTA REITZ, FRIEDEL SCHIER

► Positive Ansätze aus der täglichen Arbeitspraxis zu dokumentieren und themenbezogene Basisinformationen in die Breite zu streuen, sind wesentliche Kernelemente für eine qualitative Weiterentwicklung der beruflichen Bildung.

Das Good Practice Center (GPC) im BIBB unterstützt diesen Gedanken in der beruflichen Bildung Benachteiligter, indem es ein umfangreiches Kommunikations- und Informationsangebot für Praktiker/-innen in der Benachteiligenförderung zur Verfügung stellt. Dieses Angebot zur Förderung guter Praxis verknüpft informierende und aktivierende Good-Practice-Inhalte miteinander.

Ziel ist, die Fachkräfte anzuregen, ihre Praxis der beruflichen Qualifizierung von Benachteiligten zu reflektieren und gleichzeitig zu verbessern. Die Vorgehensweise des GPC beruht dabei auf vier wesentlichen Annahmen:

- Die aktive Beteiligung und Einbindung der Akteure über Teilhabemöglichkeiten und Inputs schafft eine zweiseitige „Nutzerkultur“ des Transferangebotes (*von der Praxis für die Praxis*).
- Die Dokumentation guter Praxisansätze (*informierender Ansatz*) muss verbunden werden mit einem breit angelegten, thematischen Austausch- und Kommunikationsangebot (*aktivierender Ansatz*).

- „Gute Praxis“ beweist und zeigt sich vor allem im pädagogischen Arbeitsalltag. Es sind zum Teil einfache, aber dennoch wirkungsvolle Instrumente und Kniffe, die die berufliche Praxis im Bereich der Benachteiligenförderung erfolgreich machen und positiv beeinflussen.
- Das Good-Practice-Konzept schließt einen großen Kreis guter Praxisansätze ein. In Abgrenzung zur „Best-Practice-Idee“ gehen wir davon aus, dass es die „beste Lösung“ in der pädagogischen Praxis der Förderung von Benachteiligten nicht gibt.

Das GPC schafft somit Strukturen, die die Kommunikation fördern, Platz für Tipps, Tricks und Hilfestellungen bieten und die – im gegenseitigen Austausch – Anregungen für eine qualitative Weiterentwicklung der eigenen Arbeit mit Benachteiligten geben.

Kernstück des GPC-Angebotes ist dabei die Internetplattform [www.good-practice.bibb.de](http://www.good-practice.bibb.de). Ergänzend finden thematische Veranstaltungen als Ausgangspunkt für die virtuelle Zusammenarbeit in der GPC-Community statt (*Online-Offline-Verzahnung*).

### Die Leitideen des GPC

Die Leitidee „Voneinander wissen – Miteinander sprechen – Voneinander lernen“ bildet die Grundlage für das Gesamtangebot des GPC und dessen Umsetzung auf das Ziel der „Guten Praxis“.

#### „VONEINANDER WISSEN“:

##### DIE EINRICHTUNGEN UND IHRE ANGEBOTE

Viele Träger, Einrichtungen, Schulen, Betriebe und Einzelpersonen unterstützen die Integration von Benachteiligten in die Erwerbs- und Arbeitswelt in vielfältiger Art und Weise. Diese stellen sich und ihre Arbeit in den Datenbanken oder auf Veranstaltungen des GPC vor.

#### „Anbieterdatenbank“: [www.good-practice.de/anbieter](http://www.good-practice.de/anbieter)

Bisher präsentieren fast 1000 Einrichtungen (Stand Dezember 2003) ihre Arbeit in der beruflichen Bildung von Benachteiligten in den Handlungsfeldern „Übergänge in Ausbildung und Arbeit“, „Berufliche Qualifizierung“ und „Verbesserung von Förderstrukturen“. Kurzportraits und Projektdarstellungen verdeutlichen die Arbeit.

#### „Bausteine beruflicher Bildung“: [www.good-practice.de/bausteine](http://www.good-practice.de/bausteine)

Mehr als 30 Einrichtungen haben in dieser Datenbank fast 200 entwickelte und erprobte Module, Qualifizierungseinheiten und Lernbausteine aus den Bereichen der beruflichen Förderung von Benachteiligten vorgestellt. Durch die Darstellung ihrer Erfahrungen, Probleme und Schwie-

rigkeiten unterstützen sie die Entwicklung von neuen Qualifizierungseinheiten.

„Veranstaltungskalender“: [www.good-practice.de/tkal](http://www.good-practice.de/tkal)  
Ein weiteres Transfer- und Marketinginstrument steht den Akteuren in Form des Veranstaltungskalenders zur Verfügung. Hier pflegen sie eigene Veranstaltungen ein oder rufen Termine anderer ab.

#### „MITEINANDER SPRECHEN“: DIE COMMUNITY

Die Kommunikation ist die zweite Säule zur Förderung des Erfahrungstransfers.

Auf unterschiedlichen GPC-Veranstaltungen treffen sich Fachleute und Praktiker und arbeiten an den gleichen Fragestellungen.<sup>1</sup> Sie profitieren so gegenseitig von den Erfahrungen der anderen. Ansätze „Guter Praxis“ werden face-to-face weiter gegeben und in den eigenen Arbeitskontext übernommen.

Zusätzliche Formen der „Begegnung“ werden durch die Möglichkeiten einer moderierten und unterstützenden Kommunikation auf der Internetplattform des GPC gefördert. Diese Formen der Verständigung ermöglichen eine Kommunikation unabhängig von Ort und Zeit.

#### „GPC-Forum“: [www.good-practice.de/forum.php](http://www.good-practice.de/forum.php)

Durch die aktive Mitarbeit im Forum bringen die Forumsmitglieder unterschiedliche Meinungsbilder ein, geben Denkanstöße und führen Diskussionen zu aktuellen Themen und Grundsatzfragen.

Die Forumsmitglieder diskutieren aktuell zu folgenden Themen: Benachteiligtenförderung zwischen Ausbildungsplatzknappheit und Mittelkürzung; Förderplan und Kompetenzfeststellung und Kooperation und Vernetzung.

„BQF-Themen-Netzwerke“: [www.kompetenzen-foerdern.de](http://www.kompetenzen-foerdern.de)  
In der Fortsetzung von thematischen Workshops werden in Online-Gruppen von bis zu 30 Personen gemeinsame Fragestellungen bearbeitet und im gegenseitigen Austausch zu einem Ergebnis geführt. Themenbezogene Arbeitsgruppen sind zur Zeit: Kompetenzfeststellung, Qualifizierungsbau steine, Berufsbezogene Schulsozialarbeit, Redualisierung.

#### „Content“: [www.good-practice.bibb.de](http://www.good-practice.bibb.de)

Im redaktionellen Bereich des Internetauftritts (Content) informiert das GPC mit aktuellen Beiträgen aus dem Handlungsfeld. Aktuelle Themen rund um die berufliche Benachteiligtenförderung werden aufgearbeitet und ins Netz gestellt. Informiert wird u. a. zu den Themenkomplexen Berufsorientierung und -vorbereitung, Ausbildung, Nachqualifizierung, Berufswahlspektrum, Kooperation und Strukturentwicklung im Kontext der Benachteiligtenförderung.<sup>2</sup> Als Impulsgeber macht das GPC so wichtige Entwicklungen für die Akteure auf einfacherem Wege nachvollziehbar und fassbar.

#### Erfahrungstransfer zur „Guten Praxis“



#### „VON ANDEREN LERNEN“: ERFAHRUNGEN AUS DER PRAXIS

Die Fachkräfte der Benachteiligtenförderung entwickeln in ihrer praktischen Arbeit gute und innovative Strategien. Diese können auch in einem anderen personellen und institutionellen Kontext passend sein. Diese Ansätze aufzuspüren und zu verbreiten ist der namensgebende Auftrag des GPC.

#### Datenbank „Good-Practice-Lösungen“:

[www.good-practice.de/loesungen](http://www.good-practice.de/loesungen)

Eine Vielzahl von Institutionen dokumentieren ihre erfolgreiche Lösungen in dieser Datenbank. Bisher sind fast 100 positive Praxisansätze online recherchierbar. Wesentlich für diese Form des Erfahrungstransfers ist eine ausführliche Dokumentation des Lösungsweges. Nicht der „glatte Weg“ soll beschrieben werden, sondern die Umwege, Widrigkeiten und Schwierigkeiten sind von Interesse. Die Datenbank verfolgt das Ziel, interessierten Anwendern die Entscheidung zur Integration dieses Praxisbeispiels in den eigenen Arbeitskontext zu erleichtern.<sup>3</sup>

Die Beschreibungen werden vom GPC redaktionell durchgesehen und auf Transparenz, Stringenz der Darstellung und Nutzwert für die Benachteiligtenförderung überprüft.<sup>4</sup> Wichtige Kriterien im Sinne von Good Practice für die Vorstellung der Lösungsansätze in der Datenbank sind u. a.:

- Es werden Elemente aus der täglichen Arbeit mit Benachteiligten beschrieben, keine Gesamtmaßnahmen, Projekte oder Lehrangebote.<sup>5</sup>

- Die Lösung wird als reproduzierbarer Praxisansatz und als transferwürdiges Beispiel eingestuft.
- Es muss eine Abgrenzung zum „Alltäglichen“ erkennbar sein, die diese Lösung auszeichnet und vom gebräuchlichen Handeln in diesem Feld unterscheidet.

Die meisten der bisher veröffentlichten Lösungen stammen aus den Bereichen sozialpädagogische Förderung, Methodik und Didaktik sowie Methoden zur Erreichung der Zielgruppen.

Nur selten kann eine Good-Practice-Lösung, die z. B. ein Konzept zur Kompetenzfeststellung vorstellt, eins zu eins übernommen werden. Viele Akteure finden in den Darstellungen Anregungen – picken sozusagen die „Rosinen“ aus der Lösung – und entwickeln ein eigenes Verfahren, das in ihren organisatorischen und institutionellen Kontext passt. Resümierend kann festgehalten werden: Die Weitergabe von Erfahrungswissen zur Übernahme in den Qualifizierungsalltag mit Benachteiligten bedarf der kollegialen Unterstützung und der strukturellen Hilfestellung. Diesen Prozess unterstützt das Transferangebot des GPC<sup>6</sup> wie folgt:

- das Angebot besteht unabhängig von Ort und Zeit,
- die Wege der Informationsbeschaffung sind individualisiert,
- die Möglichkeiten zur Teilhabe sind vielfältig,
- jede Erfahrung ist willkommen.

„Gute Praxis“ wird möglich durch ein Angebot nutzerorientierter Informationen verbunden mit der Motivation zur Praxisverbesserung, nicht durch die Vorgabe „objektiver Maßstäbe“ zur Qualitätsbeurteilung anhand feststehender Kriterien. ■

## *Die Fachkräfte der Benachteiligtenförderung entwickeln in ihrer praktischen Arbeit gute und innovative Strategien*

„Wissensarchiv“: [www.good-practice.de/daten.php](http://www.good-practice.de/daten.php)

Dieser virtuelle Marktplatz wird in erster Linie durch die Bereitstellung von Informationen und Materialien von den GPC-Nutzern selbst belebt. Sie geben online Literaturhinweise und stellen (Unterrichts-)Materialien zur Verfügung. Interessierte GPC-Nutzer/-innen können diese Informationen abrufen und für die tägliche Arbeit oder zur persönlichen Wissenserweiterung nutzen.

Das GPC ergänzt diese Hinweise um wichtige Hintergrundinformationen zum Handlungsfeld. Zu folgenden Themen werden Materialien recherchiert und bereitgestellt: Gesetze und Richtlinien, Förderprogramme, Fakten und Zahlen, pädagogische Konzepte und wissenschaftliche Positionen.

### **„GUTE PRAXIS“: DIE NUTZER/-INNEN ENTSCHEIDEN**

In der Umsetzung des Gesamtangebotes mit informierenden und aktivierenden Elementen wird das nutzerorientierte Transferverständnis des GPC deutlich.

Kerngedanke ist, dass die Nutzer des GPC-Angebotes und besonders die potenziellen Anwender der vorgestellten Good-Practice-Lösungen selbst entscheiden, ob die bereitgestellten Informationen für ihre Praxis einen Nutzen oder Mehrwert haben. Sie klären für sich, ob die Informationen im Rahmen ihrer personellen und institutionellen Bedingungen problemangemessen und somit adaptierbar sind bzw. eine hilfreiche Bereicherung für die berufliche Praxis darstellen. Aktuelle Hinweise zu politischen Entwicklungen im Feld, Beiträge zu neuen Fördermöglichkeiten leisten dazu einen Beitrag.

### Anmerkungen

- 1 Eine Übersicht der bisherigen Veranstaltungen zu Themen wie Kooperation, Migration, Frauen und Mädchen finden Sie im Internet unter: [www.good-practice.de/gpc-veranstaltungen.php](http://www.good-practice.de/gpc-veranstaltungen.php)
- 2 Eine vollständige Übersicht können Sie der Sitemap entnehmen.
- 3 Vgl. Euler, D.: Dossier – Transferförderung in Modellversuchen, Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI), St. Gallen 2001. Unbrauchbar sind Beschreibungen, wenn sie wesentliche Faktoren der Entstehung sowie der Rahmengestaltung nicht dokumentieren. Leider tun das die meisten der so genannten Dokumentationen. Unzugänglich sind Ergebnisse, wenn sie unstrukturiert, unübersichtlich oder in einer schwer verständlichen Sprache vorgelegt werden. Vgl. ebenda.
- 4 Dies erfolgt durch die Mitarbeiter/-innen des GPC, die über mehrjährige praktische Erfahrung in der BNF verfügen und im ständigen Austausch mit den Praktikern/-innen stehen.
- 5 Hier besteht eine Arbeitsteilung mit der Projektdatenbank Praximo des Deutschen Jugendinstituts.
- 6 Das internetgestützte Angebot ist sehr technikorientiert und verlangt von den Nutzern/-innen gewisse Fertigkeiten und die Bereitschaft, sich auf asynchrone Kommunikation einzulassen.

# Zukunft der Berufsausbildung

## Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung am 4. und 5. November 2003 in Bonn

REINHARD ZEDLER

► Angesichts der Wachstumsschwäche und der dreijährigen wirtschaftlichen Stagnation ist der Ausbildungsmarkt angespannt. Für das BIBB war das Anlass, mit Experten über Chancen der Berufsausbildung nachzudenken und innovative Wege zu gehen. In Sorge um die weitere Entwicklung der Berufsausbildung kamen über 200 Fachleute aus Instituten der Berufsbildung, Kammern und Verbänden wie Hochschulen zur Fachtagung „Zukunft der Berufsausbildung in Deutschland“ nach Bonn.

Bei den verschiedenen Referaten und Diskussionen wurde gleichsam eine Geographie der Ausbildung deutlich. Im Mittelpunkt der Tagung standen die aktuellen Herausforderungen der Berufsausbildung, Maßnahmen des Bundes wie der Länder. Hervorhebenswert ist, dass die Veranstaltung sich nicht in einem Katalog von Maßnahmen erschöpfte, sondern die Lage der dualen Berufsausbildung mit empirischen Untersuchungen analysiert wurde. Dies betraf u. a. die aktuelle Lage der dualen Berufsausbildung wie die Kosten und den Nutzen der Berufsausbildung. Wenn es um die künftige Entwicklung der Berufsausbildung geht, dann ist eine geschichtliche Betrachtung unerlässlich. „Zukunft braucht Herkunft“, sagt der Gießner Philosophie-Professor Odo Marquard. Am Rande dieser Geographie der dualen Berufsausbildung standen die europäischen Anforderungen an die Berufsbildung.

### MAßNAHMEN DES BUNDES UND DER LÄNDER

Die Berufsausbildung steht ohne Zweifel vor neuen Anforderungen, und zwar kurz- wie mittelfristig. Peter Thiele (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF) skizzierte diese neuen Herausforderungen. Hierzu gehört nicht nur der Rückgang des betrieblichen Angebotes und damit auch die Verringerung neuer Ausbildungsverträge. Vielmehr zählen zu den neuen Anforderungen auch die Trends zu höheren Qualifikationen, zu beruflichen Vollzeitschulen sowie der Beschluss der Europäischen Kommission, bis 2010 den Anteil der Jugendlichen ohne Be-

rufsausbildung zu halbieren. Die Frage sei, wie das zu erreichen ist.

Für das BMBF ist es nach Thiele ein herausragendes Ziel, die duale Ausbildung zu sichern. Dabei setze die Politik in erster Linie auf kooperative Lösungen.

Die Strukturverbesserung des dualen Systems skizzierte er in sechs Aspekten. So stellte er als Erstes heraus, dass die Politik die Rahmenbedingungen der Ausbildung verbesserte. Hierzu zählt, dass die Ausbilder-Eignungsverordnung ausgesetzt wurde. In der Diskussion darüber bezweifelten jedoch Geschäftsführer von Industrie- und Handelskammern, dass diese Maßnahme zu mehr Ausbildungsplätzen führen werde.

Ferner gehört zu den Strukturverbesserungen, dass regionale Engpässe durch staatliche Programme ausgeglichen werden. In diesem Sinne seien tarifvertragliche Regelungen vorteilhaft, wie sie etwa in der Chemie oder in der Metallindustrie Niedersachsens bestehen. Ausbildungsverbünde sicherten Kapazitäten und förderten die Qualität der Berufsausbildung. Drittens müssten neue Berufe entstehen, die sowohl den Interessen der Jugendlichen wie auch dem Bedarf der Wirtschaft entsprechen. Ansätze wären hier die Stufen-Ausbildung wie Berufe mit weniger komplexen Anforderungen. Auch sollte viertens die Ausbildung für Jugendliche mit schlechteren Startchancen gefördert werden. So sollte ein System von Qualifikationsbausteinen entwickelt werden, das in der Berufsausbildung auch anerkannt wird. Fünftens sei das lebensbegleitende Lernen so zu fördern, dass Zusatzqualifikationen in der Fortbildung und Qualifikationen der Fortbildung wiederum auf das Hochschul-Studium angerechnet werden. Schließlich solle sechstens bis 2010 ein europäischer Bildungsraum geschaffen werden.

Neben der Bundespolitik sind die Länder in der Berufsausbildung sehr aktiv. Am Beispiel Berlin erläuterte Uwe Schulz-Hofen (Senatsverwaltung für Wirtschaft und Frauen) Probleme und geeignete Maßnahmen. Nach seinen Daten verzeichnete Berlin in diesem Jahr 36.000 Schulabgänger. Viele davon haben eine Berufsausbildung begonnen. Doch über 10.000 Schüler lernen in schulischen Maßnahmen. So besuchen 5.500 die einjährige Berufsfachschule, 3.000 Jugendliche Maßnahmen der Arbeitsverwaltung und 1.500 Vollzeitkurse im 11. Schuljahr. Das sei eine große Bildungsleistung des Stadtstaates. Jugendliche, die sonst eine volle Berufsausbildung nicht erreichten, erhielten hier eine arbeitsmarktfähige Ausbildung. Schulz-Hofen empfahl den Ausbau von Ausbildungsplätzen in Teilsystemen der Berufsausbildung, die nicht im dualen System geregelt sind, wie Hochschule oder Berufsfachschule. Weiterhin befürwortete er die Entwicklung von branchenbezogenen und regionalen Netzwerken, möglichst in Regie und zumindest anteiliger Finanzierung der Tarifpartner. Eine

weitere Möglichkeit ist der Ausbau der Verbundausbildung und der externen Unterstützung der betrieblichen Berufsausbildung – möglichst im Rahmen dieser Netzwerke. Für Schulabgänger, die ohne Ausbildungsplatz bleiben, mussten in einem Profiling Aussagen über den Grad der Ausbildungsfähigkeit gewonnen und entsprechende Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit, der Jugendhilfe oder der berufsbildenden Schulen zugeordnet werden. Für nicht oder noch nicht ausbildungsreife Jugendliche seien modulare Systeme einer Berufsausbildung gleichsam in Portionen anzubieten, die auf einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf ausgerichtet sind.

#### ANALYSE DER AUSBILDUNGSSITUATION

Die aktuelle Lage der dualen Berufsausbildung insgesamt analysierte Professor Dr. Helmut Pütz (Präsident des BiBB). Angesichts der ersten Daten über das Ausbildungsjahr 2003/2004 forderte er, die Probleme beim Angebot von Ausbildungsplätzen wie bei der Nachfrage gründlich zu erforschen. In diesem Sinne ging er mit gutem Beispiel voran und skizzierte Verwerfungen auf der Nachfrage-Seite der Berufsausbildung. Dabei war es für Pütz eine Frage, inwie weit die Ausbildungsreife für viele Betriebe tatsächlich ein Hindernis für die Ausbildung sei. Denn Betriebe konnten im Jahr 2002 – statistisch gesehen – unter 158 Bewerbern bei 100 Angeboten auswählen. Andererseits werden in Betrieben infolge geänderter Arbeitsorganisationen höhere Anforderungen gestellt. Die Frage wäre, ob die Schüler dafür weniger geeignet seien.



v. l. Prof. Dr. Helmut Pütz, Dr. Günter Walden, Dr. Stavros Stavrou

Für den Ausbildungsmarkt ist nicht nur die Sicht der Nachfragenden wichtig, sondern auch die Sicht der Anbieter. Hier stellte Pütz den stetigen Rückgang an betrieblichen Plätzen fest. So hätte sich die Ausbildungsquote von 1990 mit 7,1 Prozent auf 5,6 Prozent im Jahr 2000 verringert. Bei den Ursachen für diesen Rückgang wurde auf die Kosten-Nutzen-Relation hingewiesen. Offensichtlich rechnete sich Ausbildung unter bestimmten Bedingungen nicht. Die Lehrstellensituation ist – dies stellte Pütz heraus – ab-

hängig von der wirtschaftlichen Situation. Allerdings verbiete sich „jede naive Hoffnung, mit anziehender Konjunktur erledige sich das Lehrstellenproblem von selbst“. Dabei verwies Pütz auf den Arbeitsplatzabbau bei Banken und Sparkassen. Die durch Konkurse dauerhaft verloren gegangenen Lehrstellen könnten nur durch Betriebe ausgeglichen werden, die neu in die Ausbildung einstiegen. Deshalb forderte er, dass nicht-ausbildende Betriebe an die Ausbildung verstärkt herangeführt werden müssen, und er sah ein gutes Beispiel in dem STARRegio-Programm.

Eine wesentliche Determinante der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft ist die Kosten-Nutzen-Relation. Dieser Thematik wurde im Rahmen der Fachtagung in einem eigenen Workshop nachgegangen. Dabei konnte Günter Walden (BiBB) von empirischen Ergebnissen einer eigenen, umfangreichen Untersuchung ausgehen. Mit den Ergebnissen der Kostenuntersuchung des Bundesinstituts können sich Betriebe vergleichen. Volker Hasewinkel verdeutlichte das an Untersuchungen der Deutschen Telekom AG.

#### ZUKUNFT IM LICHTE DER GESCHICHTE

Vielfach wird heute das duale System kritisiert. Manche Hochschullehrer meinen, dass es wie Venedig eine große Vergangenheit hätte, aber keine Zukunft. Demgegenüber meinte Professor Burkhardt Lutz (Zentrum für Sozialforschung Halle an der Universität Halle-Wittenberg), dass es nicht übertrieben sei, von der glorreichen Geschichte des dualen Systems zu sprechen. Dieses Ausbildungssystem hätte in der jüngsten Zeit zwei Krisen durchlaufen, wie etwa beim Anstieg der Bewerber in den 80er Jahren. Doch jedes Mal sei dieses Ausbildungssystem gestärkt hervorgegangen. Die Innovationsfähigkeit des Systems sah er beispielsweise in der Stufen-Ausbildung oder in der Entwicklung der überbetrieblichen Ausbildung seit den 50er Jahren. Dabei hätte die Bildungspolitik eine zurückhaltende Rolle gespielt. Sie setzte Regeln, und das System hätte gut funktioniert. Nunmehr stehe das duale System vor neuen Herausforderungen, die auch neue Anforderungen an die Politik stellen: Erstens ginge es um die Wiederentdeckung der Berufsreife. Während früher der Facharbeiter am Ende der Berufsausbildung ausgelernt hätte, verlagere sich nunmehr die Berufsreife in die erste Phase der Arbeit. Es sei eine schlechende Entwicklung gewesen, dass die Kompetenz nicht mehr in der Zeit der Berufsausbildung erreicht werde. Bei lebenslanger Beschäftigung (vgl. Slogan „Krupp von der Wiege bis zur Bahre“) war die Realisierung nicht so schwer. Bei der neueren Beschäftigungsentwicklung werde das Auseinanderdriften des Abschlusses des beruflichen Lernens und des beruflichen Einsatzes schon zum Problem. Wenn jedoch dieser Einstieg in den Beruf glückte, dann würde zugleich das lebensbegleitende Lernen gefördert. Trotzdem besteht für den Sozialforscher heute die Frage, wann einer berufsreif sei.



Dr. Reinhard Zedler während der Diskussion

Eine zweite Herausforderung sieht Lutz im Kostenproblem. Werden die Lehrstellen knapp, komme in der Diskussion immer wieder das Kostenproblem hoch. Dabei seien die Ausbildungsplätze nicht so entscheidend wie die Qualität. Unter dem Dach des dualen Systems gäbe es ganz verschiedene Formen von Ausbildung, und zwar Ausbildungen mit Nettokosten und andere mit Net togewinnen. Angesichts dessen werde der Druck in den Firmen steigen, den Nutzen der Berufsausbildung herauszustellen.

Eine dritte Herausforderung sah der Berufsoziologe im Zusammenhang zwischen der Berufsausbildung und dem öffentlichen Bildungswesen. Die Berufsausbildung steht beim Wettbewerb um leistungsstarke Jugendliche in Konkurrenz zu weiterführenden Schulen und zum Hochschulwesen. In zeitlicher Hinsicht ist die schulische und praktische Ausbildung neu zu bedenken. Wenn der Wissensstand sich erweiterte, wie jetzt, müsse der schulische Anteil sich erhöhen, aber auch der praktische Anteil dürfe nicht sinken. In jedem Fall seien neue Lernort-Kooperationen nötig.

Abschließend erklärte Lutz, dass das duale System seine Stärke daraus bezieht, dass es niemanden gäbe, der es allein verkörperte. Es fehlte ein Promotor. Deshalb forderte er die Berufsbildungspolitik auf, nicht so sehr zu hegen und zu pflegen wie in den 70/80er Jahren, sondern zu gestalten und Prioritäten zu setzen. Der Dialog zwischen Wissenschaft und Politik müsste gestärkt werden, und die Politik müsste die Diskussion in Gang setzen. In einem Interview erklärte er: „Ich erwarte nicht das Ende des dualen Systems. Aber wenn es überleben will, muss es sich neu aufstellen“ (Interview in der Süddeutschen Zeitung vom 10.11.2003, Seite 11).

In den bisher skizzierten Referaten wurde bereits auf die europäische Dimension der Berufsausbildung hingewiesen. Es war ein Vorzug dieser Tagung, dass dieser Thematik ein eigenes Referat gewidmet war.

## EUROPÄISCHE DIMENSION

In der Europäischen Union geht es um die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit. Dabei spielt nicht nur die Qualifizierung von Akademikern eine große Rolle, sondern auch die von Facharbeitern, Meistern und Technikern. Wenn gleich die Berufsbildung nationalen Behörden unterliegt, wie es im Artikel 148 des Amsterdamer Vertrages festgelegt ist, so hat doch die Europäische Union ein großes Interesse an der Berufsbildung. Dr. Stavros Stavrou (Europäisches Zentrum zur Förderung der Berufsbildung, Thessaloniki) erläuterte die neuen Denk- und Verhaltensweisen sowie die gesamtpolitische Herausforderung in der Europäischen Union. Bei den Hintergründen der europäischen Berufsbildungspolitik wies er auf die Erklärungen von Lissabon, den Prozess von Brügge, den so genannten Gipfel von Barcelona und vor allem die Erklärung von Kopenhagen hin. In dieser Erklärung sah Stavrou die Mittel und Instrumente, die europäische Dimension in der Berufsbildung zu fördern.



v. l. Prof. Dr. Burkhardt Lutz, Walter Brosi

Bei dieser Deklaration zur Berufsbildung stellte Stavrou verschiedene Aspekte heraus. Einmal ginge es um die Transparenz der in Europa erreichten Kompetenzen, zum anderen um die Qualitätssicherung, die Anrechnung von Bildungseinheiten, die Validierung nicht-formalen Lernens, die lebensbegleitende Beratung und die Entwicklung von Kompetenzen auf Sektor-Ebenen. Neben diesen Facetten der Bestandsaufnahme ginge es in der Erklärung auch um politische Empfehlungen. Hier stellte Stavrou die Transparenz und die Anerkennung von Kompetenzen heraus. – Bei verschiedenen Punkten dieser Bestandsaufnahme fragt es sich, wie das in Deutschland umzusetzen sei.

Jenseits dieser Fragen betonte der Berufsforscher, dass die Kopenhagener Erklärung als Weg zu einem integralen Ansatz der europäischen Berufsausbildung zu bewerten sei. Es ginge um eine bessere Koordination und Abstimmung zwischen allen Beteiligten auf nationaler Ebene. Die Be-

rufsausbildung, das lebensbegleitende Lernen und das Arbeitsleben seien in einem Zusammenhang zu betrachten. Er forderte, dass die Entscheidungen auf EU-Ebene intensiv mitgestaltet werden müssten. Die neuen Mitgliedsländer in der Europäischen Union seien nicht „Lehrlinge“, sondern aktive Partner.

#### SCHLUSSFOLGERUNGEN

Alles in allem wurde auf der Fachtagung die Ausbildungssituation gründlich analysiert, und es wurden von den Referenten wie Diskussionsteilnehmern auch überlegenswerte Antworten für die künftigen Herausforderungen gesucht. Eine Wegweisung in die Zukunft der Berufsbildung gelang nur in Ansätzen. Dabei gehört zu dieser künftigen Entwicklung nicht nur die Betrachtung der betrieblichen Ausbildung, sondern auch die der Berufsschulen.

In seinen Schlussbemerkungen betonte Walter Brosi (Stellv. Generalsekretär und Leiter des Forschungsbereichs im BIBB), dass offensichtlich an vielen Baustellen zu arbeiten sei. Angesichts der verschiedenen Herausforderungen an die duale Ausbildung sei eine Gesamtstrategie nötig. Dazu gehörten die Themen: Ausbildungsreife – Einführung von Teilqualifikationen in die Berufsausbildung, der Ausbau der Berufsfachschulen oder auch Praktika in Schulen. Bei dieser unerlässlichen Gesamtstrategie fragt es sich, welches

Gremium dafür in Frage käme: Etwa die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung?

Während die Teilnehmer der Fachtagung noch über die eine oder andere zukünftige Entwicklung nachdachten, wurden sie von den politischen Meldungen über die von der SPD-Bundestagsfraktion entwickelte Ausbildungsabgabe überrascht. Bundeswirtschaftsminister Clement hatte sich zuvor gegen die rasche Einführung einer Lehrstellenabgabe gewandt. Aber so ist es heute: Wer über die Zukunft reflektiert, darf die Schwierigkeiten der Gegenwart nicht übersehen! Oder wie Wilhelm Raabe bereits im 19. Jahrhundert forderte:

„Sieh nach den Sternen! Gib acht auf die Gassen!“ ■

Weitere Informationen zur Fachtagung unter:  
[www.bibb.de](http://www.bibb.de) zu finden.

Krekel, E. M.; Walden, Günter (Hrsg.):  
Zukunft der Berufsausbildung in Deutschland – Empirische Untersuchungen und Schlussfolgerungen. Tagungsdokumentation. Hrsg. BIBB. Bielefeld 2004 (in Vorb.)

Weitere Informationen zum Thema:  
„Jugendliche in Ausbildung bringen“ – Sonderheft der Zeitschrift des BIBB, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Juni 2003. Kostenlos zu beziehen im BIBB per E-Mail ([bwpl@bibb.de](mailto:bwpl@bibb.de)); außerdem als PDF-Datei abrufbar im Internet unter [www.bibb.de/de/5757.htm](http://www.bibb.de/de/5757.htm)

Ulrich, J. G.: „Ergänzende Hinweise aus der Lehrstellenbewerberbefragung 2002 zur Interpretation der Berufsbildungsstatistik: das Problem der latenten Nachfrage“. In: „Nutzung und Nutzen des Internets bei der Berufswahl und bei der Lehrstellensuche“ – Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), Nr. 13/2003, S. 1775–1784. Als PDF-Datei abrufbar im Internet unter: [www.arbeitsamt.de/hst/services/bsw/ausverm/veroeffentlichungen/ausbildungsmarkt/index.html](http://www.arbeitsamt.de/hst/services/bsw/ausverm/veroeffentlichungen/ausbildungsmarkt/index.html)

Ulrich, J. G.; Troltsch, K.: Stabilisierung des Lehrstellenmarktes unter wirtschaftlich schwierigen Rahmenbedingungen? Aktuelle Analysen der Berufsberatungsstatistik zur Lage auf dem Ausbildungstellenmarkt, Hrsg.: BIBB, Bielefeld 2003

#### Bericht über die Sitzung 3/2003 des Hauptausschusses am 12. Dezember 2003 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

In der letzten Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 2003 verabschiedete der Hauptausschuss drei Empfehlungen und diskutierte über die aktuelle Ausbildungsplatzsituation im Zusammenhang der Ausbildungsoffensive.

Die stellvertretende Vorsitzende, Frau PAHL erläuterte die aktuelle Ausbildungsplatzsituation. Sie dankte dem Bundesinstitut für Berufsbildung für die Zügigkeit und Sorgfalt bei der Auswertung der aktuellen Daten. Diese Daten ergäben im vierten Jahr in Folge erneut einen Rückgang der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse. Im vergangenen Jahr seien gegenüber dem Vorjahr 12.237 Verträge weniger im gesamten Bundesgebiet abgeschlossen worden. Dieser Rückgang sei deutlich geringer als erwartet ausgefallen, dennoch sei die Situation keineswegs zufriedenstellend. Es stellt sich die Frage, ob dieser Rückgang auf die konjunkturelle Lage zurückzuführen sei oder auf Strukturveränderungen, die sich durch ein verändertes Bildungsverhalten ergäben. Die beispiellose gemeinsame Aktion der Kammern, der Wirtschaft, der Gewerkschaften und der Bundesanstalt für Arbeit in diesem Jahr habe Schwung in die Vermittlungsoffensive gebracht, was jedoch nicht bedeute, dass man zufrieden sein könnte. Das Problem sei regional unterschiedlich groß, daher müsse in Zukunft noch stärker branchen- und regionalbezogen vermittelt werden.

Herr Dr. REBHAN von der Bundesanstalt für Arbeit erläuterte, dass der Anteil der jungen Leute, die einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten hätten, auf nunmehr 47 Prozent zurückgegangen sei. Das bedeute, dass mehr als die Hälfte aller Bewerber nicht in betriebliche Ausbildung hätten vermittelt werden können. Immer deutlicher zeichne

sich ab, dass auch Jugendliche mit einem Realschulabschluss Probleme erhielten, in Ausbildungsverhältnisse vermittelt zu werden. Allein von den 21.800 Bewerbern, die zwischen dem 30. September und 30. November 2003 noch ohne Vermittlung geblieben seien, verfügten deutlich mehr als 50 Prozent über einen Realschul- oder einen höheren Abschluss.

Die ARBEITGEBER zeigten sich aufgrund der sehr schwierigen Ausgangslage zufrieden mit der Entwicklung. Die Ausbildungsplatzlücke habe sich zum 30. September bis auf drei Prozent geschlossen. Dies sei ein Erfolg der Ausbildungsoffensive. Kontraproduktiv sei jedoch die Diskussion über eine Ausbildungsplatzabgabe, vor deren Hintergrund es schwierig gewesen sei, Betrieben klar zu machen, dass es sinnvoll und richtig sei, auch in schwierigen Zeiten auszubilden und durch erhöhte Anstrengungen den Fachkräftenachwuchs zu sichern. Es sei äußerst bedeutsam für einen weiteren Erfolg, jetzt Sicherheit darüber zu erlangen, ob die Umlagefinanzierung vom Tisch sei oder nicht.

Die ARBEITNEHMER warnten davor, die Situation schönzuden. Im vierten Jahr in Folge gäbe es ein Ausbildungsplatzdefizit, wenngleich es auch geringer als erwartet ausgefallen sei. Aufgrund der erheblichen strukturellen Veränderungen sei es ein Irrglaube, dass eine mögliche Verbesserung der konjunkturellen Lage das Ausbildungsstellenproblem lösen werde. Man begrüße die Pläne der SPD-Bundestagsfraktion, ein Gesetz zur Umlagefinanzierung zu erarbeiten. Zur nachhaltigen Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation sei es vordringlich, neue Betriebe zu finden, die sich an der Ausbildung beteiligten.

Die BEAUFTRAGEN DER LÄNDER erinnerten daran, dass man den Ausbildungsstellenmarkt nicht losgelöst vom gesamten Arbeitsmarkt betrachten dürfe. Wenn sich Rahmenbedingungen veränderten und man sich die Unsicherheiten in vielen anderen Bereichen, wie z. B. im Steuerrecht, ansähe, dürfe man sich nicht wundern, wenn dies Auswirkungen auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zeitige. 40.000 Insolvenzen bedeuteten das Fehlen von vielen potenziellen Ausbildungsbetrieben. Es sei nicht richtig, in Anbetracht der gegenwärtigen Probleme ein seit mehreren Jahrzehnten funktionierendes Ausbildungssystem eilfertig in Frage zu stellen.

Zur Sicherung der *Bundeseinheitlichkeit der Berufsbildung in Deutschland* verabschiedete der Hauptausschuss im weiteren Verlauf der Sitzung eine Empfehlung an die Bundesregierung, deren Wortlaut dieser Ausgabe der BWP beigelegt ist (BIBB-Pressemitteilung Nr. 47 vom 18.12.2003). Hintergrund der Empfehlung sind Leitlinien für die Verhandlungen mit dem Bund, die im Rahmen einer Besprechung der Regierungschefs der Länder am 27. März 2003 in Berlin zum Thema Modernisierung der bundesstaat-

lichen Ordnung in Deutschland verabschiedet wurden. Diese beinhalten den Vorschlag, auf geeignete Gegenstände der konkurrierenden Gesetzgebung den Ländern ein eigenes Zugriffsrecht einzuräumen, unter anderem auch im Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung.

Der Hauptausschuss appellierte darüber hinaus an die Bundesregierung, *Kürzungen bei der Förderung von Maßnahmen der Auslandsfortbildung* wieder rückgängig zu machen und forderte, die Förderung von Austauschmaßnahmen in der beruflichen Bildung mit öffentlichen Mitteln auch in Zukunft auf adäquater Basis fortzusetzen. Nur so könnten „auch Auszubildende und Fachkräfte aus kleinen und mittleren Unternehmen die Gelegenheit erhalten, internationale Kompetenzen, fremdsprachliche Qualifikationen und berufliche Auslandserfahrungen zu erwerben.“ Auch diese Empfehlung (BIBB-Pressemitteilung Nr. 46 vom 17.12.2003) liegt der BWP als Anlage bei.

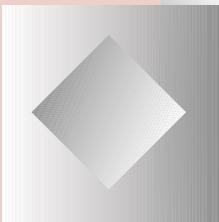
Die dritte Empfehlung des Hauptausschusses betrifft die *Zentrale Erfassung der von den Kammern bestätigten Qualifizierungsbausteine* nach der Rechtsverordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAVBVO). Auch diese Empfehlung des Hauptausschusses (BIBB-Pressemitteilung Nr. 48 vom 19.12.2003) liegt als Anlage bei.

Drei Forschungsprojekte zu Berufsbezeichnungen und ihrem Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen, zur Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit und zur Implementation neuer Ausbildungsberufe im Dienstleistungsbereich wurden in das Forschungsprogramm aufgenommen. Außerdem stimmte der Hauptausschuss zwei Verlängerungsanträgen zu.

Der Generalsekretär wurde gemäß § 14 Abs. 5 BerBiFG vom Hauptausschuss für das Haushaltsjahr 2001 entlastet. Bei der anschließenden Wahl neuer Vorsitzender für das Jahr 2004 wurde auf Vorschlag der Beauftragten der Länder Dieter Faul zum Vorsitzenden für das Jahr 2004 gewählt. Veronika Pahl, Beauftragte des Bundes, Ingrid Sehrbrock, Beauftragte der Arbeitnehmer, und der Nachfolger von Herrn Dr. Söhngen ab 2004 im Hauptausschuss, Wolf-Rainer Lowack, wurden zu stellvertretenden Vorsitzenden für das kommende Jahr gewählt.

Abschließend würdigten die Vorsitzende, der Generalsekretär, die stellvertretenden Vorsitzenden sowie Herr Spelberg für die Beauftragten der Arbeitgeber die Verdienste des scheidenden stellvertretenden Vorsitzenden, Dr. Bernd SÖHNGEN, um die berufliche Bildung und sein Engagement im Hauptausschuss und dankten ihm, verbunden mit den besten Wünschen für die Zukunft, für die geleistete Arbeit.





## Plädioyer für die Bundeszuständigkeit im Bereich der beruflichen Bildung

THOMAS KLUBERTZ

LEITER DES REFERATS „RECHT, RECHTSFRAGEN DER BERUFLICHEN BILDUNG, ORGANISATION“ IM BiBB

► Ohne Tabuthemen hat die im Oktober 2003 von Bundestag und Bundesrat eingesetzte Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung mit der Überprüfung der Zuordnung der Gesetzgebungszuständigkeiten von Bund und Ländern begonnen. Dabei steht auch die außerschulische berufliche Bildung auf dem Prüfstand.

Im Rahmen ihrer Stellungnahmen zur Vorbereitung der dritten Sitzung der Kommission im Dezember 2003 in Berlin sprachen sich gleich zwei der hinzugezogenen Sachverständigen für eine Übertragung der Zuständigkeit für die außerschulische Bildung auf die Länder aus (Prof. Dr. Rupert Scholz, Prof. Dr. Fritz W. Scharpf). Andere formulierte eher allgemein, das Recht der Wirtschaft (Art. 74 Absatz 1 Nr. 11 Grundgesetz) bedürfe keineswegs in seiner Gesamtheit der bundeseinheitlichen Regelung (Prof. Dr. Edzard Schmidt-Jortzig). Lediglich ein Sachverständiger wies auf die Bedeutung der beruflichen Bildung für die Wirtschaftseinheit im Bundesgebiet hin und sprach sich ausdrücklich für den Fortbestand der Bundeskompetenz in diesem Bereich aus (Prof. Dr. Peter M. Huber).

Auch die Regierungschefs der Länder hatten bereits im März 2003 in einem gemeinsamen Papier Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Bildung eingefordert. Auf diese

Forderung kam der Ministerpräsident des Landes Baden-Württemberg Erwin Teufel Mitte Januar 2004 im RHEINISCHEN MERKUR (Ausgabe 2/2004) zurück.

Die allgemeine Forderung der Ministerpräsidenten nach mehr Kompetenzen für die Landesgesetzgeber erscheint verfassungspolitisch zwar nachvollziehbar. Die Übertragung der Kompetenz für den Bereich der beruflichen Bildung auf die Länder wäre bildungspolitisch aber mit erheblichen Nachteilen verbunden.

Wesentlicher Zweck des Berufsbildungsgesetzes vom 14. 08. 1969 (BBiG) war die Beseitigung einer Rechtszersplitterung durch divergierende Länderregelungen (BT-Drucks. V/4260, S. 3). Insbesondere durch den in § 28 Absatz 1 BBiG festgelegten Ausschließlichkeitsgrundsatz sollte sichergestellt werden, dass die Qualität der Berufsausbildung durch einheitliche Ausbildungsinhalte den Anforderungen in den Berufen entspricht und zugleich für den Arbeitnehmer ein hohes Maß an Mobilität und bedarfsnaher Anpassungsvoraussetzung gewährleistet wird. Die bundeseinheitliche Regelung der Berufsbildung erwies sich in der Folgezeit nicht zuletzt wegen der aus ihr resultierenden Transparenz auch als wirtschaftlicher Standortvorteil. Als 1994 Art. 72 Absatz 2 des Grundgesetzes mit dem Ziel novelliert wurde, die konkurrierende Gesetzgebung durch den Bund zu begrenzen, wurde ausdrücklich das Kriterium „Wahrung der Wirtschaftseinheit“ von der alten in die neue Gesetzesfassung übernommen. In einer Protokollerklärung heißt es hierzu: „Die Neufassung des Artikel 72 Grundgesetz lässt die sachlichen Regelungskompetenzen des Bundes für die berufliche Bildung unberührt. ... Die Voraussetzungen einer bundesgesetzlichen Regelung der beruflichen Bildung durch Gesetz werden auch künftig vorliegen, weil dies zur Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse erforderlich ist.“ (BT-Drucks. 12/8165, S. 31 f.)

Daran anknüpfend hat das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil zum Altenpflegegesetz (AltPfLG) vom 24. 10. 2002 (Az.: 2 BvF 1/01) ausgeführt: „Zur Schaffung eines einheitlichen Wirtschaftsgebiets und damit zur Wahrung der Wirtschaftseinheit ist ein Bundesgesetz jedenfalls dann erforderlich, wenn es die Einheitlichkeit der beruflichen Ausbildung sicherstellen oder wenn es für gleiche Zugangsmöglichkeiten zu Berufen oder Gewerben in allen Ländern sorgen muss, unabhängig davon, wo die Berufsgruppe selbst kompetentiell einzuordnen ist. Zwar kann jedes Land solche Angelegenheiten – auch auf hohem professionellen Niveau – regeln, ohne die Interessen der anderen Länder zu beeinträchtigen. Unterschiedliche Ausbildungs- und Zulassungsvoraussetzungen können aber im deutschen Wirtschaftsgebiet störende Grenzen aufrichten, sie können eine Ballung oder Ausdünnung des Nachwuchses in bestimmten Regionen bewirken, sie können das Niveau der Ausbildung beeinträchtigen und damit erheb-

liche Nachteile für die Chancen des Nachwuchses sowie für die Berufssituation im Gesamtstaat begründen.“

Inzwischen kann die Betrachtung nicht mehr auf das deutsche Wirtschaftsgebiet beschränkt bleiben. Zwar liegt die Kompetenz für die berufliche Bildung nach Art. 150 des EG-Vertrages weiterhin bei den Mitgliedsstaaten. Gleichwohl streben die Mitgliedsstaaten zur Beseitigung von Mobilitätshemmnissen an, bis zum Jahr 2010 die Kompatibilität der Systeme der allgemeinen und der beruflichen Bildung sowie größtmögliche Transparenz als Voraussetzung der rechtswirksamen Anerkennung erworbener Qualifikationen an jedem Ort der Europäischen Union zu schaffen. Eine Angleichung der Systeme auf europäischer Ebene hat damit längst begonnen. Europäische Berufsbilder werden in verschiedenen Bereichen erarbeitet (z. B. Kaufmann im Verkehrssektor als Ausbildungsberufsbild oder Solateur als Fortbildungsberuf). Der deutsche Kfz-Mechatroniker entspricht bereits dem in einem Leonardo-Projekt erarbeiteten europäischen Berufsbild. Teilweise resultieren europäische Berufsstandards sogar aus Entwicklungen in anderen Kompetenzbereichen (z. B. Berufskraftfahrer).

Eine Aufgabe der Bundeseinheitlichkeit in der außerschulischen Berufsbildung wäre unvermeidbar mit dem Verlust an Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten bei der beschriebenen europäischen Entwicklung verbunden. Schon heute verfügt das deutsche Berufsausbildungssystem bei der Europäischen Kommission nicht über die ihm zustehende Wertschätzung. Das findet auch seinen Niederschlag in dem Richtlinievorschlag zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise, nach der die deutsche Berufsausbildung (dual/vollzeitschulisch) in die zweitniedrigste von fünf Niveaustufen eingegordnet wird. Die Zerstückelung in bis zu 16 verschiedene Ausbildungsvarianten und Qualitätsniveaus im selben Beruf würde die deutsche Position weiter schwächen und damit auch die Chancen deutscher Arbeitnehmer auf dem europäischen Arbeitsmarkt erheblich reduzieren.

Aus diesen Gründen haben Arbeitgeber (BDI, BDA, BfB, BGA, DBV, HDE, DIHK, ZDH), Arbeitnehmer (u. a. DGB, DBB, GEW, IG Bau, IG BCE, IG Metall, ver.di), Vertreter des Bundes (BMWA, BMBF, BMI) und der Länder im Rahmen der Sitzung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 12.12.2003 an alle Beteiligten appelliert, sich nachdrücklich für die Beibehaltung der bestehenden Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Bildung einzusetzen.<sup>1</sup> Bleibt zu hoffen, dass der Appell Gehör findet. ■

Liebe Leserinnen und Leser,

beginnend mit dieser Ausgabe erfüllen wir gleich zwei vielfach geäußerte Wünsche der Leserbefragung: in der BWP werden wir künftig regelmäßig aktuelle Diskussionen und Veränderungen im **Berufsbildungsrecht** aufgreifen. Zunächst geht es um ein Plädoyer für die Bundeszuständigkeit im Bereich der beruflichen Bildung.

Als weiteres Novum erhalten Sie als Abonnenten jährlich als Zusatzangebot eine CD-ROM.

Die CD-ROM „**BWP-Jahrgänge 2000–2003**“ enthält eine komplette Dokumentation des Inhaltes der BWP einschließlich aller Beilagen und Sonderhefte. Sie soll Ihnen eine komfortable Recherche sowie eine platzsparende Archivierung der Zeitschrift ermöglichen.

Die CD-ROM wird jährlich aktualisiert, wobei der neueste Jahrgang jeweils in die vorhandenen eingearbeitet wird.

Die Ausgaben bzw. Beiträge werden im PDF-Format präsentiert und können im Rahmen der urheberrechtlichen Bestimmungen für die eigene Arbeit heruntergeladen und ausgedruckt werden.

Auf der CD-ROM können Sie sich die Beiträge über das **BWP-Archiv** (Jahrgänge, Hefte, Artikel/Beilagen) oder aber über ein **Suchsystem** erschließen.

**BWP-Suche** gestattet die Recherche nach Autoren, nach Schlagworten und im Volltext. Grundlage für die Suche bilden die Schlagworte und Kurzreferate der Literatur-Datenbank **Berufliche Bildung (LDBB)** des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Autoren- und Schlagwortindex, die mögliche Eingrenzung der Suche auf bestimmte Jahrgänge sowie die Verknüpfung von Begriffen einschließlich der Verwendbarkeit von Wildcards sollen Ihnen dabei die Suche erleichtern.

**BWP-English** gibt Ihnen einen Überblick über alle Beiträge der BWP, die auch in englischer Übersetzung vorliegen sowie die englischsprachigen Abstracts, die seit 2002 in jedem Heft enthalten sind.

**BWP-Online** schafft einen direkten Zugang zur Internetplattform des BIBB und der BWP, wo Sie jeweils weitere wichtige Informationen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung finden.

Wir danken Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, für das uns entgegengebrachte Interesse und werden auch weiterhin bemüht sein, Ihre Wünsche und Anregungen aufzunehmen.

Ihre Redaktion

<sup>1</sup> Der *Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat die gesetzliche Aufgabe, die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der*

*Berufsbildung zu beraten. Zum Wortlaut der Empfehlung siehe Beilage Hauptausschuss in dieser Ausgabe der BWP.*

URSULA BEICHT, STEFAN SCHIEL, DIETER TIMMERMANN,

**Continuing vocational training – how do participants and non-participants differ?**

**Berufliche Weiterbildung – wie unterscheiden sich Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer?**

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 1, p. 5  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Continuing training is of paramount importance to the future viability of the German economy. Many people of working age invest time and money in continuing training. Some people who are employed do not engage in continuing training, however. Which factors correlate with non-participation or what the costs and benefits are to participants are now being studied jointly by the Expert Commission on the "Funding of Lifelong Learning" and BIBB. This article examines initial results on important socio-demographic features of participants and non-participants and how these relate to continuing vocational training.

DAGMAR LENNARTZ

**Examinations as a field of action: an interim assessment and prospects for the future**

**Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven**

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 1, p. 14  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Examinations can be a galvanising or supporting force, but can also act as a constraint on the development of a system. Over the last 30 years examinations for "training in professions" have played both roles at times. While examinations were still a pivotal means of expanding and improving quality assurance in the field of vocational training in the first decade, it increasingly came under fire from critics in the following period. The system of dual vocational training, which was modernising in almost every area, compared with examinations practices changing little if at all. The last five years have witnessed some movement in this field, however. Innovations in the context of reforms in examinations and examination structures have for the most part reached practical limits within the traditional framework. The innovations which have been instituted thus far in the examination system are therefore by no means final. They constitute, rather, the point of departure for additional badly needed reforms.

MARGIT EBBINGHAUS

**Evaluated for the second time: final examination in the IT occupations**  
**Zum zweiten Mal evaluiert: Abschlussprüfung in den IT-Ausbildungsberufen**

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 1, p. 20  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The final examination in the four information technology (IT) occupations has triggered a heated discussion. Six years following its launch and in the third year following the first regular round of examinations, the situation has calmed down somewhat; nevertheless we are far from having met all the challenges which company project work and wide-ranging tasks have confronted the vocational examinations system with. Using the most important results from the second evaluation of the IT final examination, it is examined what requirements still need to be created in order to help process-oriented forms of examination develop to their full potential.

VEIT BRONNENMEYER, KLAUDIA KRAMER, GOTTFRIED SPANGLER  
**Overcoming anxieties in taking examinations among (disadvantaged) trainees**

**Zur Bewältigung von Prüfungsangst bei (benachteiligten) Auszubildenden**

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 1, p. 27  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Anxieties in connection with examinations can pose a serious danger to the successful conclusion of vocational training. Science and research have devoted little attention to this topic thus far. As a result there are no specific intervention models available for practitioners to use in vocational schools or in youth work. One project examines how trainees who suffer from anxiety when taking examinations and who take part in measures promoting disadvantaged persons can be encouraged in a targeted manner. This article presents the initial results.

URSULA SCHENK-MEKONEN, GUNTHER STEFFENS

**Transparency, communication and qualification in the examinations system strengthen the dual System**  
piksNet – Examiners' information and communications service in the network

**Transparenz, Kommunikation und Qualifizierung im Prüfungswesen stärken das duale System**  
piksNet – Prüfer-Informations- und Kommunikationsservice im Netz

Vocational Training in Research and Practice – BWP 33 (2004) 1, p. 30  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

To improve the quality of the examinations system and to persuade people to volunteer to work on examination boards, the trade union ver.di has launched the Internet platform "piksNet – Prüfer-Informations- und Kommunikationsservice im Netz" ("Examiners Information and Communications Service in the Network") with the financial aid of the Federal Ministry of Education and Research.

IRMGARD FRANK

**Evaluation procedures in the context of developing individual skills – promising routes**  
**Bewertungsverfahren im Kontext individueller Kompetenzentwicklung – gangbare Wege**

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 1, p. 32  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The importance of informally acquired skills in meeting vocational requirements is undisputed and is also supported by empirical studies. Efforts to develop and establish integrated procedures for evaluating and recognising these learning performances are only at their beginning in Germany, however: certification systems are only important in the area of formal general and vocational training. At the same time there is an almost infinite number of projects, programmes and regional initiatives which aim at developing and applying strategies for evaluating skills acquired by persons in the field of continuing training, work or in the social and private areas. This article examines various elements of studies on the role of informal learning and discusses alternative models for developing a comprehensive certification system.

ANITA E. CALONDER GERSTER, ERNST HÜGLI

**From self-assessment of skills to formal recognition and validation**  
A report in experience gained in Switzerland  
**Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Anerkennung und Validierung**

**Ein Erfahrungsbericht aus der Schweiz**

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 1, p. 36  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

The evaluation and recognition of learning performance is high on the educational policy agenda. Recent cross-cultural comparisons of performance by pupils and political education in the OECD countries ("Pisa", "Youth without Politics") have aroused attention and in the interpretation of the results also revealed correlations between poor results and outmoded recognition procedures. This topic is double interesting in the case of Switzerland: The Vocational Training Act (Berufsbildungsgesetz - nBBG) went into force at the beginning of 2004. The Act provides for recognition of competencies acquired at an earlier time regardless of the learning pathway. This article looks at recognition processes and procedures and then presents the Swiss competence management model CH-Q.

ANDREAS KREWERTH, INGRID LEPPELMEIER, JOACHIM GERM ULRICH  
**The influence of occupational designations on the selection of occupations by young people**

**Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen**

Vocational Training in Research and Practice - BWP 33 (2004) 1, p. 43  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Many new occupational designations and names have come about in the development of new, and the modernisation of existing, vocational profiles over the last few years. These designations should not only provide as realistic an idea as possible of the respective activity – they should also be attractive. Young people react very differently to the new designations: While some of these names of occupations promote the image of a vocation, others almost stigmatise the occupation. And what may sound interesting to males can well leave women cold.

This article discusses these problems by examining selected occupations.

## A U T O R E N

### ■ VEIT BRONNENMEYER

Gesellschaft zur Förderung der Berufsbildung  
im Handwerk Mittelfranken mbH  
Schanzäckerstr. 24–26, 90443 Nürnberg  
E-Mail: bae-nbg@hwk-mittelfranken.de

### ■ ANITA E. CALONDER GERSTER

Gesellschaft CH-Q  
Südstraße 55, CH 2504 Biel 8  
E-Mail: Info@ch-q.ch

### ■ ERNST HÜGLI

Leiter Amt für Berufsbildung  
Postfach 857, CH 6301 Zug  
E-Mail: ernst.huegli@vd.zg.ch

### ■ DR. KLAUDIA KRAMER

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg  
Bismarckstr. 6, 91054 Erlangen  
E-Mail: kakramer@phil.uni-erlangen.de

### ■ PROF. DR. JOSEF RÜTZEL

Technische Universität Darmstadt  
Hochschulstraße 1, 64289 Darmstadt  
E-Mail: ruetzel@bpaed.tu-darmstadt.de

### ■ URSULA SCHENK-MEKONEN

ver.di Bundesverwaltung, Projekt piksNet  
Potsdamer Platz 10, 10785 Berlin  
E-Mail: ursula.schenk-mekonen@verdi.de

### ■ STEFAN SCHIEL

infas – Institut für angewandte Sozialwissenschaft  
GmbH  
Friedrich-Wilhelm-Str. 18, 53113 Bonn  
E-Mail: s.schiel@infas.de

### ■ PROF. DR. GOTTFRIED SPANGLER

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg  
Bismarckstr. 6, 91054 Erlangen  
E-Mail: gdspangl@phil.uni-erlangen.de

### ■ GUNTHER STEFFENS

ver.di Bundesverwaltung  
Potsdamer Platz 10, 10785 Berlin  
E-Mail: gunther.steffens@verdi.de

### ■ PROF. DR. DIETER TIMMERMANN

Rektor der Universität Bielefeld  
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld  
E-Mail: Dieter.Timmermann@uni-bielefeld.de

### ■ DR. REINHARD ZEDLER

Institut der deutschen Wirtschaft Köln  
Gustav-Heinemann-Ufer 84–88, 50968 Köln  
E-Mail: zedler@iwkoeln.de

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

### ■ URSULA BEICHT

E-Mail: beicht@bibb.de

### ■ MARGIT EBBINGHAUS

E-Mail: ebbinghaus@bibb.de

### ■ IRMGARD FRANK

E-Mail: frank@bibb.de

### ■ THOMAS KLUBERTZ

E-Mail: klubertz@bibb.de

### ■ ANDREAS KREWERTH

E-Mail: krewerth@bibb.de

### ■ DR. DAGMAR LENNARTZ (ehem. BIBB)

E-Mail: lennartzd@web.de

### ■ INGRID LEPPELMEIER

E-Mail: leppelmeier@bibb.de

### ■ PROF. DR. HELMUT PÜTZ

E-Mail: puetz@bibb.de

### ■ BRITTA REITZ

E-Mail: reitz@bibb.de

### ■ MARGRET REYMERS

E-Mail: reymers@bibb.de

### ■ DR. FRIEDEL SCHIER

E-Mail: schier@bibb.de

### ■ GUNTHER SPILLNER

E-Mail: spillner@bibb.de

### ■ ANDREAS STÖHR

E-Mail: stoehr@bibb.de

### ■ DR. JOACHIM GERD

ULRICH

E-Mail: ulrich@bibb.de

### ■ DR. UTA WEIS

E-Mail: weis@bibb.de

## IMPRESSUM

### Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

33. Jahrgang, Heft 1/2004, Januar/Februar 2004

### Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

### Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 02 28 - 107-1722/1723/1724

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

### Beratendes Redaktionsgremium

Anja Hall, Ute Hippach-Schneider, Heike Krämer,  
Herbert Tutschner, Dr. Gert Zinke

### 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@wbv.de

### Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €

Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 €

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

# Weiterbildungs-Innovations-Preis 2005

**Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) prämiert zum fünften Mal innovative Konzepte der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung von Bildungsdienstleistern und Unternehmen.**

**Entwickeln Sie innovative Konzepte der beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung?**

**Dann sollten Sie an dieser Preisausschreibung teilnehmen!**

**Innovative Weiterbildungskonzepte:  
Was ist damit gemeint?**

Innovativ sind z.B. Konzepte, die

- ein neues Qualifikationsprofil mit neuen Qualifikationen vermitteln
- traditionelle Qualifikationen neu kombinieren
- ein Profil um neue Qualifikationen erweitern
- neue zielgruppenspezifische Qualifikationsprofile anbieten
- neue Lehr-/Lernmethoden oder Formen der Lernorganisation einsetzen
- neue Konzepte der Qualifizierung im Prozess der Arbeit umsetzen.

Nicht gemeint sind Konzepte zur Berufsvorbereitung und Ausbildung für Jugendliche und solche, die sich ausschließlich an Hochschulabsolvent(inn)en richten.

**Welche Preise sind zu gewinnen?**

Vergeben werden fünf Preise à 2.500 Euro.

Die Preisverleihung steht unter der Schirmherrschaft des Ministerpräsidenten des Landes Baden-Württemberg. Die Preisträger werden vom Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung auf der Bildungsmesse in Stuttgart im Frühjahr 2005 ausgezeichnet. Über die prämierten Konzepte und Preisträger wird in der Presse und in Fachzeitschriften berichtet.

**Wie können Sie an der Preisausschreibung teilnehmen?**

Fordern Sie bitte die Ausschreibungsunterlagen an:  
telefonisch: 0228/107-1107  
per Fax: 01888/10 666 1107  
per E-Mail: [suckrau@bibb.de](mailto:suckrau@bibb.de)  
schriftlich: siehe Anschrift unten  
oder  
rufen Sie diese im Internet ab: [www.bibb.de/wip](http://www.bibb.de/wip)

Ihre Bewerbung senden Sie bitte in doppelter Ausführung und nur auf dem Postweg an das:

**Bundesinstitut für Berufsbildung  
Stichwort: WIP 2005  
Frau Suckrau, A 2.2  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn**

**Bewerbungsfrist: 1. März bis 31. Mai 2004**

**WIP 2005**

Eine Initiative von:

Bundesinstitut  
für Berufsbildung

**BIBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten



didacta  
Deutsche Didaktik-Vernunft  
Verbund der Bildungswissenschaft

**managerSeminare**