

Betriebliche Lernorganisation und Prozessorientierung

Kommentar

Werteerziehung in der beruflichen
Bildung

Weitere Themen u.a.

Weiterbildung – welchen Nutzen
haben die Teilnehmer?

Ambivalenz moderner Beruflichkeit
für Frauen

Berufsbildung in Russland

► KOMMENTAR

03 HELMUT PÜTZ

Werteerziehung in der beruflichen Bildung

► BLICKPUNKT

05 URSULA BEICHT, ELISABETH M. KREKEL,

GÜNTER WALDEN

Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer?

► THEMA:

BETRIEBLICHE

LERNORGANISATION /

PROZESSORIENTIERUNG

10 ANKE BAHL, JOHANNES KOCH, EGON MEERTEN,

GERT ZINKE

Was bedeutet prozessbezogen ausbilden?

15 DOROTHEA SCHEMME

Modellversuchsreihe „Prozessorientierung in der Beruflichen Bildung“

20 JOHANNES KOCH, PETRA KRÜGER

Ausbildung als prozessbezogene Wissensarbeit
Ein methodischer Ansatz für die Umsetzung der neuen Ausbildungsordnungen

25 MARC SCHÜTTE, REINER SCHLAUSCH

Innovation und Wissensmanagement durch Ausbildung und Auszubildende

29 MICHAEL BRATER, HILMAR DAHLEM,

ANNA MAURUS

Lernen am eigenen Problem

Berufliche Weiterbildung durch Lernbegleitung

33 ALEXANDER KRAUSS, BARBARA MOHR

Prozessorientierung in der betrieblichen Weiterbildung – neue Funktionen für Führungskräfte
Der Vorgesetzte als Lernberater und Coach

37 HANS BORCH, SASKIA KEUNE

Prozessorientiert ausbilden in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation – am Beispiel der neuen industriellen Elektro- und IT- Berufe

41 SIGRID BEDNARZ, ANGELIKA LIPPE-HEINRICH,

EVELYN SCHMIDT

IT-Kompetenz und Gender Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung – ein Modellversuch

► FRAUEN

43 MARLIES DORSCH-SCHWEIZER

Die Ambivalenz moderner Beruflichkeit für Frauen

► INTERNATIONAL

47 GABRIELA HÖHNS

Entwicklung der Berufsbildung in Russland – erste Schritte hin zur sozialen Partnerschaft

► BERICHTE

51 WOLFGANG UND SIMON FREDE

Computerausstattung und -nutzung bei Auszubildenden im SHK-Handwerk

53 MONIKA BETHSCHEIDER

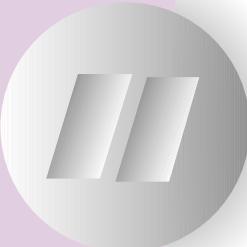
Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung deutscher und ausländischer Teilnehmer – Zwischenergebnisse –

► REZENSIONEN

► ABSTRACTS

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“, die Beilage BWPspezial, Nr. 9 „Hermann-Schmidt-Preis 2004“, die Modellversuchsinformation „Prozessorientierung ...“ und Beilagen des W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld.



Werteerziehung in der beruflichen Bildung

► Beim derzeitigen Endspurt zur Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsplatzsituation im Rahmen des im Frühsommer geschlossenen „Ausbildungspaktes“ spielt die Frage der Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen eine erhebliche Rolle.

Allzu leicht wird angebliche Ausbildungsunfähigkeit vieler junger Bewerber um betriebliche Ausbildungsplätze als Entschuldigung dafür genannt, dass „unversorgte“ Jugendliche am Beginn des neuen Ausbildungsjahres zurück bleiben. Von Unternehmerseite hört man nicht selten die Vorhaltung, viele Schulabgänger beherrschten nicht einmal die für die Aufnahme einer erfolgreichen Berufsausbildung grundlegenden Kulturtechniken – Schreiben, Lesen und Rechnen – geschweige denn höhere Mathematik und Geometrie. Aber auch fehlende „Schlüsselqualifikationen“ werden als Defizite genannt und fehlende Werteerziehung aus dem Elternhaus; die Orientierung an personalen und sozialen „Tugenden“ wird vermisst. In diesem Zusammenhang wird weniger öffentlich als vielmehr in kleinen Expertenzirkeln die Frage gestellt, ob eine neue Werteerziehung auch in der beruflichen Bildung begründet werden müsse.

Jede Ausbildende und jeder Ausbilder hat tatsächlich in den letzten Jahren zunehmend die Erfahrung machen müssen, dass viele jugendliche Bewerber um betriebliche Ausbildungsplätze nicht oder nur teilweise ausbildungsbereit sind, dass die Qualität der schulischen Grundbildungsvoraussetzungen schlechter geworden ist und dass Persönlichkeitsdefizite den Ausbildungserfolg erschweren. So werden nicht nur mangelnde Kenntnisse in Rechtschreibung und den Grundrechenarten bei den Schulabsolventen konstatiert, sondern auch Defizite bei Sekundärtugenden, wie Punktlichkeit und Zuverlässigkeit.

Andererseits wird seitens der Ausbildungsbetriebe nicht ausreichend gewürdigt und genutzt, was heutige Lehrlingsgenerationen im Unterschied zu früheren zusätzlich in die Ausbildung einbringen: beispielweise Kommunikationsfähigkeit, Englischkenntnisse, Medien- und Technikoffenheit sowie vielfältige und höchst spezifizierte Computerkompetenz.

Wenn hier von Werteerziehung in der beruflichen Bildung gesprochen wird, so sind damit nicht die hauptsächlichen Kardinaltugenden von Platon gemeint: Weisheit, Tapferkeit, Besonnenheit und Gerechtigkeit und auch nicht die christlichen Tugenden Glaube, Hoffnung und Liebe. Gemeint sind vielmehr „Tugenden“, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Ausbildungs- und Arbeitsleben stehen.

In dieser berufsbildenden Werteerziehung, die auch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen und berufsschulischen Bildung umfasst, steckt wie ANDREAS SCHELLEN zurecht feststellt, „ein starker Erziehungsauftrag sowie der Auftrag einer Bildung für den Beruf“ (ANDREAS SCHELLEN: *Einführung in die Berufspädagogik*, Stuttgart 1991, Seite 149). SCHELLEN bezieht diesen Erziehungsauftrag besonders zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen vor allem auf die berufsbildenden Schulen. Zweifellos ist es aber auch richtig, diese Wertevermittlung der betrieblichen Ausbildung sowie den Berufs- und Betriebspädagogen bei der Ausbildung am kaufmännischen und gewerblichen Ausbildungsplatz zuzuweisen.

Wir sollten uns also heute im Rahmen der intensiven Diskussionen zu Berufsbildungsreformen auch diesen Zielsetzungen zuwenden und nicht nur über Reformen der Sozialsysteme, Gesundheit, Renten, Arbeitsmarkt sowie natürlich auch Berufsbildungsstrukturen sprechen, sondern auch den wachsenden Problemen widmen, die dadurch entstehen, dass viele junge Menschen heutzutage nicht mehr die richtige „Haltung“, die optimale Motivation für ihr Ausbildungs- und Arbeitsleben mitbringen. Die Defizite, die hier unzweifelhaft vorhanden sind, beklagen übrigens auch die Berufsberater der Arbeitsagenturen und die Personalverantwortlichen, die für die Auswahl der Auszubildenden in Tests und persönlichen Gesprächen verantwortlich sind.

Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung als Ausbildungsbetrieb kann hierzu schlechte Erfahrungen und Beispiele beisteuern, allerdings auch gute.

Das Negative sollte aber nicht als Entschuldigung für fehlende betriebliche Ausbildungsangebote genommen werden, sondern vielmehr als verstärkte Motivation des Ausbil-

dungsbetriebs, aus der „Last am Lehrling“ erst recht eine „Lust am Lehrling“ zu machen.

Um es unmissverständlich deutlich zu machen: Um eine Berufsausbildung erfolgreich durchführen zu können, müssen die Auszubildenden unverzichtbar eine solide schulische Qualifikation, psychische Robustheit sowie personale und soziale Tugenden mitbringen, damit erfolgreich berufsbildende Fertigkeiten und Kenntnisse, Schlüsselqualifikationen sowie personale und soziale Kompetenzen ausgebildet und entwickelt werden können.

Dem Thema Werteerziehung in der beruflichen Bildung hat sich im Frühjahr dieses Jahres die Ausbildungstagung bei DaimlerChrysler gestellt. Als personale und soziale Sekundärtugenden für die Werteerziehung junger Auszubildender sind dabei z. B. Loyalität, gegenseitige Hilfsbereitschaft, Dienstleistungsmotivation, „Begegnungsqualität“ im Umgang junger Menschen untereinander, aber auch zwischen Ausbildern, bzw. betrieblich Verantwortlichen und Lehrlingen sowie generell Motivation, nämlich zum Lernen, zum Arbeiten, zum Mitwirken am Unternehmenserfolg genannt worden.

Um dieses Ziel der Vermittlung von Werten und Tugenden in der Ausbildung zu erreichen, müssen Unternehmenswerte klar definiert sein, muss corporate identity diskutiert geklärt und vereinbart sein. Dabei wurden für DaimlerChrysler etwa genannt: Im Rahmen von corporate identity „familiäres“ Bewusstein und Verhalten sowie Auseinandersetzung mit der Andersartigkeit der vielen Menschen und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einem Großunternehmen sowie auch im Vergleich zu anderen Firmen.

Aber auch Bereitschaft zur ständigen Veränderung und zur kontinuierlichen Leistung wurden als Unternehmenswerte postuliert. Und nicht zuletzt: „Sparsamkeit“, man könnte wohl auch sagen: ständiges Kostenbewusstein.

Wie kann nun Werteerziehung in der beruflichen Bildung eines konkreten Ausbildungsalltags am Ausbildungs- und Arbeitsplatz vermittelt werden, welche Handlungsfelder eröffnen sich für die Vermittlung solcher Sekundärtugenden? Die Ausbilderinnen und Ausbilder sowie die Ausbildungsvorstandlichen bei dieser Tagung in Mannheim waren sich einig, dass solche Sekundärtugenden erfolgreich nur dann vermittelt werden können, wenn vorher ein „einheitliches“ Wertesystem und Werteverständnis im Unternehmen entwickelt worden ist. Bei Auszubildenden und Ausbildern müsse eine „Fehlertultur“ geschaffen werden, also der gegenseitige offene Umgang mit Fehlern, die bei der Ausbil-

„Lust am Lehrling“ fördern

dung auf beiden Seiten entstehen. Sie sollen eingestanden und gemeinsam in der Zukunft verhindert werden. Aktionsfelder zu einer besseren Werteerziehung können beispielweise auch eine Stärkung und Einforderung der

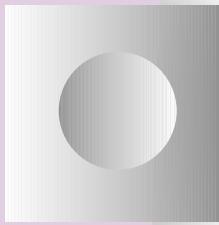
Verantwortung von Eltern und Lehrern in das betriebliche Ausbildungsgeschehen sein. Hierzu könnten Eltern- und Schulpatschaften einen konkreten Beitrag leisten. Die Schülerpraktika sollten zu einem förderlichen Netzwerk mit Kontinuität ausgebaut werden. Frühere, also ältere und besonders erfahrene Lehrer von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und Ausbilder sollten mit ihrem Erfahrungsschatz in das Gespräch und für Ratschläge für Jugendliche und Ausbilder einbezogen werden. Ebenso wurde ein Erfahrungsaustausch zwischen verschiedenen Unternehmen zu diesem Thema vorgeschlagen und nicht zuletzt eine Institutionalisierung von ausbildungsinternen Verfahren, mit denen die Veränderungen zum „Besseren“ der Auszubildenden deutlich gemacht werden können. Es ist selbstverständlich, dass diese anspruchsvolle Hinwendung zur Werteerziehung in der betrieblichen Ausbildung hohe Anforderungen an das Führungspersonal des Unternehmens, an die Ausbilderinnen und Ausbilder stellt. Hier hat es gewiss in der Vergangenheit zu wenig Aktivitäten gegeben. Bei diesen Wertediskussionen muss seitens der Lehrer an berufsbildenden Schulen und der Ausbilder auch immer die Wertschätzung gegenüber den Lehrlingen deutlich werden. Sonst ist ein Erfolg nicht möglich. Nur auf diese Weise kann das Vermitteln von Werten an die Jugendlichen nachhaltig und für das weitere Arbeitsleben prägend gelingen. Dabei wird dann auch die Frage nach einer neuen Funktion der Fächer Religionsunterricht sowie Sport und Sozialkunde akut. Bei der Vermittlung von Sekundärtugenden im Ausbildungsprozess können diese Fächer auf neuartige Weise genutzt und zu neuer Bedeutung gebracht werden.

Es ist eine alte Erkenntnis der Berufsbildungsexperten, dass es in Zeiten großer quantitativer Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt nahezu unmöglich ist, über Qualitätsfragen der Berufsbildung und erst recht über Werte- und Tugenderziehung zu sprechen und für dieses Anliegen Gehör zu finden. Aber wird nicht umgekehrt ein Schuh daran? Ist es nicht eher wahrscheinlich, über neue ethische Einstellungen der Jugendlichen, über solidere schulische Qualifikationen, über Schlüsselqualifikationen sowie über personale und soziale Tugenden der Auszubildenden die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen, ihre Ausbildungsmotivation, derart signifikant zu erhöhen, dass sich in der Folge auch die quantitativen Defizite des Ausbildungsstellenmarktes und damit die Schwierigkeiten der Schulabgänger, einen guten betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden, erheblich verringern? ■



HELMUT PÜTZ

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



Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer?

► **Die Privatpersonen in Deutschland übernehmen in hohem Maße Verantwortung für ihre berufliche Weiterbildung. Im Jahr 2002 trug jeder Weiterbildungsteilnehmer eigene Kosten in Höhe von durchschnittlich 502 €.¹ Außerdem wendeten die Teilnehmer im Durchschnitt 133 Freizeitstunden für die Weiterbildung auf. Inwieweit zahlen sich die Investitionen von Geld und Zeit für die Weiterbildungsteilnehmer aus? Dieser Frage ging das BiBB in seiner repräsentativen Erhebung zu Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen nach.² Erste Ergebnisse zum Weiterbildungsnutzen werden im vorliegenden Beitrag vorgestellt.**

Nutzenbegriff und Nutzenmessung

Nach der Humankapitaltheorie entscheidet sich eine Person dann für die Teilnahme an Weiterbildung, wenn sie sich hiervon für die Zukunft einen Nutzen verspricht, der höher ist als die momentan durch die Weiterbildung verursachten Kosten. An die Feststellung der individuellen Weiterbildungskosten knüpft daher unmittelbar die Frage nach dem Nutzen der beruflichen Weiterbildung für die Teilnehmer an. Im Gegensatz zu den Kosten ist allerdings die Messung des Weiterbildungsnutzens nicht ohne weiteres möglich, da sich dieser weit gehend einer monetären Quantifizierung entzieht. Am ehesten ließe sich der Nutzen als monetäre Größe bestimmen, wenn er ausschließlich als Ertrag in Form eines Einkommenszuwachses aufgefasst würde, obwohl schon allein die Zurechnung zu einer bestimmten Weiterbildungsmaßnahme große Probleme bereiten würde. Eine solche Eingrenzung des Nutzenbegriffs würde der beruflichen Weiterbildung jedoch keineswegs gerecht.

Unter „beruflicher Weiterbildung“ wird eine Vielfalt von Bildungsaktivitäten subsumiert, die sich sowohl im Hinblick auf die verfolgten Zielsetzungen als auch die zeitliche Dauer und methodisch-didaktische Organisation der Lernprozesse erheblich voneinander unterscheiden. Beispielsweise kann es sich sowohl um längerfristige Maßnahmen im Bereich der Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister- oder Technikerlehrgänge) als auch um berufsbildende Kurse mit einer Dauer von wenigen Stunden handeln. Zudem erfolgt ein wachsender Teil der Weiterbildung nicht in formalisierten Lernprozessen, sondern arbeitsnah und teilweise selbst organisiert.³ Ein Nutzen in Form eines beruflichen Aufstiegs und damit verbunden eines höheren Verdienstes dürfte in den meisten Fällen nur mit der Teilnahme an einer längeren Weiterbildung erreichbar sein und kann bei kurzzeitigen Maßnahmen zu spezifischen Themen kaum erwartet werden. Für solche Weiterbildungen sind daher andere Nutzenarten relevant.

Generell wird unter „Nutzen“ die Eigenschaft eines materiellen oder immateriellen Gutes verstanden, Bedürfnisse zu befriedigen. Bedürfnisse sind dabei charakterisiert als sub-



URSULA BEICHT

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



ELISABETH M. KREKEL

Dr. phil., Soziologin, M. A., Leiterin des
Arbeitsbereichs „Qualifizierungsbedarf,
Bildungsangebot und -nachfrage“ im BiBB



GÜNTER WALDEN

Dr. rer. pol., Leiter der Abteilung
„Sozialwissenschaftliche und ökonomische
Grundlagen der Berufsbildung“ im BiBB

jektive Wünsche bzw. Mangelempfindungen. Nach der Bedürfnispyramide von MASLOW⁴ ist hierbei – in hierarchischer Anordnung – zu unterscheiden zwischen den grundlegenden physiologischen Bedürfnissen, den Sicherheitsbedürfnissen (z. B. sicherer Arbeitsplatz), den Zugehörigkeitsbedürfnissen (soziale Anerkennung und sozialer Kontakt), den Achtungsbedürfnissen (z. B. Status, Ansehen, Anerkennung sowie Leistung, Kompetenz, Selbstvertrauen) sowie dem Wunsch nach Selbstverwirklichung (Entwicklung und Entfaltung des eigenen Potenzials und der Persönlichkeit). Solche Bedürfnisse spiegeln sich in beruflichen Bildungsmotiven und Nutzenerwartungen wider.⁵ Der Nutzen beruflicher Weiterbildung kann demnach z. B. darin bestehen, das Risiko eines Arbeitsplatzverlustes zu vermindern, soziale oder berufliche Kontakte zu knüpfen, die berufliche Leistungsfähigkeit zu verbessern oder sich persönlich weiter zu entwickeln. In der BIBB-Erhebung wurde daher ein breites Spektrum entsprechender Nutzenaspekte betrachtet.

Für die Erfassung des Weiterbildungsnutzens gibt es grundsätzlich zwei Alternativen. Die erste Möglichkeit besteht darin, zu versuchen, den durch die Weiterbildungsteilnahme entstandenen Nutzen anhand *objektiver Indikatoren* festzustellen. So hat beispielsweise BEHRINGER⁶ für Weiterbildungsteilnehmer und Nichteilnehmer die Veränderung bestimmter Merkmale wie z. B. Verdienst, berufliche Position, Arbeitsplatzsicherheit untersucht, für die ein positiver Einfluss durch berufliche Weiterbildung angenommen wurde. Für eine solche Vorgehensweise ist allerdings eine mehrfache Befragung der Personen in größeren Zeitabständen erforderlich, da die längerfristige Wirkung der Weiterbildung beobachtbar sein muss. Die zweite Möglichkeit ist, Hinweise auf den Nutzen der Weiterbildung über eine *direkte Bewertung durch das Individuum* zu gewinnen. Für die als einmalige Befragung angelegte BIBB-Erhebung kam nur diese subjektive Nutzenschätzung in Frage. Der Zeitraum zwischen erfolgter Weiterbildungsteilnahme und Befragungszeitpunkt war zu kurz, um objektive Wirkungen in einer vollen Bandbreite erfassen zu können. Hinzu kommt, dass eine Reihe der betrachteten Nutzenarten wie z. B. die persönliche Weiterentwicklung nur schwer anhand objektiver Kriterien zu messen ist.

In der BIBB-Erhebung wurden zwölf Aspekte des Nutzens unterschieden. Für jeden Aspekt war von den Befragten selbst eine Bewertung des bereits eingetretenen und des noch erwarteten Nutzens vorzunehmen. Für eine Beurteilung der Einschätzungen zu den einzelnen Nutzenkategorien ist es jedoch auch erforderlich zu wissen, ob die Teilnehmer mit der Weiterbildung einen entsprechenden Nutzen ursprünglich auch angestrebt hatten oder nicht. So ist z. B. ein geringer Nutzen im Hinblick auf einen höheren Verdienst völlig anders zu beurteilen, wenn ein Teilnehmer dies gar nicht bezieht hat, als wenn es der wichtigste Grund für die Weiterbildung war. Daher wurde für die glei-

chen Aspekte auch erhoben, inwieweit sie wesentliche Ziele der Weiterbildungsteilnahme darstellten. Im Folgenden wird zunächst auf die Bedeutung der unterschiedlichen Weiterbildungsziele eingegangen, und anschließend erfolgt eine Darstellung der Nutzeneinschätzungen.

Ziele der Weiterbildung

Die Befragten wurden gebeten, für jede im Jahr 2002 durchgeführte Weiterbildungsmaßnahme anzugeben⁷, inwieweit die definierten Weiterbildungsziele für sie wichtig waren. Zugrunde gelegt wurde eine vierstufige Bewertungsskala von „sehr wichtig“ bis „gar nicht wichtig“.⁸ Wie Abbildung 1 zeigt, bestand für über die Hälfte der Weiterbildungsteilnehmer ein sehr wichtiges Ziel in der persönlichen Weiterentwicklung. Ebenfalls große Bedeutung hatten die Verbesserung der beruflichen Leistungsfähigkeit sowie die Anpassung an neue Tätigkeitsanforderungen als Weiterbildungsziele. Relativ häufig wurde mit der Weiterbildung auch bezieht, sich einen Überblick über neue berufliche Entwicklungen zu verschaffen. Mehr Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust war für immerhin 30 % der Befragten ein sehr wichtiges Ziel ihrer Weiterbildungsteilnahme. Rund ein Viertel der Teilnehmer versprach sich vor allem auch eine bessere Aussicht auf eine interessantere oder anspruchsvollere Tätigkeit. Etwa ebenso vielen Befragten ging es sehr stark um das Knüpfen von beruflichen oder sozialen Kontakten. Die bessere Aussicht auf einen höheren Verdienst oder die Verbesserung der Aufstiegschancen wurden vergleichsweise selten – von 22 % bzw. 17 % der Teilnehmer – als sehr wichtige Ziele genannt. Noch geringer war der Anteil der Befragten, die mit der Weiterbildung die berufliche Selbstständigkeit oder eine andere Beschäftigung anstreben. Für 8 % der Befragten bestand ein sehr wichtiges Ziel darin, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden.⁹ Zwischen den unterschiedenen Zielen beruflicher Weiterbildung gibt es zum Teil relativ enge Zusammenhänge. So ist beispielsweise der Wunsch nach einer interessanteren oder anspruchsvoller Tätigkeit sehr häufig verbunden mit dem Streben nach beruflichem Aufstieg. Mittels einer Faktorenanalyse konnten aus den einbezogenen Zielen drei voneinander unabhängige Faktoren identifiziert werden, die als generelle Ziele beruflicher Weiterbildung aufgefasst werden können.¹⁰ Das erste allgemeine Ziel kann danach als „Kompetenzerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung“ bezeichnet werden. Hierunter fallen die Einzelziele „persönliche Weiterentwicklung“, „Verbesserung der beruflichen Leistungsfähigkeit“, „Anpassung an neue Tätigkeitsanforderungen“, sowie „Überblick über neue berufliche Entwicklungen verschaffen“, die insgesamt das mit Abstand größte Gewicht haben. Das zweite generelle Ziel besteht in der „Absicherung und Verbesserung der beruflichen Situation“. Hierzu sind die Einzelziele „mehr Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust“, „bessere Aussicht auf interessantere

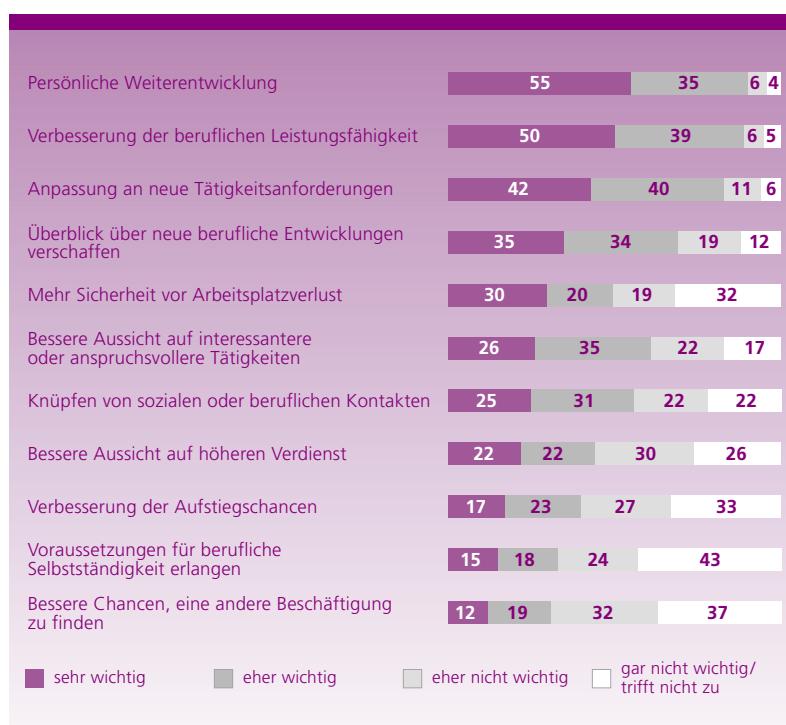
oder anspruchsvollere Tätigkeiten“, „bessere Aussicht auf höheren Verdienst“, „Verbesserung der Aufstiegschancen“, „Voraussetzung für berufliche Selbstständigkeit erlangen“ sowie „bessere Chancen, eine andere Beschäftigung zu finden“, zu rechnen. Das dritte generelle Ziel bildet das Streben danach, sich durch eine Erwerbstätigkeit überhaupt erst (wieder) eine „eigene materielle Lebensgrundlage“ zu schaffen. Dabei ist ausschließlich das einbezogene Einzelziel relevant, „bessere Chancen überhaupt auf einen Arbeitsplatz“ zu erreichen. Keinem dieser drei Faktoren zuzuordnen war das Einzelziel „Knüpfen von sozialen oder beruflichen Kontakten“, was damit sozusagen als „Querschnittsziel“ angesehen werden kann.

Die mit beruflicher Weiterbildung angestrebten Einzelziele unterscheiden sich teilweise signifikant hinsichtlich wichtiger soziodemographischer Merkmale der Teilnehmer. Auf diese Unterschiede soll nun exemplarisch für vier sehr verschiedenartige Ziele eingegangen werden. Betrachtet werden dabei die Merkmale Geschlecht, Altersgruppe, allgemein bildender Schulabschluss, beruflicher Bildungsabschluss, Erwerbsstatus, berufliche Stellung sowie berufliche Tätigkeit. Es erfolgten multivariate Analysen, um festzustellen, welche Merkmale einen eigenständigen Einfluss auf die Bedeutung der jeweiligen Weiterbildungsziele haben.¹¹ Dabei zeigt sich, dass die *persönliche Weiterentwicklung* als Motiv für die Weiterbildungsteilnahme bei Frauen sowie bei Personen in der Altersgruppe von 25 bis 34 Jahren eine besonders wichtige Rolle spielte. *Mehr Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust* wurde vor allem von Personen mit Haupt- und Realschulabschluss sowie Absolventen einer betrieblichen Berufsausbildung stark angestrebt, während dieses Ziel für Beamte, Selbstständige sowie für Führungskräfte eine geringere Bedeutung hatte. Eine *bessere Aussicht auf höheren Verdienst* stellte insbesondere für Haupt- und Realschulabsolventen, Personen mit betrieblicher Berufsausbildung sowie für Arbeiter und Selbstständige einen wichtigen Weiterbildungsgrund dar. Dagegen nahm dieses Motiv für Personen im Alter ab 55 Jahren, für Beamte sowie für Personen mit qualifizierter Tätigkeit und Führungskräfte einen vergleichsweise niedrigeren Stellenwert ein. Das *Knüpfen von sozialen oder beruflichen Kontakten* versprachen sich vor allem Hauptschulabsolventen, Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss sowie nicht erwerbstätige Personen, die künftig eine Erwerbstätigkeit anstreben, von der Weiterbildungsteilnahme. Weniger wichtig war dieses Ziel für Beamte, Selbstständige und Personen mit qualifizierter Tätigkeit.

Nutzenaspekte der Weiterbildung

Die Einschätzung des bereits eingetretenen und künftig noch erwarteten Nutzens wurde für die gesamte berufliche Weiterbildung, an der die Befragten im Jahr 2002 teilge-

Abbildung 1 **Weiterbildungsziele – Bedeutung der unterschiedlichen Aspekte**
Anteil der Teilnehmer in Prozent



nommen hatten, erfasst. Die Ergebnisse zu den Nutzeneinschätzungen sind in Abbildung 2 dargestellt.¹² Hieraus geht deutlich hervor, dass zwischen der Bedeutung der einzelnen Weiterbildungsziele und dem jeweiligen Weiterbildungsnutzen ein enger Zusammenhang besteht. Die Aspekte, denen als Weiterbildungsziel die größte Wichtigkeit zugemessen wurde, schnitten auch bei der Nutzeneinschätzung sehr positiv ab. Durchweg ist der Anteil der Teilnehmer, für die das jeweilige Ziel sehr wichtig war, mindestens ebenso groß wie der Anteil derjenigen, die in der entsprechenden Hinsicht einen sehr hohen Nutzen sahen. Auffällig positiv sind bei einem Vergleich mit den Zielen die Nutzenbewertungen bei den Aspekten „Überblick über neue berufliche Entwicklungen verschaffen“, „Knüpfen von sozialen und beruflichen Kontakten“, „Voraussetzung für berufliche Selbstständigkeit erlangen“ sowie „bessere Chancen, eine andere Beschäftigung zu finden“. Hier schätzten auch relativ viele Teilnehmer den Nutzen sehr hoch ein, ohne das entsprechende Ziel ursprünglich besonders stark verfolgt zu haben.

Um genauerer Aufschluss darüber zu erhalten, inwieweit sich die ursprünglichen Zielvorstellungen der Weiterbildungsteilnehmer erfüllten, wurden jeweils Ziel- und Nutzenbewertungen der einzelnen Aspekte einander gegenübergestellt. Als günstig oder zumindest unproblematisch können dabei die Fälle eingeordnet werden, in denen der Nutzen mindestens ebenso hoch wie die Wichtigkeit der entsprechenden Ziele eingeschätzt wurde. Wird der Nutzen hingegen deutlich niedriger beurteilt,¹³ kann dies als Hinweis dafür gelten, dass sich die in die Weiterbildung ge-

setzten Erwartungen nicht oder nur unzureichend erfüllten. Dies war recht häufig der Fall, wenn die Befragten mit der Weiterbildung eine bessere Aussicht auf einen höheren Verdienst bezweckten. 22 % der Teilnehmer, für die dieses Ziel von Bedeutung war,¹⁴ sahen nur einen vergleichsweise geringen Nutzen. Relativ oft entsprach der Nutzen auch nicht den Zielsetzungen, wenn es um die Erlangung der Voraussetzung für eine berufliche Selbstständigkeit (19 %), mehr Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust (18 %), Verbesser-

ung der Aufstiegschancen (16 %), bessere Chancen auf eine andere Beschäftigung (15 %), eine interessantere oder anspruchsvollere Tätigkeit (14 %), die Anpassung an neue Tätigkeitsanforderungen (11 %) oder einen Überblick über neue berufliche Entwicklungen (10 %) ging. Mit Abstand am kritischsten wurde allerdings der Nutzen der Weiterbildungen beurteilt, durch die bessere Chancen überhaupt auf einen Arbeitsplatz erreicht werden sollten. 33 % der nicht erwerbstätigen bzw. arbeitslosen Teilnehmer, für die dieses Ziel von Relevanz war, schätzten den Nutzen als eher gering oder sehr gering ein.

Signifikante Unterschiede nach soziodemographischen Merkmalen der Teilnehmer treten zum Teil auch in den Nutzeneinschätzungen der Weiterbildung auf. Dies soll im Folgenden wiederum auf Grundlage multivariater Analysen aufgezeigt werden,¹⁵ und zwar für die gleichen vier Aspekte, die bereits für die vorangegangenen Analysen zu den Weiterbildungszielen ausgewählt worden waren. Dabei zeigt sich, dass ein hoher Nutzen der Weiterbildung im Hinblick auf die *persönliche Weiterentwicklung* insbesondere von Frauen sowie von Führungskräften gesehen wurde. Zurückhaltender war hier dagegen die Einschätzung bei Personen in den höheren Altersgruppen (45 bis 54 sowie 55 bis 64 Jahre) sowie bei Selbstständigen. *Mehr Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust* meinten vor allem Haupt- und Realschulabsolventen sowie Personen mit betrieblicher Berufsausbildung oder Meister-, Techniker-, Fachwirtabschluss durch die Weiterbildung erreicht zu haben, während Personen im Alter ab 55 Jahren sowie Beamte den Nutzen in dieser Hinsicht geringer beurteilten. Eine *bessere Aussicht auf höheren Verdienst* haben nach eigener Einschätzung insbesondere Personen mit Realschulabschluss sowie mit betrieblicher Berufsausbildung durch ihre Weiterbildung bewirkt. Demgegenüber gingen Frauen, Personen im Alter ab 35 Jahren sowie Beamte von einer solchen Verbesserung seltener aus. Das *Knüpfen von sozialen oder beruflichen Kontakten* bei der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung gelang vor allem Frauen, die in dieser Hinsicht einen vergleichsweise hohen Nutzen sahen.

Abbildung 2 Weiterbildungsnutzen – Einschätzung der unterschiedlichen Aspekte
Anteil der Teilnehmer in Prozent

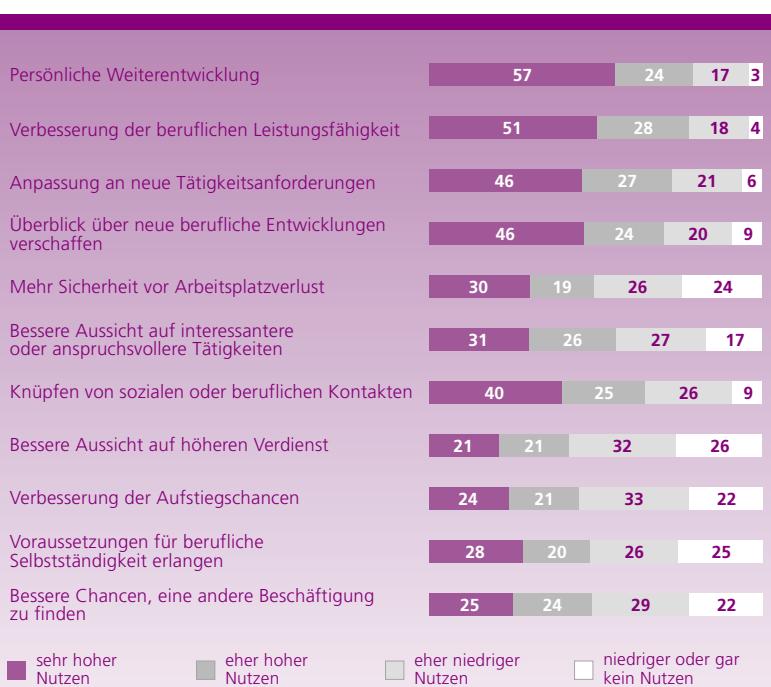
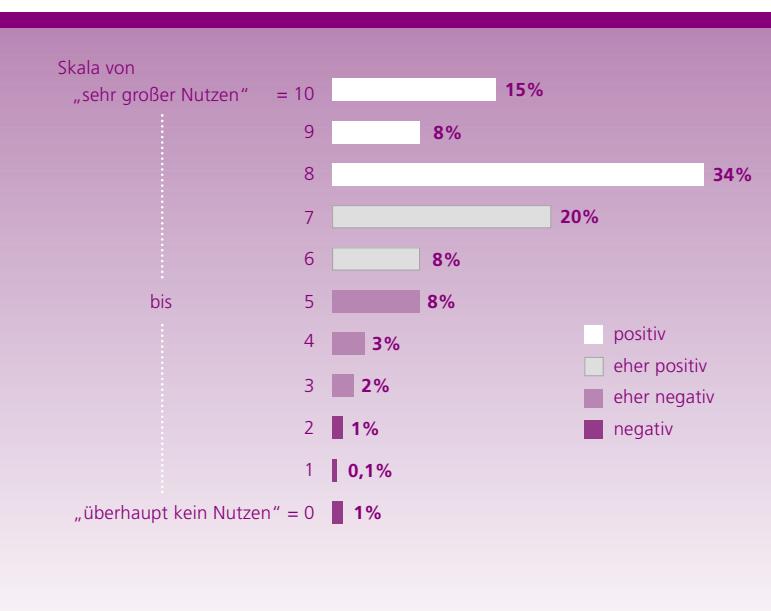


Abbildung 3 Einschätzung des Weiterbildungsnutzens insgesamt
Anteil der Teilnehmer in Prozent



Gesamtnutzen

Neben der Bewertung zu den einzelnen Nutzenaspekten sollten die Befragten auch eine Gesamteinschätzung des Nutzens der im Jahr 2002 durchgeführten beruflichen Weiterbildung vornehmen. Zugrunde gelegt wurde hierbei eine elfstufige Skala. Wie Abbildung 3 zeigt, schätzten mehr als die Hälfte der Teilnehmer (57 %) den Nutzen insgesamt als sehr groß ein, 15 % entschieden sich dabei sogar für den höchsten Skalenwert. Über ein Viertel der Teilnehmer (28 %) waren in ihrer Beurteilung zwar zurückhaltender, bewerteten den Gesamtnutzen dennoch als eher hoch. Einem eher niedrigen Nutzen sahen dagegen 13 % der Teilnehmer; eine negative Nutzenbewertung gaben nur 2 % ab.

Darüber hinaus wurden die Teilnehmer gebeten, das Verhältnis von Aufwand und Nutzen der Weiterbildung einzuschätzen.¹⁶ Auch hierbei fiel die Beurteilung sehr günstig aus: Ein Viertel gab an, dass der Nutzen deutlich höher als der Aufwand war, ein etwa gleich hoher Anteil (27%) stufte den Nutzen als etwas höher ein. Ein ausgeglichenes Verhältnis von Nutzen und Aufwand erreichten nach eigener Einschätzung 38 % der Teilnehmer. Nur 9 % bewerteten den Nutzen im Vergleich zum Aufwand negativ: 5 % sahen einen etwas niedrigeren und 4 % einen deutlich niedrigeren bzw. überhaupt keinen Nutzen.

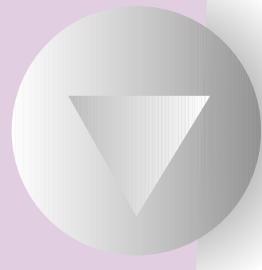
Auch in diesen Gesamteinschätzungen treten signifikante Unterschiede nach soziodemographischen Merkmalen der Teilnehmer¹⁷ auf. Den Gesamtnutzen der beruflichen Weiterbildung beurteilten Frauen, Personen mit qualifizierter Tätigkeit sowie Führungskräfte besonders positiv, während Personen im Alter ab 55 Jahren, Arbeitslose und Selbstständige häufiger auch eine kritischere Wertung abgaben. Das Verhältnis von Aufwand und Nutzen wird vor allem von Führungskräften als sehr günstig eingeschätzt, hingegen von Haupt- und Realschulabsolventen, Arbeitslosen und Selbstständigen öfter zurückhaltender bewertet. Auch Frauen sahen – trotz ihrer positiven Einschätzung des Gesamtnutzens – die Relation von Aufwand und Nutzen häufiger kritischer. Dies deutet darauf hin, dass von Frauen der mit der Weiterbildung verbundene Aufwand, z.B. wegen der Doppelbelastung durch Familie und Beruf, vielfach als besonders hoch empfunden wird.

Fazit

Die Privatpersonen investieren zum Teil in hohem Umfang Zeit und Geld in ihre berufliche Weiterbildung. Sie versprechen sich hiervon Kompetenzerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung, aber auch Sicherung bzw. Verbesserung ihrer beruflichen Situation. Arbeitslose sowie bisher nicht erwerbstätige Personen wollen mit der Weiterbildung ihre Chancen verbessern, einen Arbeitsplatz zu erhalten. Konkrete Vorteile stehen jedoch insgesamt als Ziel beruflicher Weiterbildung nicht im Vordergrund, sondern mehr allgemeine, nicht materielle Zielvorstellungen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer den Nutzen ihrer Weiterbildung im Hinblick auf die verfolgten Zielsetzungen insgesamt gesehen sehr positiv bewerten und sich die Investitionen insofern für sie ausgezahlt haben. Allerdings gibt es auch einen zwar kleineren, aber keineswegs zu vernachlässigenden Kreis von Teilnehmern, deren in die Weiterbildung gesetzte Nutzenerwartungen nicht oder nur ungenügend erfüllt wurden. Hierzu zählen insbesondere selbstständige und arbeitslose Personen. Für den mangelnden Nutzen können vielfältige Ursachen verantwortlich sein, z.B. mangelhafte Qualität der Maßnahmen oder unzureichende vorherige Information der Teilnehmer über Inhalte und Voraussetzungen. Ein qualitativ hochwertiges, zielgruppengerechtes, transparentes Weiterbildungsangebot dürfte der beste Garant für einen hohen Nutzen aus Teilnehmersicht sein; nur auf diese Weise ist eine hohe Motivation für berufliche Weiterbildung dauerhaft aufrechtzuerhalten. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Beicht, U.; Krekel, E. M.; Walden, G.: *Berufliche Weiterbildung – welche Kosten tragen die Teilnehmer?* In: BWP 33 (2004) 2, S. 39–43
- 2 Befragt wurden mittels computerunterstützten Telefoninterviews 2.000 repräsentativ ausgewählte erwerbsnahe Personen, die an beruflicher Weiterbildung teilgenommen hatten. Für nähere Hinweise zur Erhebungsmethode vgl. ebenda sowie Beicht, U.; Schiel, S.; Timmermann, D.: *Berufliche Weiterbildung – wie unterscheiden sich Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer?* In: BWP 33 (2004) 1, S. 5–10
- 3 In der BIBB-Erhebung wurde daher von einem relativ weit gefassten Weiterbildungsbegriff ausgegangen: Neben den formalisierten Weiterbildungarten wurden arbeitsnahe Lernformen, selbst organisiertes Lernen sowie die berufsbezogene Teilnahme an Kongressen, Tagungen und Fachmessen einbezogen. Vgl. ebenda, S. 6
- 4 Vgl. Maslow, A. H.: *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek 1981
- 5 Vgl. Timmermann, D.: *Nutzen aus der Sicht der Wissenschaft*. In: *Nutzen der beruflichen Bildung*. Fachtagung des BIBB am 25. und 26. September 1997, Dokumentation. Bielefeld 1998, S. 75–92
- 6 Behringer, F.: *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und Evidenz*, Opladen 1999
- 7 In der Erhebung wurden bis zu vier Maßnahmen erfasst, an denen die Befragten vom 1. 9. 2001 bis 31. 8. 2002 teilgenommen hatten.
- 8 Im Zuge der Auswertungen erfolgte eine Durchschnittsbildung, wenn an mehreren Maßnahmen teilgenommen wurde.
- 9 Dieses Ziel war nur von Personen zu bewerten, die bei Beginn der Weiterbildung arbeitslos bzw. nicht erwerbstätig waren. Die Ergebnisse sind daher in Abb. 1 nicht dargestellt.
- 10 Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation durchgeführt.
- 11 Hierzu wurden multiple lineare Regressionen gerechnet. Die einbezogenen Variablen zu den soziodemographischen Merkmalen haben qualitative Ausprägungen, für die jeweils so genannte Dummy-Variablen (Codierung mit 0 und 1) gebildet wurden. Die Unterschiede bei den einzelnen Merkmalen sind jeweils im Hinblick auf die folgenden gewählten Referenzgruppen aufzufassen: Geschlecht: Männer; Alter: bis 24 Jahre; Schulabschluss: Abitur; Berufsabschluss: Hochschule; Erwerbsstatus: Vollzeittätigkeit; berufliche Stellung: Angestellte; berufliche Tätigkeit: ausführende Tätigkeit. Genannt werden im Text nur Unterschiede, die mindestens auf dem 5 %-Niveau signifikant sind.
- 12 In der Erhebung wurde eine elfstufige Skala von 0 = „überhaupt kein Nutzen“ bis 10 = „sehr großer Nutzen“ zugrunde gelegt. Diese wurde bei den Auswertungen aus Gründen der Vergleichbarkeit mit den Bewertungen der Weiterbildungsziele zu vier Abstufungen – von „sehr hoher Nutzen“ bis „niedriger oder gar kein Nutzen“ – zusammengefasst.
- 13 Hiervon wurde ausgegangen, wenn der Nutzen um mindestens zwei Stufen auf der vierstufigen Skala niedriger bewertet wurde als die Wichtigkeit des entsprechenden Ziels.
- 14 Dies waren die Personen, die das betreffende Ziel als „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ beurteilten.
- 15 Es wurden ebenso wie für die Ziele multiple lineare Regressionsdurchführungen, siehe Anmerkung 11.
- 16 Diese Einschätzung erfolgte für jede einzelne Weiterbildung maßnahme.
- 17 Es wurden wiederum multiple lineare Regressionen gerechnet, siehe Anmerkung 11.



Was bedeutet prozessbezogen ausbilden?

► Um die Anpassung der Ausbildung an betriebliche Anforderungen und den schnellen technischen und organisatorischen Wandel zu erleichtern, wird in den neuen Ausbildungsordnungen die Forderung gestellt, die Ausbildung „prozessbezogen“ durchzuführen. Es werden nunmehr allgemein beschriebene betriebliche Aufgaben vorgegeben, und die Konkretisierung der Inhalte muss von den Betrieben selbst vorgenommen werden. Der Beitrag beschreibt die Konsequenzen aus der Prozessorientierung für die Ausbildungsgestaltung und benennt die damit verbundenen neuen Aufgaben und den Qualifizierungsbedarf für das betroffene Personal.

ANKE BAHL

M. A., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungstechnologie, Bildungspersonal, Lernkooperation“ im BIBB

JOHANNES KOCH

Leiter des Friedrichsdorfer Büros für Bildungsplanung, Berlin

EGON MEERTEN

Dr. päd., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Bildungstechnologie, Bildungspersonal, Lernkooperation“ im BIBB

GERT ZINKE

Dr. päd., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Bildungstechnologie, Bildungspersonal, Lernkooperation“ im BIBB

Spätestens mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe 2003 und 2004 wird ein grundlegend anderer, nämlich ein prozessorientierter Ansatz für die Strukturierung neuer Ausbildungsordnungen genutzt und damit eine wesentliche Voraussetzung für eine prozessorientierte Ausbildung geschaffen.¹ Der Wandel in folgenden Bereichen spielt hier u. a. eine Rolle:

- Veränderte Organisationskonzepte in Unternehmen führen zu komplexeren Arbeitsaufgaben und fordern mehr Eigenverantwortung und Organisationsfähigkeit.
- Die beschleunigte Technologieentwicklung (insb. IuK-Technologien) lässt eine reaktive Ausbildungsordnungsentwicklung nicht mehr zu.
- Qualitätssicherung nicht durch Kontrolle von Ergebnissen, sondern durch Festlegung von Prozessen (ISO 9000 ff.).
- Aktuelle lerntheoretische Konzepte legitimieren eine prozessorientierte Vorgehensweise in der Ausbildung.
- Ausbildung erfolgt verstärkt dezentralisiert in Arbeitszusammenhängen/-prozessen, d. h. arbeitsplatznah.

Die Funktion von Ausbildungsordnungen ist es, eindeutig und rechtsverbindlich festzulegen, welche Qualifikationen während der Ausbildung vermittelt werden sollen. Diese positive Beschreibung von Ausbildungsinhalten erschweite bisher nicht nur die Anpassung an den technischen und organisatorischen Fortschritt, sie nahm auch keine Rücksicht auf betriebliche Besonderheiten. Für ihre Entwicklung stellte sich damit die Aufgabe, einen Ersatz für die konkreten Fertigkeiten und Kenntnisse bzw. Qualifikationen zu finden. Dieser Ersatz war die Festlegung von Kern- und Fachqualifikationen, die anhand berufstypischer Arbeitsaufgaben „prozessbezogen“ zu vermitteln sind und in einem Einsatzgebiet vertieft werden.² Verändert wird sich mit der Prozessorientierung das Verständnis des Berufskonzepts: Bundeseinheitliche Mindestanforderungen an einen Beruf machen sich nicht mehr am Beherrschenden einzelner Technologien und Fertigungsverfahren fest, sondern am Beherrschenden bestimmter berufstypischer Arbeitsprozesse. Berufsprofile generieren sich über Kompetenzen.

Anforderungen der neuen Ausbildungsordnungen

Neu an prozessbezogenen Ausbildungsordnungen sind zwei Anforderungen:

1. Die Konkretisierungen der in den Ausbildungsordnungen vorgegebenen Inhalte müssen – und das ist eine neue Aufgabe für das Ausbildungspersonal – aus betrieblichen Leistungsprozessen abgeleitet werden.
2. Mit der Ausbildung soll „Prozesskompetenz“ vermittelt werden. Diese beinhaltet zwei wichtige Dimensionen: Einerseits die Fähigkeit zum kompetenten Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang – in diesem Sinne ist sie prozessintegrierter Teil der Handlungskompetenz. Andererseits impliziert „Prozesskompetenz“ die Fähigkeit zur Prozessgestaltung und -veränderung unter den Gesichtspunkten der Qualitäts- und Effizienzoptimierung.

ABLEITUNG AUS BETRIEBLICHEN PROZESSEN

Die Vorgabe, „prozessbezogen“ auszubilden, soll es Betrieben möglich machen, ihre Ausbildung den aktuellen technischen und organisatorischen Entwicklungen anzupassen. In den Ausbildungsordnungen werden nur typische Arbeitsaufgaben/Tätigkeitsbündel vorgegeben; welche Technik dabei zum Einsatz kommt, muss aus dem betrieblichen Prozess abgeleitet werden. Damit wird der Stand der Technik des jeweiligen Ausbildungsbetriebes zum Maßstab gemacht. Es wird bewusst in Kauf genommen, dass unterschiedliche Inhalte vermittelt werden. Wenn die Ausbildungsordnung z. B. den Prozess „Installieren und Konfigurieren von IT-Systemen“ vorgibt, dann entscheidet der Betrieb, welches Betriebssystem dafür eingesetzt werden soll. Das kann dann Windows, Linux, Unix oder sogar Windows-CE sein. Die vorgegebene Prozessorientierung bedeutet, dass in der Ausbildung die Technik vermittelt werden *muss*, die auch im Betrieb zum Einsatz kommt.

Nicht eindeutig geklärt ist, welche Konsequenzen die Prozessorientierung für die berufliche Grundbildung hat. Schließen sich eine allgemeine Grundbildung und Prozessorientierung konzeptionell aus, weil allgemeine und breite Grundbildung in aller Regel Inhalte vermittelt, die im Betrieb so nicht gebraucht werden? Prozessorientierte Ausbildungsordnungen verzichten auf die Vorgabe allgemeiner Grundlagen. Die Durchführung einer Grundbildung ist damit zwar nicht ausdrücklich untersagt, sie entspricht aber nicht den Intentionen dieser neuen Ausbildung. Trotzdem soll nicht auf gemeinsame, berufsübergreifende Inhalte innerhalb eines Berufsfeldes verzichtet werden. Statt einer berufsfeldbreiten Grundbildung³ legen prozessorientierte Ausbildungsordnungen für ein Berufsfeld gemeinsame Kernqualifikationen fest. Diese sind wie die Fachqualifikationen verbindlich zu vermitteln.

PROZESSKOMPETENZ

Was als Prozesskompetenz vermittelt werden soll, ist durch die neuen Ausbildungsordnungen nur sehr allgemein vorgegeben. Formal gesehen wird die bisher zu vermittelnde Handlungskompetenz in betrieblichen Prozessen konkretisiert. In den Ausbildungsordnungen wird nicht vorgegeben, um welche Prozesse es sich dabei im Einzelnen handelt. Einerseits wird den Ausbildungsbetrieben damit zusätzlicher Gestaltungsspielraum gegeben. Andererseits hat diese Unbestimmtheit in der bisherigen Diskussion zur „Prozessorientierung“ zu Missverständnissen geführt, die ihre praktische Umsetzung erschweren. Jeder bezieht die Orientierung auf den jeweiligen Zusammenhang, in dem er mit „Prozessen“ zu tun hat.

Wir gehen davon aus, dass sich für die Umsetzung gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen Prozesse auf drei Ebenen unterscheiden lassen:

Erste Ebene: Geschäftsprozesse

Ein Geschäftsprozess ist die Summe aller betrieblichen Aktivitäten⁴, die einen Wert (Leistung/Produkt) für den Kunden erzeugen und unterstützen. In ihrer Gesamtheit setzen sie die Geschäftsaufgabe eines Unternehmens um, beginnend mit der Auftragserteilung und endend mit der Übernahme eines vereinbarten Ergebnisses durch den Kunden. Ein Geschäftsprozess lässt sich durch wiederholte Zerlegung in Teilprozesse untergliedern bis hin zu einzelnen Tätigkeiten.

Zweite Ebene: Leistungsprozesse

Als Leistungsprozess wird (u. a. in der Betriebswirtschaft) die betriebliche Organisation aller Tätigkeiten beschrieben, die zu einer fehlerfreien Erstellung der Leistung erforderlich sind.

Dritte Ebene: Arbeitsprozesse

Der Begriff des Arbeitsprozesses bezieht sich auf den Ablauf einzelner Arbeitsschritte und beschreibt, wie Arbeitsaufgaben ausgeführt werden. Er kann als differenzierende Untereinheit von Leistungsprozessen verstanden werden.

Unproblematisch ist der Bezug zu Geschäftsprozessen. Sie sind für Unternehmen üblicherweise beschrieben, und Auszubildende können sich leicht selbst aus entsprechenden Unterlagen informieren. Eindeutig festlegen lassen sich auch die Arbeitsprozesse. Das sind die Prozesse, die Auszubildende ausführen können sollen.

Für die Vermittlung von Prozesskompetenz wird man sich vor allem auf die mittlere Ebene beziehen müssen, die hier als Leistungsprozess bezeichnet wird. Der Grund ist, dass Güter und Dienstleistungen üblicherweise arbeitsteilig von Mitarbeitern aus unterschiedlichen Berufen erbracht werden. Wie auch immer dieser Prozess definiert und abgegrenzt wird, er wird mehr Arbeitstätigkeiten umfassen, als vom Auszubildenden auszuführen sind. Nach neueren Pro-

duktionskonzepten kommt es jedoch darauf an, dass die Mitarbeiter trotz ihrer unterschiedlichen Berufe fähig sind, sich untereinander zur Prozessoptimierung abzustimmen. Prozesskompetenz lässt sich damit definieren als die Fähigkeit, an dieser Optimierung aktiv mitzuwirken.⁵ Hier wird vorgeschlagen, als Leistungsprozess jeweils den festzulegen, an dessen Gestaltung die Mitarbeiter mitwirken sollen. Die Definition muss also dynamisch der Organisationsentwicklung in den Unternehmen folgen. (vgl. Abb. 1)

Ausbildung prozessorientiert planen und durchführen

FESTLEGUNG DER INNERBETRIEBLICHEN LERNORTE

Für die Durchführung der prozessbezogenen Ausbildung müssen vorab drei Entscheidungen getroffen werden:

1. Auf welche betrieblichen Leistungsprozesse soll die Ausbildung bezogen werden?
2. Soll direkt in den betrieblichen Leistungsprozessen oder aus diesen ausgelagert ausgebildet werden?
3. In welcher Reihenfolge sollen die Arbeitsaufgaben im ausgewählten Leistungsprozess vermittelt werden?

Zu klären ist ferner, wie eine optimale Abstimmung zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb erfolgen kann. Grundlage für eine innerbetrieblich dezentral organisierte Ausbildung muss immer die Analyse der Geschäfts-, Leistungs- und Arbeitsprozesse im Unternehmen sein. Auf Basis der laut Ausbildungsordnung zu vermittelnden berufspezifischen Fachqualifikationen und der gemeinsamen Kernqualifikationen kann festgestellt werden, welche Arbeitsplätze und Arbeitsaufgaben bzw. Teilaufgaben zur Vermittlung dieser Qualifikationen geeignet sind. Entsprechend kann ein Durchlaufplan entwickelt werden.

Die Identifizierung geeigneter Leistungsprozesse für die Durchführung der Ausbildung lässt sich sicherlich nicht immer eindeutig aus den Ausbildungsordnungen ableiten. Oft werden die Berufsbildpositionen nicht mit den betrieblichen Organisationseinheiten übereinstimmen. Für die prozessbezogene Durchführung der Ausbildung folgt man der betrieblichen Organisation und prüft anschließend, ob damit alle zu vermittelnden Inhalte abgedeckt sind. Wenn die Ausbildung in den betrieblichen Leistungsprozessen nicht möglich ist, also ausgelagert werden muss, soll sie sich trotzdem an realen Aufgaben bzw. einem konkreten Prozess orientieren. Auszubildende sollten in diesen Fällen aber den betrieblichen Prozess gut kennen. Das kann z.B. durch Erkundungen geschehen.

FESTLEGUNG VON ARBEITSAUFGABEN

Die Vorgabe, prozessbezogen auszubilden, legt nahe, sich auch für die Vermittlung der einzelnen Arbeitsaufgaben an

dem jeweiligen Leistungsprozess zu orientieren. Wie dies systematisch geplant werden kann, dafür gibt es grundsätzlich zwei unterschiedliche Vorgehensweisen: erstens die linear-chronologische Vorgehensweise und zweitens die hierarchisch-sequentielle Vorgehensweise (vgl. Abb. 2).

Linear-chronologisch bedeutet, alle Aufgaben eines Prozesses hintereinander bearbeiten zu lassen. Dabei können einzelne Handlungsschritte mehr oder weniger detailliert dargestellt werden, auch so, dass mit zunehmendem Ausbildungsfortschritt komplexere und kompliziertere Zusammenhänge thematisiert werden können. Diese Vorgehensweise eignet sich nur, wenn die Geschäfts- und Leistungsprozesse nicht zu komplex sind. Unter dem pädagogischen Postulat der „Vollständigkeit“ werden dabei auch Aufgaben bearbeitet, die üblicherweise arbeitsteilig ausgeführt werden. Besonders konsequent wird diese Form durch das Konzept „Lernen am Kundenauftrag“ für die Ausbildung im Handwerk umgesetzt.

Hierarchisch-sequentiell bedeutet, dass die Arbeitsaufgaben in einem Prozess in einzelne Sequenzen zerlegt und aus diesen die ausbildungsrelevanten ausgewählt werden. Die Sequenzen nehmen an Umfang und Schwierigkeit und damit an Komplexität zu. Daraus ergibt sich eine Hierarchie von Aufgaben. Begonnen wird mit einer möglichst einfachen Aufgabe. Damit Auszubildende die einzelnen Aufgaben richtig einordnen können, sollte zuvor der Prozess insgesamt erarbeitet werden (Schaffen einer Orientierungsgrundlage).

ERSTELLUNG VON LERNAUFGABEN

Häufig sind Arbeitsaufgaben, so wie sie im Prozess gefordert werden, zunächst zu schwierig, um von Auszubildenden ausgeführt werden zu können. Sie müssen in Teilaufgaben zerlegt werden und verlangen dabei eine didaktische Reduktion.

Eine Form für die hierarchisch-sequentielle Vorgehensweise, die sich für die prozessorientierte Ausbildung besonders eignet, sind so genannte Lernaufgaben.⁶ Diese sollen zwei Anforderungen erfüllen:

1. Lernaufgaben sollen so einfach sein, dass sich Auszubildende die jeweiligen Kenntnisse selbst erarbeiten können.
2. Jede Lernaufgabe soll die Voraussetzungen für die nachfolgende leisten. Ein System von Lernaufgaben gibt deshalb immer die Reihenfolge der Bearbeitung vor.

Für die Aufgabenplanung beginnt man mit einer so genannten Kernaufgabe. Diese Aufgabe soll möglichst typisch für die Arbeitstätigkeit in dem Prozess sein. Die Kernaufgabe wird systematisch erweitert. Die Erweiterung kann in zwei Richtungen erfolgen: Zum einen kann man

die Schwierigkeit der Aufgabe steigern, zum anderen kann man im Prozess vor- oder nachfolgende Aufgaben bearbeiten lassen. Die Erweiterung wird so lange fortgesetzt, bis alle zu erlernenden Arbeitsprozesse beherrscht werden.

INTEGRATION VIRTUELLER LERNANGEBOTE

Virtuelle Lerngelegenheiten können die prozessorientierte Ausbildung in vielfältiger Weise unterstützen, z. B.:

1. Integration internetbasierter Lernsysteme zur Unterstützung prozessorientierter Ausbildungsorganisation (vgl. dazu den Beitrag von KOCH/KRÜGER, S. 10)
2. Nutzung von Online-Communities als Problemlösungshilfen⁷ im Kontext arbeitsplatznaher Lernarrangements;
3. Offene Lernarchitekturen als zusätzliche Informations-, Kommunikations- und Kooperationsgelegenheiten⁸ im Sinne optionaler Lerngelegenheiten und zur Erschließung individueller Lernwege.

Die Nutzung dieser virtuellen Lerngelegenheiten wird angesichts der fortschreitenden Spezialisierung und der ständigen Technologieentwicklung immer zwingender. Nicht alle Fachqualifikationen bezogen auf berufstypische Arbeitsaufgaben und -prozesse können gleichermaßen aktuell an den bisherigen Lernorten vermittelt werden, da dafür die Expertise des Ausbildungspersonals und die Ausstattungen der Einrichtungen nicht ausreichen. Virtuelle Lernangebote sind auch deshalb notwendig, weil sich Prozesse im ersten Zugang über virtuelle Modelle und Simulationen häufig besser veranschaulichen und vermitteln lassen.

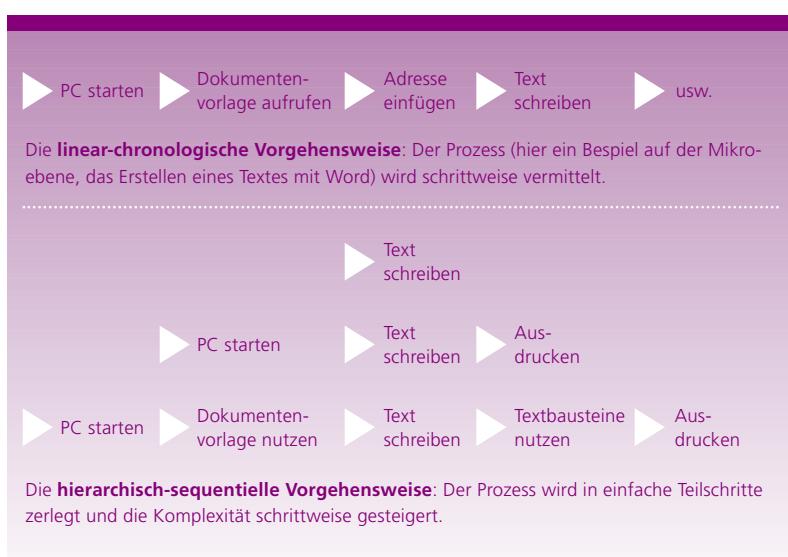
Betriebliche und schulische Lernorte verzahnen

Prozessorientierung ist nicht allein Angelegenheit der betrieblichen Ausbildung. Idee der Ausbildungsordnungen ist vielmehr, dass die Ausbildung auch an den Berufsschulen praxisorientierter erfolgt. Dafür sind die berufstheoretischen Ausbildungsinhalte nicht mehr fachsystematisch nach Unterrichtsfächern, sondern arbeitsprozessorientiert nach *Lernfeldern* strukturiert. Formal ist der Bildungsauftrag der Berufsschule in einem KMK-Beschluss vom 15. 3. 1991 geregelt. Im Mittelpunkt steht dabei der Erwerb der Berufsfähigkeit. Als didaktische Grundsätze werden in den Ausbildungsordnungen genannt, dass Bezugspunkte Situationen sind, die für die Berufsausübung bedeutsam sind. Den Ausgangspunkt bilden Handlungen, die von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden müssen.⁹ Damit ist das Modell der vollständigen Handlung und die Prozessorientierung für die Berufsschule genauso orientierend wie für die betriebliche Ausbildung. Das Lehrpersonal an Berufsschulen muss sich an realen betriebli-

Abbildung 1 Identifizierung geeigneter Arbeitsprozessschritte



Abbildung 2 Planung von Arbeitsaufgaben



chen Prozessen orientieren und die reine fachsystematische Ausrichtung des Unterrichts zu Gunsten einer arbeitsprozessorientierten aufgeben. Dieser Paradigmenwechsel fordert den Betroffenen einige Flexibilität ab. Darüber hinaus besteht aufgrund des häufig mangelnden Kontakts zu den Betrieben die Gefahr, dass anhand von vermuteten Arbeitsprozessen gelernt wird, die jedoch nicht den Anforderungen der Praxis entsprechen. Als weitere Hürde erweist sich, dass die zeitliche Abstimmung zwischen Lernfeldern der Berufsschule und Zeitrahmen der betrieblichen Ausbildung aus teilweise objektiven Gründen nicht hergestellt werden kann: Um eine möglichst große Annäherung zwischen Schule und Betrieb herzustellen, ist es deshalb hilfreich, wenn Schulen und Lehrer ihre Jahresplanung gegenüber den beteiligten Betrieben transparent machen und damit den Ansatz für Kommunikation und Kooperation bieten. Durch das Einrichten gemeinsamer Kommunikationsräume im Internet (z. B. mit Mailinglists) kann dies unterstützt und erleichtert werden.

Gestiegene Anforderungen an das Ausbildungspersonal

Prozessorientierung als neues didaktisches Konzept¹⁰ in der Ausbildung betrifft die Organisationsentwicklung als Ganzes und stellt damit das berufspädagogische Personal vor grundlegend neue Aufgaben. Von den Ausbildungskräften wird erwartet, dass sie zunächst die Geschäfts-, Leistungs- und Arbeitsprozesse identifizieren, die für die Umsetzung der Ausbildungsordnung einschlägig sind. Der nächste Schritt besteht darin, diese Prozesse nicht nur beschreiben zu können, sondern auch zu analysieren, d.h. in Segmente zu unterteilen, die als Teilprozesse sinnvolle Einheiten für die Vermittlung an die Auszubildenden darstellen. Die anschließende Erstellung der Lernaufgaben ist eine didaktische Herausforderung und erfordert einen engen fachlichen Austausch mit den Fachkräften in der Produktion. Dies gilt umso mehr für die Anwendung der Lernaufgaben im Verlauf der Ausbildung. Sollen diese direkt in Arbeitsprozessen erlernt werden, ist dafür der Eingriff in die Arbeitsorganisation notwendig.¹¹ Das heißt, die Auszubildenden lernen verstärkt an den jeweiligen Arbeitsplätzen und erhalten jeweils zur Unterstützung Lernaufträge. Diese werden auf Grundlage entsprechender Vereinbarungen mit dem Ausbilder/der Ausbilderin oder der auszubildenden Fachkraft ausgewertet. Das Ausbildungspersonal plant, organisiert und moderiert diese Ausbildungsabschnitte in Abstimmung mit den Fachabteilungen.

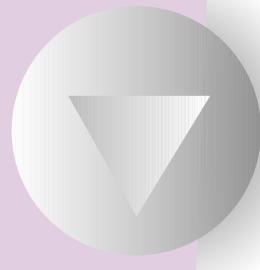
Fazit

Das Ausbildungspersonal sieht sich durch die Einführung gestaltungsoffener Berufe mit Anforderungen konfrontiert, auf die es bislang nur unzureichend, wenn überhaupt, vorbereitet wurde. Trotz – oder gerade wegen – der vorübergehenden Aussetzung der Ausbildungseignungsverordnung (AEVO) gilt der erfolgreiche Abschluss eines AdA-Kurses (Ausbildung der Ausbilder) nach wie vor als Qualitätsmerkmal einer betrieblichen Karriere, und die Kurse der Kammern haben weiterhin Zulauf. Prozessorientierung ist jedoch in der 1999 novellierten AEVO weder im Handlungsfeld 2 „Ausbildung planen“ noch im Handlungsfeld 4 „Ausbildung am Arbeitsplatz“ bislang Gegenstand. Handlungsorientierung reicht als didaktischer Hintergrund nicht aus, um Ausbildungskräfte zu befähigen, die Ausbildungsbedarfe zu ermitteln, Tätigkeitsanalysen zu erstellen und Lernaufgaben zu entwickeln.¹² Darüber hinaus wird die Ausbildung zunehmend in die Hände nebenamtlicher Kräfte gelegt, die keinerlei formale Qualifizierung mitbringen: die ausbildenden Fachkräfte.

Hier zeichnet sich ein enormer Qualifizierungsbedarf ab, dem auf allen Ebenen begegnet werden muss: Es braucht die theoretische Fundierung einer neuen Didaktik, die Etablierung eines neuen berufspädagogischen Qualifizierungsstandards mit neuen Rollenprofilen im Bereich des Bildungspersonals (betrieblich wie schulisch), abgesehen von einem Wandel der betrieblichen Organisation und ihrer Mitarbeiter/-innen als Ganzes.¹³ ■

Anmerkungen

- 1 Auf die Bedeutung der Prozessorientierung für eine zukunfts-fähige Berufsbildungsreform wies Kruse interesserweise bereits 1985 hin (Kruse, W.: Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. München 1986, S. 188–193)
- 2 Vergleiche dazu jeweils § 3 der entsprechenden Verordnungen
- 3 Dieser Begriff wird in § 3 (Elektro und Metall) noch verwendet, bezieht sich aber allein auf die Ausbildung im 1. Lehrjahr, wenn sie in Form eines Berufsgrundbildungsjahres erfolgt.
- 4 Damit sind (in der Terminologie der DGQ) Kernprozesse, Führungsprozesse (Koordination, Steuerung, Strategie) und Unterstützungsprozesse (Informationsstruktur/Wissensmanagement, Qualitätsmanagement,
- 5 Infrastruktur) gemeint. Zur Geschäftsprozessbeschreibung vgl. Bullinger, H. J.; Warnecke, H. J.; Westkämper, E. (Hrsg.): Neue Organisationsformen im Unternehmen. 2., neu bearb. und erw. Auflage. Heidelberg, New York 2003, S. 747
- 6 Vgl. für eine ausführlichere Darstellung die entsprechenden Selbstlernmodule von Koch, J.: „Handlungs- und prozessorientiert ausbilden“ im Lernzentrum des Forums foraus.de
- 7 Zinke, G.: Lernen in der Arbeit mit Online-Communities – Chance für E-Learning in KMU. In: BWP 32 (2003) 1, S. 44–47
- 8 Vgl. Zinke, G.: Online-Communities in der Berufsbildung – Ergebnisse einer Online-Befragung und Ansatz für offene Lernarchitekturen www.bibb.de/de/wslk8503.htm
- 9 Vgl. in der „Verordnung über die Erprobung einer neuen Ausbildungsform für die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen“ bei den einzelnen Rahmenlehrplänen jeweils Teil III „Didaktische Grundsätze“
- 10 Vgl. Koch, J.; Meerten, E.: Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: BWP 32 (2003) 5, S. 42–46
- 11 Vgl. dazu in diesem Heft die Ausführungen in dem Beitrag von Koch/Krüger
- 12 Wobei wir noch nicht einmal davon ausgehen können, dass sich das Prinzip der Handlungsorientierung bereits allgemein durchgesetzt hätte. Beim AEVO-Prüfungsschwerpunkt Unterweisung dominiert nach wie vor die Vier-Stufen-Methode. Vgl. Lauferbach, U.; Neß, H.: Vier-Stufen-Methode oder handlungsorientierte Unterweisung? In: Die berufsbildende Schule 52 (2000) 2, S. 49–56
- 13 Für freuen uns über Rückmel-dungen zu diesem Beitrag. Für eine öffentliche Diskussion bie-tet sich das Forum „Prozessorien-tiert ausbilden“ in foraus.de an, siehe <http://foraus.de> → Mitgliederforen



Modellversuchsreihe „Prozessorientierung in der Beruflichen Bildung“

► Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) fördern seit Mitte der 90er Jahre insgesamt zwölf Modellvorhaben zur Verankerung von arbeits- und geschäftsprozessbezogenem Denken und Handeln in der Berufsbildungspraxis. Fünf der Vorhaben befinden sich noch in der Realisierungsphase; von allen liegen gesicherte Ergebnisse und Erfahrungen vor, die in Veröffentlichungen zugänglich gemacht werden. Bei der Integration von Prozessorientierung in die betriebliche und berufliche Bildung zeichnen sich im Rahmen der Modellversuche verschiedene Schwerpunkte ab, die im Beitrag beleuchtet werden.

Aufwertung des Arbeits- und Geschäftsprozesswissens

Prozessorientierung gilt seit Beginn der 90er Jahre als Maxime der Arbeitsorganisation und Unternehmensgestaltung.¹ In ihrem Mittelpunkt steht die Ablauforganisation von Unternehmen, die sich mit der Durchführung der in der Aufbauorganisation definierten Aufgaben und mit deren Koordination befasst. Ausgehend von ihren spezifischen Geschäfts- und Arbeitsprozessen setzen Unternehmen sich verstärkt mit Maßnahmen der Prozessmodellierung und einem optimierten Prozessmanagement auseinander, um nachhaltige Verbesserungen ihrer Kostenstruktur und Prozesssicherheit zu erreichen.

Für die in Unternehmen Tätigen kommt zu den Anforderungen durch die Arbeitsausführung in zunehmendem Maße die (Mit-)Verantwortung für die Organisation ihrer Arbeit und für die Entwicklung der Organisation des Unternehmens hinzu. Die mit Kernelementen moderner Arbeitsorganisation (wie Zielvereinbarung, Gruppenarbeit und kontinuierliche Verbesserung von Leistungsprozessen) auf der operativen Ebene verbundenen Kompetenzen müssen erlernt werden. Von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird heute erwartet, dass sie im Sinne des Gesamtsystems und mit Blick auf vor- und nachgelagerte Prozesse verantwortlich denken und handeln. Um anstehende Probleme selbstständig und kreativ lösen zu können, gilt es, eine möglichst breit angelegte, qualifizierte Fachbildung zu verknüpfen mit dem Aufbau personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen.

Der Paradigmenwechsel von der Funktions- zur Prozessorientierung ist nicht allein Ausdruck betrieblicher Qualitäts- und Effizienzsteigerung, sondern er eröffnet auch erweiterte Partizipations-, Dispositions- und Gestaltungsspielräume für die qualifizierte Facharbeit. Die Befähigung zur erfahrungs- und wissensbasierten Mitgestaltung der Arbeitswelt ist mittlerweile ein Leitbild moderner Berufsbildung. In modernen Arbeitskontexten haben wir es da-



DOROTHEA SCHEMME

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

bei häufig mit relativ offenen Situationen und Lernprozessen zu tun. Für viele aktuelle Probleme und Fragestellungen gibt es im vorhandenen Wissenskanon noch keine Lösung. Damit treffen Mitarbeitende häufig auf neue Situationen, in denen sie sich nur auf ihre Erfahrungen stützen können in Kombination mit dem verfügbaren Wissen. Die Lernkultur ist davon geprägt, dass Auszubildende und Facharbeiter ihr Wissen teilen und es gemeinsam durch den Einsatz von Best-Practice-Methoden überprüfen und kontinuierlich weiterentwickeln. Zusätzlich trägt die Einführung ganzheitlicher Produktions- und Managementssysteme in Industriebetrieben zur Reduktion der Komplexität und Prozessoffenheit und damit zur Stärkung der Handlungssicherheit der Beteiligten bei, indem Arbeitsfolgen in hohem Maße vereinfacht und standardisiert werden. Die beschleunigten und komplexen Veränderungen in der Arbeitswelt haben Konsequenzen für die Inhalte, Strukturen und Prozesse beruflichen und betrieblichen Lernens. Der mit dem Strukturwandel in der Betriebsorganisation einhergehende Paradigmenwechsel zur Prozessorientierung in der Berufsbildung machte z.B. eine Weiterentwicklung der industriellen Metall- und Elektroberufe erforderlich. Prozessorientierung gilt mittlerweile als Kern der Beruflichkeit in neu geordneten und neuen Berufen. Dies impliziert eine Bindung von Berufsbildern an die Entwicklung von Arbeit, Organisation und Technik.

Modellversuche unterstützen Prozessorientierung in der beruflichen Bildungspraxis

Modellversuche greifen wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen als Chance auf und tragen maßgeblich zur qualitativen Ausgestaltung unverzichtbarer Modernisierungen des Berufsbildungssystems bei. Sie ersetzen nicht die vorgeschriebenen Verfahren der Erarbeitung und Abstimmung von neuen und neu geordneten Berufen, die dem Konsensprinzip unterliegen. Gleichwohl werden in den Verfahren zur Neuordnung von Berufen wegweisende Ergebnisse und Erkenntnisse aus Modellversuchen berücksichtigt. So fungieren die Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten in Modellversuchen zur Förderung von prozessbezogenen Kompetenzen als Impulsgeber und Impulsverstärker auf breiterer Ebene sowie zur Integration von neuen Organisationsstandards in die Ziele und Inhalte der Berufsbildung.²

Zur Überwindung funktionsorientierter Konzepte wird im Rahmen der unterschiedlichen Modellvorhaben daran gearbeitet, charakteristische Arbeitsaufgaben und -prozesse zu entschlüsseln und dabei insbesondere

- inhaltlich relevante Dimensionen der Arbeits- und Geschäftsprozesskompetenz als Lernziele zu identifizieren

und auszuschärfen gemäß den Anforderungen an die flexible berufliche Handlungsfähigkeit,

- ausgerichtet an den Handlungsanforderungen didaktische Wege, Methoden und Instrumentarien der Vermittlung und Aneignung entsprechender Kompetenzen aufzuzeigen,
- die neue Rolle der Ausbilder und Ausbildungsbeauftragten zu definieren und diese dafür zu qualifizieren sowie
- angemessene Organisationsformen für eine dual-kooperative Umsetzung der Arbeits- und Geschäftprozessorientierung zu entwickeln, die durch die Auswahl der Lern- und Arbeitsorganisation berufliches Erfahrungslernen und systematischen Wissenserwerb verknüpfen.



Auszubildende beim Planspiel „Kugelschreiberfabrik“

Insgesamt zeichnen sich in dem Förderschwerpunkt folgende Lösungsansätze ab:

1. Ausbildung

- a) Realisierungsvarianten mit starkem Berufs- und Branchenbezug, curriculare Orientierung (Versuche, Prozessorientierung in die Regelausbildung zu integrieren bzw. diese durch erweiterte und vertiefte Zusatzqualifikationen zu ergänzen)
- b) Ansätze mit Betonung der überfachlichen prozessrelevanten Kompetenzen und einer stärker organisationsbezogenen Ausrichtung,
- c) Ansätze mit einer Kombination von beidem.

2. Weiterbildung

- a) Berufsbildende Ansätze im Kontext betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung
- b) Ansätze im Bereich einer berufs- und branchenbezogenen Aufstiegsfortbildung bzw. eines Studiums.

Prozessorientierte Berufsbildung bezieht das erfahrungsisierte Lernen in der Arbeit und damit offenes, nicht abschlussbezogenes Lernen mit ein in die Strategie der Kompetenzentwicklung. Prozessformen des Lernens enthalten

stets sowohl formelle als auch informelle Wissensanteile. Instruktions- und Konstruktionslernen werden verbunden. Im Unterschied zum Planungswissen wird prozesskompetentes (Handlungs-)Wissen im Medium von beruflicher Erfahrung gewonnen, also in praktischen Kontexten und in Verbindung mit beruflichem Handeln. Die Aufwertung des Arbeitsprozesswissens führt zu einer Rückbindung des theoretischen Wissens an das praktische Wissen und an die Erfahrung. Dabei geht es um die Verknüpfung der sich wechselseitig unterstützenden Kompetenzquellen und Grundformen des Lernens. Dies geschieht im Rahmen der komplexen Auftragsbearbeitung, bei der alle Phasen des Kundenauftrags als Lernchancen genutzt werden.

Der Prozessbegriff selbst hat im Alltag vielfältige Bedeutungsgehalte.

Bei der Umsetzung von Prozessorientierung gilt es daher, sich präzise darüber zu verständigen, auf welche Art und Ebene von Prozessen jeweils Bezug genommen wird.

Alle, die an den Arbeits- und Geschäftsprozessen beteiligt sind, tragen Mitverantwortung für deren kontinuierliche Verbesserung. Lern- und Handlungsziele in diesem Zusammenhang sind die Förderung von Kompetenzen:

- Auftragsabläufe bzw. Prozessketten zusammenhängend zu analysieren, zu organisieren und zu optimieren sowie damit verbundene Projekte, Team- und Kommunikationsbeziehungen selbstständig zu managen,
- mit der Arbeit auch den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu steuern sowie
- die organisationalen Bedingungen des Arbeitens und Lernens mitzustalten und weiterzuentwickeln.

Die Überlegungen sollen an zwei Ansätzen aus dem Bereich Ausbildung verdeutlicht werden.

dungsberufen und an unterschiedlichen Lernorten bewährt. Hierbei werden Kenntnisse über Analyse- und Messwerkzeuge vermittelt und Prozessabläufe dargestellt als Voraussetzung für eine Prozessanalyse. Die Aufforderung, aktiv an einer Umgestaltung von Prozessen mitzuwirken, die Thematisierung von Verhaltensweisen, die Prozesse behindern, und die spielerische Selbsterfahrung im Team waren weitere Ziele, die erfolgreich realisiert wurden.

In einer umfassenden Lern- und Arbeitsaufgabe wird die neue Handlungskompetenz gefestigt und im betrieblichen Einsatz durch Analysieren von Realprozessen in der Praxis erprobt. Im Zuge der Einübung von Aufmerksamkeit für alltäglich begegnende Prozesse und Situationen erkennen Auszubildende auch Probleme vor Ort. Durch Visualisierung, Dokumentation und bilanzierende Reflexion ihrer Erfahrungen aus diesen Einsätzen entwickeln sie auf Dauer ein umfassendes Verständnis an mehreren Arbeitsplätzen und sind eingebunden in die Weiterentwicklung der damit verbundenen Prozesse. Über eine Lernplattform gestützt führen Auszubildende gemeinsam Ausbildungsprojekte durch und nutzen diese für notwendige Hintergrundinformation bzgl. der Projektabwicklung.

Das Planspiel „Kugelschreiberfabrik“:

Es wird ein Produktionsbetrieb simuliert, der Kugelschreiber montiert. Die Auszubildenden finden die Fabrik verlassen vor. Es gibt aber eine feste Organisationsstruktur und bereits vorhandene Kundenaufträge, die zum Teil auch schon an den einzelnen Arbeitsplätzen bearbeitet wurden. Durch Los wird ein Einrichter ermittelt, und dieser hat die Spielanweisung, die Belegschaft auf ihre Arbeitsplätze einzuteilen. Nach wenigen Minuten erscheint ein Kunde und möchte seine bei der vorherigen Belegschaft in Auftrag gegebenen Kugelschreiberbestellungen abholen. Dadurch spitzt sich die Situation zu, und es bleibt keine Zeit für eine systematische Einweisung. Es kommt in der Folge zu Terminverspätungen, Qualitätsmängeln und Problemen bei der Zusammenarbeit. Dies alles wird nach der ersten Spielrunde ausführlich analysiert und in Zusammenhang mit dem Messen von Prozessen gestellt. Die Auszubildenden entwickeln Messwerkzeuge und Teamregeln, erproben diese und präsentieren ihre Ergebnisse. Da es meist mehrere Fabriken gibt, kommt es zu einem motivierenden Wettbewerb. Für die dritte Spielrunde wird die „Belegschaft“ aufgefordert, orientiert an den Schwachstellen und den Problemen, ein neues Fabrik-Layout zu entwerfen und umzusetzen. Selbst gesetzte Zielsetzungen sind meist eine hohe Termintreue, die Lieferfähigkeit und sowohl Kunden- als auch Mitarbeiterzufriedenheit.

Modellversuch „Prozess- und Organisationsmanagement in der Ausbildung“

Dieser Modellversuch der Siemens Berufsausbildung, Technik Akademie Berlin, ging von der Überlegung aus, dass ein Lernen von Beginn an in Prozessen ohne didaktische Aufbereitung des Lern-/Arbeitsfelds nicht denkbar ist, da es sich i. d. R. um komplexe Abläufe handelt, in die Auszubildende nicht ohne Überforderung integriert werden können. Deshalb wurden vom Modellversuchsteam prozessorientierte Abläufe aus einem größeren Teilbereich ausgewählt und für den ersten Ausbildungsabschnitt als Planspiel umgesetzt, damit Auszubildende handelnd die Auswirkungen von Eingriffen in Prozesse erleben können. Dieses Planspiel „Kugelschreiberfabrik“, das Auszubildende in die Grundlagen des Prozessmanagements einführt, ist mehrfach erprobt worden und hat sich in vielen Ausbil-

Der Modellversuch GAB

Angesichts der allgemeinen Entwicklung hat der Modellversuch „Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene, dual-koperative Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife (GAB)“ beispielgebende Umsetzungsarbeit geleistet. Im Modellversuch GAB stand die Etablierung von Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung in die Personal- und Organisationsentwicklung bereits in der Ausbildung im Mittelpunkt. Theoriegeleitet wurden zahlreiche innovative Elemente ausgestaltet und

realisiert. Deren Bandbreite erstreckt sich von diagnostischen Instrumenten und Verfahren zur Qualifikationsbedarfsforschung (bspw. Facharbeiter-Experten-Workshops), einem Curriculumkonzept bis hin zu neuen praxisbezogenen Prüfungs- und Evaluierungsformen. Als ein Modellversuch im Bereich der Methodenentwicklung zur Verbesserung der Betriebsnähe des beruflichen Lernens umfasst das Vorhaben GAB sowohl grundsätzlich ausgerichtete Beiträge als auch eine Vielzahl von berufs- und branchenspezifisch orientierten einzelnen Maßnahmen und Instrumenten (z.B. integrierte Berufsbildungspläne zur Verbesserung der Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb). Dabei zeigt sich das Neue zum Teil in unerwarteten Verschränkungen mit bereits bekannten Elementen und erschließt sich erst bei einer komplexeren Sicht auf die Dinge.³

Unverkennbar liegt die Stärke des Modellversuchsansatzes GAB darin, dass der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen durchgängig beachtet wird. Lernort- und fächerübergreifende, arbeits- und geschäftsprozessorientierte berufliche Curricula stellen eine wesentliche Grundlage dar für eine verbesserte Abstimmung von betrieblicher und schulischer Ausbildung. Daher ist der vorliegende Ansatz nach dem GAB-Konzept von überbetrieblicher Relevanz. Der Modellversuch GAB hat insgesamt nicht nur einen außergewöhnlichen Output und Outcome zu verzeichnen, sondern auch bereits heute eine erhebliche Außenwirkung im In- und Ausland erzielt.⁴

Fazit

Die Modellversuchsreihe „Prozessorientierung“ bietet vielfältige Lösungsansätze. Aufgrund der ambivalenten Handlungsanforderungen wirft sie aber auch eine Reihe von Fragen auf, die nicht alle beantwortet werden können, bspw.: Inwieweit können unternehmerische Zielvorgaben Gegenstand (Inhalte und Lernziele) von Aus- und Weiter-

Lernen braucht Zeit, Raum und Respekt

bildung sein und damit von berufspädagogischen Aufgabenstellungen sein?

Die grundlegende Entscheidung für „Handlungssituationen und Handlungssystematik als Ordnungssystem

des gesamten Lehrplans“ und als Voraussetzung für das Lernen in und aus der Arbeit wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kontrovers diskutiert. So kommt Bruchhäuser zu dem Ergebnis: „Wir benötigen (...) die Präsenz wissenschafts- und situationsbezogener Elemente in unserer curricularen Konstruktionsratio (...).“⁵ Auch PÄTZOLD vertritt die Auffassung, beide Strategien, Fachsystematik und Handlungssystematik, sollten komplementär gesehen werden.⁶

Gelernt wird in Arbeits- und Geschäftsprozessen und für diese. Dabei sollte nicht blindes Funktionieren, sondern bewusstes, die Folgen des eigenen Tuns bedenkendes Handeln das Ergebnis des beruflichen Lernens sein. Neben einer instrumentellen Perspektive sollte eine ethisch-normative eröffnet werden, die den Horizont von Aufträgen auch zu überschreiten vermag. Dies impliziert die Berücksichtigung der komplexen Zusammenhänge ökonomischer, ökologischer und sozialer Systeme. Da die Logik von betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen zudem nicht notwendig kompatibel ist mit der Logik von Lernprozessen und die Differenz zwischen Handlungs- und Lernfeldern nicht aufhebbar ist, sind Spielräume jenseits einer ausschließlich funktionalen Logik erforderlich: Lernen braucht nach wie vor Zeit, Raum und Respekt für die Person, für ein angstfreies Ausprobieren – besonders wenn das Subjekt umfassende Prozesskompetenz erlangen soll.⁷

Eine angemessene Würdigung finden die in der Modellversuchsreihe erprobten Lösungsansätze durch ihre kontinuierliche und konsequente Fortführung. ■

Anmerkungen

1 Vgl. Becker, J.; Kugeler, M.; Rosemann, M.: *Prozessmanagement. Ein Leitfaden zur prozessorientierten Organisationsgestaltung*. Berlin/Heidelberg 2002, Vorwort zur 1. Auflage VI

2 Detaillierte Informationen zu den einzelnen Modellversuchen siehe Broschüre „Prozessorientierung“, die dieser Ausgabe der BWP beiliegt.

3 Weiterführende Informationen: Reinhold, M.: *Neue Ansätze in der industriellen Berufsausbildung: Der Modellversuch „Geschäfts- und arbeitsprozess-*

bezogene, dual-kooperative Ausbildung“ (GAB). In: BWP 31 (2002) 6, S. 44–48; ITB (Hrsg.): Rauner, F. et al: *Modellversuch „GAB“*. Gemeinsamer Abschlussbericht. Bremen 2003, S. 25

4 An dem schulischen und betrieblichen Zwillingsmodellversuch GAB waren 13 Berufsschulen in drei Bundesländern, sieben Volkswagen-Standorte, ca. 3.500 Auszubildende, 150 Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, 300 Ausbilder der VW CG und ca. 1500 betriebliche Ausbildungsbeauftragte beteiligt. Durch

seine Größenordnung, seine komplexe Anlage und außerordentlich hochgesteckte Ziele hebt sich der Modellversuch GAB ab von anderen Modellversuchen.

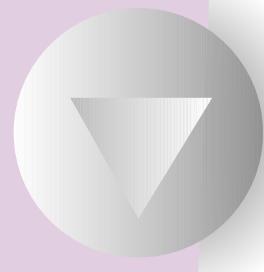
5 Bruchhäuser, H.-P.: *Zur Rationalisierung curriculärer Konstruktionsprinzipien*. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Band, Heft 4/2003, S. 503

6 Vgl. Pätzold, G.: *Lernfeldorientierung – Berufliches Lehren und Lernen zwischen Handlungs- und Fachsystematik*. In: Bader,

R. & Sloane, P. (Hg.): *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Markt Schwaben 2000, S. 136

7 Vgl. *Organisationsentwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management*. Zürich 1/2002, S. 39. Eine vertiefte theoretische Durchdringung der Thematik und ihrer Potenziale zur Innovation der Berufsbildung enthält ein im BIBB erscheinender Sammelband „Prozessorientierung in der beruflichen Bildung“.

Anzeige
wbv



Ausbildung als prozessbezogene Wissensarbeit

Ein methodischer Ansatz für die Umsetzung der neuen Ausbildungsordnungen

► Ausbildungsordnungen legen zu vermittelnde Inhalte fest, überlassen die Entscheidung, mit welchen Methoden dies geschieht, grundsätzlich jedoch den Ausbildungsbetrieben. Damit wird die Frage nach den Ausbildungsmethoden jedoch keineswegs beliebig. Im Gegenteil sind es gerade die Methoden, auf die es für die Umsetzung eines bestimmten Ausbildungskonzeptes ankommt. Mit den folgenden Ausführungen soll gezeigt werden, dass sich die Vorteile von prozessbezogenen Ausbildungsordnungen von Betrieben dann besonders gut nutzen lassen, wenn sie die Ausbildung als aktive Wissensarbeit der Auszubildenden gestalten.

Durch Ausbildung auf die Wissensgesellschaft vorbereiten

Es ist inzwischen unstrittig, dass wir uns auf dem Weg von der Industrie- in die Wissensgesellschaft befinden. Für die berufliche Bildung relevant ist vor allem die Überlegung, dass Wissensarbeit zukünftig nicht nur von Wissenschaftlern, sondern von allen zu leisten ist, die wertschöpfend tätig sind.¹ Folgt man dieser Idee, dann bringt die Wissensgesellschaft neue Herausforderungen weniger für die, die schon immer Wissensarbeit geleistet haben, in den Unternehmen also vor allem die Mitarbeiter in Forschung und Entwicklung. Neue Anforderungen werden auch und gerade an Facharbeiter gestellt. Dies lässt sich in vielen Unternehmen schon heute beobachten. Ursache dafür ist der ständige technische und organisatorische Wandel. Facharbeiter werden nicht nur mit immer neuen Techniken konfrontiert, als Folge der kontinuierlichen Prozessoptimierung erhalten sie auch immer wieder zusätzliche neue Aufgaben.² Eine Konsequenz ist die Notwendigkeit lebenslangen Lernens.

Die Formel vom lebenslangen Lernen allerdings verschleiert mehr, als sie erhellt, worum es eigentlich geht. Es geht nicht um mehr Weiterbildungsmaßnahmen, sondern um aktive Wissensarbeit!

Die Herausforderungen der Wissensgesellschaft werden sich nicht dadurch bewältigen lassen, dass Facharbeiter gelegentlich umgeschult werden und dazwischen die eine oder andere Fortbildung besuchen. Diese „alten“ Formen des Lernens erweisen sich zunehmend als viel zu langsam und greifen allenfalls bei größeren Umbrüchen. Das lebenslange Lernen im Zusammenhang mit der Optimierung von betrieblichen Leistungsprozessen ist vielmehr vor allem durch immer wieder neue, kleinere Lernanforderungen geprägt. Dabei geht es nicht nur um die Fähigkeiten, neue technische Möglichkeiten effizient zu nutzen, es kommt vor allem auf die Geschwindigkeit an, mit der dies geschieht. Im Wettbewerb werden die Unternehmen erfolgreich sein, denen es gelingt, ihre Beschäftigten als aktiv Agierende für kontinuierliche Prozessoptimierungen zu



JOHANNES KOCH
Leiter des Friedrichsdorfer Büros für
Bildungsplanung, Berlin



PETRA KRÜGER
Leiterin Competence Center Ausbildung
der Deutschen Telekom AG, Berlin

mobilisieren. Auf diese neue Arbeitswelt muss die Berufsausbildung vorbereitet werden.

Prozessbezogene Ausbildung in betrieblichen Leistungsprozessen

Wie diese neue Arbeitswelt aussieht, lässt sich gut in solchen Unternehmen beobachten, in denen der technische Wandel besonders schnell erfolgt, wie z. B. in der Informations- und Kommunikationsbranche. Es ist also kein Zufall, dass die prozessorientierte IT-Ausbildung maßgeblich von drei Unternehmen aus diesem Bereich angestoßen worden ist, IBM, Hewlett-Packard und der Deutschen Telekom AG. Entsprechend konsequent hat sich die Deutsche Telekom AG auch um die Umsetzung bemüht.

Das IT-Ausbildungskonzept der Deutschen Telekom AG ist durch folgende Merkmale bestimmt:

1. Ausbildung findet (soweit möglich) in den Leistungsprozessen des Betriebes statt.

Nur im Betrieb befindet sich die aktuelle Technik. Unter den Bedingungen des schnellen technischen Wandels können Ausbildungswerkstätten aktuelle Technik gar nicht mehr vorhalten. Zudem soll in den IT-Berufen überwiegend die Erbringung von Dienstleistungen gelernt werden. Dies ist ohnehin nur an der Schnittstelle zum Kunden möglich.

2. Es werden keine speziellen Unterlagen für die Ausbildung erstellt.

Auch die Erstellung von Ausbildungsunterlagen kann mit der technischen Entwicklung nicht mehr Schritt halten. Materialien sind oft bereits zum Zeitpunkt ihrer Fertigstellung veraltet. Wichtiger aber ist, die Auszubildenden sollen lernen, mit den Unterlagen zu arbeiten, die auch den Mitarbeitern im Betrieb zur Verfügung stehen.

Mit diesen beiden Vorgaben haben sich die Ausbildung der Deutschen Telekom AG und vor allem die Rolle der Ausbilder und Ausbilderinnen grundlegend verändert. Ihre wichtigste neue Aufgabe ist es, im Betrieb nach geeigneten Ausbildungsplätzen zu suchen und Verabredungen über die dort auszuführenden Aufgaben zu treffen. Darüber hinaus fördern sie durch die Vor- und Nachbereitung der Betriebseinsätze (nach der Methode der vollständigen Handlung) die Selbstlernkompetenz der Auszubildenden. Die Erarbeitung des Fachwissens muss von den Auszubildenden überwiegend selbst geleistet werden. Dies ist die (neue) prozessbezogene Wissensarbeit.

Insgesamt hat sich diese neue Form der Ausbildung (entgegen der Skepsis vieler Ausbildungspraktiker) erstaunlich gut bewährt.³ Trotzdem ist man nicht zufrieden. Die dezentrale Ausbildung hat in den betrieblichen Leistungsprozessen zu einer „Entfachlichung“ der Ausbildertätigkeit geführt. Der einzelne (hauptberufliche) Ausbilder kann nur

noch sehr eingeschränkt verfolgen, was die Auszubildenden an den unterschiedlichen, teilweise hoch spezialisierten Einsatzplätzen tun. Die Ausbilder verlieren damit ihr „Vermittlungsmonopol“, häufig kennen sich die Auszubildenden mit den neuen Techniken besser aus als sie. Für die Ausbilder bleibt zunehmend die Rolle als Lernbegleiter, mit der sich viele von ihnen nur schwer identifizieren. Die Deutsche Telekom bemüht sich deshalb durch eine umfassende Weiterbildung zum Lernprozessbegleiter, bei ihren Ausbildern und Ausbilderinnen ein neues professionelles Selbstbild zu fördern, bei dem das arbeitspädagogische Handeln im Vordergrund steht. Dieses Handeln richtet sich dabei primär auf die Beratung und Begleitung von Auszubildenden auf ihrem Weg des Lernens entlang der betrieblichen Leistungsprozesse aus. Die Fachberatung erfolgt vornehmlich durch die betrieblichen Fachkräfte.

Diese Entwicklung wird allerdings nicht nur von den Ausbildern, die sich in erster Linie als Fachleute sehen, als unbefriedigend erlebt. Auch Auszubildende monieren unzureichende fachliche Unterstützung. Insbesondere aber der Betrieb zeigt sich unzufrieden. Denn einerseits sollen Auszubildende bevorzugt dort eingesetzt werden, wo neueste Technik installiert oder betrieben wird, andererseits haben Fachkräfte, die über die dafür notwendigen Kenntnisse verfügen, besonders wenig Zeit, Auszubildende anzuleiten und sich mit ihnen zu beschäftigen.

Netzunterstützung für die Ausbildung in betrieblichen Leistungsprozessen

Die Deutsche Telekom AG entwickelt deshalb gegenwärtig ein umfassendes System der Netzunterstützung für die Ausbildung in den betrieblichen Leistungsprozessen. Dieses Konzept für das netzunterstützte Lernen baut auf zwei Überlegungen auf:

Die eine Idee ist, dass Auszubildende neue Arbeitsprozesse dokumentieren und als Informationsbasis für andere Auszubildende in einer Datenbank zur Verfügung stellen.⁴ Die zweite Überlegung ist, dass fachlich auf bestimmte Leistungsprozesse spezialisierte Ausbilder als Netztutoren die Auszubildenden in den unterschiedlichen Standorten bei der Ausführung ihrer betrieblichen Aufträge unterstützen.⁵ Zur Umsetzung dieses Konzeptes sollen sog. virtuelle Lernräume eingerichtet werden. Diese stellen zukünftig Auszubildende, die in verschiedenen Betrieben an vergleichbaren Aufgaben arbeiten, tauschen ihre Erfahrungen in einem virtuellen Team, einer Community of Practice, aus. Die Ausbilder werden als Netztutoren die Dokumentationsarbeiten der Auszubildenden anleiten und darüber entscheiden, welche Informationen in der zentralen Datenbank hinterlegt werden.

Gleichzeitig sollen sie ein Netzwerk zu Experten innerhalb oder außerhalb des Unternehmens aufbauen, über das In-

Abbildung 1 Vision des vernetzten Lernens



formationen über aktuelle Entwicklungen und neue Impulse frühzeitig in die Ausbildung einfließen.⁶ Die Dokumentation erfolgt prozessbezogen. Ausgehend von betrieblichen Prozessbeschreibungen werden Leistungsprozesse vereinfacht dargestellt und den einzelnen Prozessschritten Dokumente, die notwendige oder hilfreiche Informationen für die Ausführung dieser Schritte geben, zugeordnet. Dieses Konzept wird gegenwärtig pilotiert. Bisherige Erfahrungen sind ermutigend. (vgl. Abb. 1)

E-Learning als angewandtes Wissensmanagement

Mit dem netzunterstützten Lernen wird ein neues integriertes E-Learning-Modell realisiert, das nicht versucht, Unterricht über ein Netz durchzuführen, sondern sich an Konzepten des Wissensmanagements orientiert. Im Gegensatz zu bekannten Formen von CBT (Computer Based Training) und WBT (Web Based Training) werden deshalb auch nicht

Lektionen zu einzelnen Themen erstellt, sondern es wird ein Kommunikationssystem aufgebaut, in dem aus den Arbeitsprozessen heraus Informationen generiert und über eine Datenbank zur Verfügung gestellt werden.⁷ Wie die Pilotierungen zeigen, ist ein solches System kein Selbstläufer. Es lassen sich bereits jetzt einige Bedingungen erkennen, die für sein Funktionieren erfüllt sein müssen.

Das Lernen im Netz muss angeleitet werden

Anleitung, Lenkung oder Moderation des Lernens im Netz ist an fünf Interventionspunkten notwendig:

1. Es muss eine feste Zuordnung zwischen betrieblichen Leistungsprozessen und virtuellen Lernräumen geben. Werden Auszubildende in einen bestimmten Bereich des Betriebes versetzt, müssen sie sich in dem zugeordneten Lernraum anmelden und werden dort für eine bestimmte Community administriert. Dies bedeutet gleichzeitig, dass alle Einsatzbereiche für Auszubildende durch virtuelle Lernräume erfasst und abgedeckt werden.
2. Für die Anleitung der praktischen Arbeit in den betrieblichen Leistungsprozessen müssen geeignete Betriebskräfte vorhanden sein. Die auszuführenden Aufgaben erhalten die Auszubildenden im Betrieb, und dort wird auch kontrolliert, ob die Arbeiten fachgerecht ausgeführt worden sind. Das Netz unterstützt nur die dazu notwendige Wissensarbeit.
3. Die Nutzung der Datenbank als Informationsbasis und die Anwendung der Informationen für die Bearbeitung betrieblicher Aufgaben muss angeleitet und sichergestellt werden. Im System der Deutschen Telekom AG erfolgt dies (wie bisher auch) durch die Bearbeitung verbindlicher Lernaufträge. Damit wird eine planmäßige und systematische Ausbildung gewährleistet. Die Lernaufträge werden zukünftig von den Netztutoren erstellt.
4. Die Dokumentationen zu Leistungsprozessen werden angeleitet. Eine Datenbank, die als Wissensbasis für die gesamte Ausbildung dient, muss zuverlässig, fachlich richtige und anwenderfreundlich strukturierte Informationen liefern. Die Netztutoren leiten dafür die Dokumentationen durch Auszubildende an und sind für die Präsentation in der Datenbank verantwortlich.
5. Um die Aktualität der Informationen zu sichern, muss es Rückmeldungen über deren Nutzung geben. Eine der größten Herausforderungen für alle datenbankgestützten Wissensmanagement-Systeme ist die Aktualität der Informationen. Das System registriert automatisch, welche Informationen von den Auszubildenden genutzt worden sind und fordert jeweils eine Bewertung der Informationsquelle. Dabei wird auch abgefragt, ob die Dokumente noch aktuell sind, bzw. gegen welche aktuellen Dokumente sie ausgetauscht werden sollten.

Lernauftrag		Qualifikationen				
		PC-Hardware installieren	PC-System mit Betriebssystem installieren	System mit Anwendungssoftware ins Netzwerk einbinden	PC-System mit Backup-System aufrüsten	Client-Server-Netzwerk einrichten
Daten und Dokumente pflegen, schützen, sichern und archivieren				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arbeitsplatz unter ergonomischen Gesichtspunkten/ grafische Benutzeroberflächen einrichten			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Hard- und Softwarekomponenten auswählen, installieren und konfigurieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betriebssysteme und Anwendungsprogramme installieren und konfigurieren		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IT-Systeme in Netzwerke einbinden			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tools und Testprogramme einsetzen					<input type="checkbox"/>	
Signal- und Datenübertragungssysteme installieren, prüfen und in Betrieb nehmen					<input type="checkbox"/>	
Hard- und Softwarekomponenten einstellen und anpassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Software-Updates durchführen					<input type="checkbox"/>	
Integrierte Qualifikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 2 Qualifikationen und daraus abgeleitete Lernaufträge am Beispiel der neuen industriellen Elektroberufe (beschrieben im Zeitfenster 4 der neuen Ausbildungsverordnungen)

Die Regelungen mögen bürokratisch und engmaschig erscheinen, die bisherigen Erfahrungen insbesondere mit un-

verbindlichen Netzwerkstätten und Communities zeigen jedoch, dass ein leistungsfähiges System dauerhaft nur mit klaren Verbindlichkeiten und Zuständigkeiten funktioniert.

Übertragbarkeit auf kleine und mittlere Unternehmen

DER MODELLVERSUCH L@NORG

Immer wenn über Entwicklungen der Deutschen Telekom AG mit derzeit ca. 12.000 Auszubildenden berichtet wird, stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit. Insbesondere kleinere Unternehmen werden keine eigenen Wissensnetze aufbauen können. Gerade diese Unternehmen müssen aber Wege finden, wie sich angesichts des immer schneller werdenden technischen Wandels sowohl Ausbildung als auch kontinuierliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiter kostengünstig realisieren lässt. Ein Ansatz hierfür ist der Bildungsdienstleister, ein Bildungsträger, der proaktiv zur Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen durch Qualifizierung beiträgt. Ein solcher Ansatz wird mit dem Modellversuch „Lernen im Netz, orientiert an realen Geschäftsprozessen (L@NOrg)“ verfolgt, der vom Elektrotechnischen Zentrum Stuttgart (etz) durchgeführt wird.⁸ L@NOrg ist ein internetbasiertes Lernsystem, das Informationen prozessbezogen abrufbar macht. Vom Nutzer können typische Leistungsprozesse am Bildschirm abgerufen werden. Die Abläufe sind (wie beim System APO⁹) als Flussdiagramme dargestellt. Klickt man auf die Ablaufsymbole, erscheinen in einem Fenster Erläuterungen zu fachlichen Grundlagen und Hinweise zur fachgerechten Ausführung der Arbeiten, technische Darstellungen oder Gesetze und Normen, die beachtet werden müssen.

Wie auch beim netzunterstützten Lernen bei der Deutschen Telekom AG zeigt sich im Modellversuch L@NOrg als ein Hauptproblem solcher Systeme, eine Datenbank, die Informationen zu allen relevanten betrieblichen Leistungsprozessen liefert, nicht nur aufzubauen, sondern auch aktuell zu halten. Ein Bildungsträger allein ist mit dieser Aufgabe überfordert. Es gibt deshalb erste Überlegungen, das System L@NOrg in einem Verbund von Bildungsträgern arbeitsteilig weiterzuentwickeln.

Aus- und Weiterbildung mit MOVIDO

Im Zusammenhang mit dem prozessbezogenen Lernen kristallisieren sich zwei Lernformen heraus: Zum einen können netz-, bzw. datenbankgestützt Leistungsprozesse und diesen zugeordnete Dokumente abgerufen werden. Diese Informationen dienen als Anleitung zur Ausführung betrieblicher Aufgaben. Zum anderen werden für die Vermittlung von Prozesskompetenz von Lernenden selbst Prozesse dargestellt und dokumentiert.

Beide Lernformen lassen sich sinnvoll miteinander verbinden, indem die von den einen erstellten Prozess-Dokumen-

tationen von den anderen als Lernunterlagen genutzt werden. (Mit einem solchen System konstruiert man eine sog. „Knowledge Engine“.¹⁰)

Beide Lernformen setzen eine geeignete Software voraus, die es auf der einen Seite erlaubt, Prozesse am PC möglichst komfortabel zu modellieren und die einzelnen Prozessschritte mit Informationen zu hinterlegen. Auf der anderen Seite sollen die Prozesse und die hinterlegten Informationen ohne großen Aufwand (also nur mit einem Internet-Browser) wieder abrufbar sein.

Spezielle Software für die prozessbezogene Ausbildung

Auf dem Markt gibt es eine Vielzahl sehr leistungsfähiger Dokumentationssysteme, mit denen sich die beschriebenen Aufgaben durchaus bewältigen lassen. Die Erprobungen im Modellversuch L@NOrg haben allerdings gezeigt, dass die verfügbaren Dokumentationsprogramme meistens für diesen Zweck zu aufwändig sind. Deshalb wurde eine Softwarefirma (zunächst nur für den eigenen Bedarf) mit der Erstellung eines sehr einfach zu bedienenden Programms speziell für die prozessorientierte Ausbildung beauftragt. Bei Präsentationen des Modellversuchs L@NOrg stieß vor allem dieses Programm auf so großes Interesse, dass es zu einem eigenständigen Produkt weiterentwickelt worden ist und jetzt über einen Verlag vertrieben wird.

Prozessdokumentationssoftware (wie MOVIDO) eignet sich nicht nur für die Ausbildung. Mit ihr lassen sich auch die für das Qualitätsmanagement (z. B. nach ISO 9000:2000) notwendigen Dokumentationen vornehmen. Die in diesem Zusammenhang zu schreibenden Arbeitsanweisungen kön-

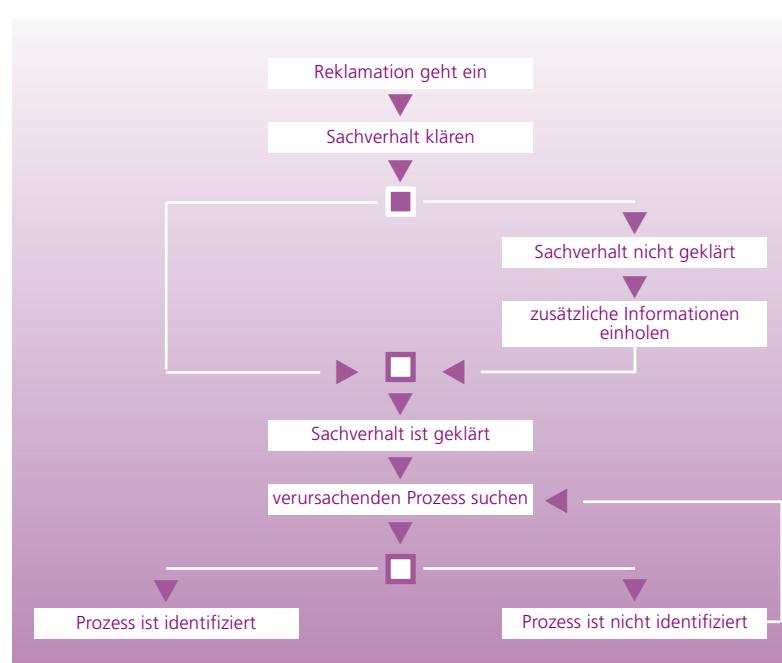


Abbildung 3 Beispiel für eine Visualisierung von Geschäftsprozessen als Flussdiagramm

Fachtagung Perspektive Bildung 2014

Der W. Bertelsmann Verlag wird 140 Jahre alt – ein Grund zum Feiern, aber auch ein Grund, einen Blick in die Zukunft, auf die Perspektiven im Bildungsbereich zu wagen. Beides wollen wir auf der Fachtagung „**Perspektive Bildung 2014**“ gemeinsam mit unseren Partnern und Bildungsfachleuten tun.



Ort: Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Universität Bielefeld Wellenberg 1, 33619 Bielefeld
Datum: 26. Oktober 2004
Teilnahmegebühr: 50 € incl. Verpflegung
Anmeldeschluss: 24. September 2004

Details zur Fachtagung „Perspektive Bildung 2014“ finden Sie auf der Seite www.perspektive-bildung-2014.de
Telefonische Anmeldung unter:
(05 21) 9 11 01-21

Die Referenten

DR. SASCHA ARMUTAT
Bereichsleiter in der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e.V., Düsseldorf

MINDIRIG HANS KONRAD KOCH
Leiter des Bereichs Bildungsreform im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

THOMAS KRÜGER
Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

PROF. DR. DR. H.C. EKKEHARD NUSSL VON REIN
Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn

PROF. DR. HELMUT PÜTZ
Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

REINHARD SCHMID
Leiter S&B-Institut für Karriereplanung und Lebensgestaltung, Bühl/Schweiz

KAREN SCHOBER
Leiterin des Bereichs Beratung/Information in der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg

PROF. DR. DIETER TIMMERMANN
Rektor der Universität Bielefeld und Vorsitzender der Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens, Bielefeld

Tradition mit Perspektiven 1864 – 2004

140 Jahre W. Bertelsmann Verlag



nen gleichzeitig wieder als Informationsgrundlagen für die Aus- und Weiterbildung dienen. Gleichermaßen gilt für Ergebnisprotokolle zu Prozessen der Organisationsentwicklung oder aus kontinuierlichen Verbesserungsprozessen (KVP). Prozessorientierte Aus- und Weiterbildung und Qualitätsmanagement lassen sich damit zu einem gemeinsamen System integrieren.

MOVIDO lässt sich intuitiv bedienen. Für den Einsatz in der prozessorientierten Ausbildung werden gegenwärtig vom etz Stuttgart Weiterbildungsmodulen für Ausbilder konzipiert.

Zusammenfassung und Ausblick

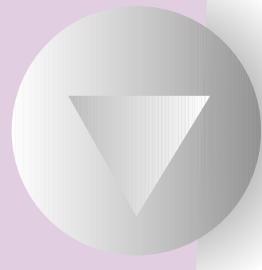
Die neuen prozessbezogenen Ausbildungsordnungen bieten vor allem zwei Chancen: Zum einen unterstützen sie die Ausbildung in den betrieblichen Leistungsprozessen, zum anderen erlauben sie es, auf dem jeweils aktuellen Stand der Technik auszubilden. Beide Chancen werden sich aber nur dann effizient nutzen lassen, wenn sie durch netzbasierte Informationssysteme unterstützt werden. Dazu ist es notwendig, die Ausbildung organisatorisch als angewandtes Wissensmanagement und das Lernen methodisch als aktive Wissensarbeit zu gestalten.

Große Unternehmen werden in der Lage sein, eigene Wissenssysteme aufzubauen und die Ausbildung in diese zu integrieren. Für kleinere und mittlere Unternehmen müssen die Aufgaben des Wissensmanagements Bildungsdienstleister oder Berufsschulen übernehmen (vielleicht auch in kooperativen Verbundsystemen).

Mit solchen Wissens-Verbundsystemen erhält auch die duale Berufsausbildung die Möglichkeit, mit den technischen Innovationen Schritt zu halten und sich als besonders leistungsfähige (weil in betriebliche Leistungsprozesse integrierte) Qualifizierungsform für die Wissensgesellschaft zu erweisen. ■

Anmerkungen

- 1 Willke, H.: *Systemisches Wissensmanagement*, 2. Aufl. Stuttgart 2001, S. 19ff.
- 2 Ausführlich wird dieser Zusammenhang beschrieben in: Koch, J.; Meerten, E.: *Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel*, In: BWP 32 (2003) 5, S. 42ff.
- 3 Die Dynamisierung und Flexibilisierung ihrer Ausbildung hat die Deutsche Telekom in einem Modellversuch „Berufskarrieren im Betrieb“ (1. 5. 96 – 30. 4. 2000) erprobt.
- 4 Abecker, A. u. a. (Hrsg.): *Geschäftsprozessorientiertes Wissensmanagement*. Berlin-Heidelberg 2002
- 5 Anregungen hierzu liefert Willke: A. a. O. S. 39ff. und 107ff.
- 6 Wie sich solche intranetbasierten Systeme aufbauen lassen, beschreiben sehr anschaulich Kuppingen, Martin und Woywoode, Michael: *Vom Intranet zum Knowledge Management*, München, Wien 2000.
- 7 Überlegungen hierzu finden sich z.B. bei Dietrich, N. und Ehrenwirth, M.: *Kollaborative Wissensmanagementsysteme*. In: Hannig, U. (Hrsg.): *Knowledge Management und Business Intelligenz*, Berlin, Heidelberg 2002
- 8 www.etz-stuttgart.de
- 9 www.bmbf.de/pup/it-weiterbildung_mit_system.pdf
- 10 Baird, L. und Henderson, J. C.: *The Knowledge Engine*, San Francisco 2001



Innovation und Wissensmanagement durch Ausbildung und Auszubildende

► Vor dem Hintergrund sich verkürzender Innovationszyklen und steigender Kundenanforderungen erhöhen sich die Anforderungen an die Flexibilität und Wandlungsfähigkeit von Unternehmen. Der betrieblichen Organisations- und Personalentwicklung kommt daher eine zentrale Bedeutung zu. Dies hat u. a. auch und gerade Konsequenzen für die Erstausbildung. Das Leitbild einer zukunftsweisenden betrieblichen Ausbildung setzt auf das (Vor-)Wissen und die Innovationsfähigkeit junger Menschen. Ausgewählte Beispiele in unterschiedlichen Branchen zeigen, dass Auszubildende wichtige Beiträge für betriebliche Verbesserungen und Innovationen leisten können.

Nicht erst im Zusammenhang mit dem aktuellen Mangel an Lehrstellen wird intensiv über Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung diskutiert. Im Folgenden möchten wir einen indirekten Nutzen herausarbeiten, der in dieser Diskussion bisher nicht oder allenfalls am Rande auftauchte: den Beitrag von Auszubildenden an betrieblichen Verbesserungen und Innovationen. In einer Beteiligung von Auszubildenden am Wissensmanagement liegen, so unsere These, weit gehend ungenutzte Chancen, individuelles und organisationales Lernen wechselseitig aufeinander zu beziehen und füreinander fruchtbar zu machen. Insbesondere in kleineren und mittelständischen Unternehmen, wo das mittlere Management kaum ausgeprägt ist, dem aber eine Schlüsselrolle für kontinuierliche Innovation zugeschrieben wird¹, könnten Auszubildende komplementäre oder sogar zentrale Funktionen des Wissens- und Innovationsmanagements ausfüllen.

Diese Perspektive impliziert erstens eine Neubewertung der Rolle und Fähigkeiten von Auszubildenden. Zweitens erwächst daraus ein Bedarf an neuen, zukunftsorientierten Methodenkonzepten und Organisationsformen des betrieblichen Lernens und Arbeitens. Es gilt, damit das Lernen der Subjekte einerseits zu fördern und auf ein Ziel – bis auf weiteres die berufliche Handlungsfähigkeit – hin auszurichten und andererseits für die Weiterentwicklung bzw. Reflektion der Arbeits- und Geschäftsprozesse aufzuschließen. Gleichwohl scheint das herkömmliche Bild nicht mehr zu stimmen, wonach ein einseitiger Wirkungseinfluss besteht: Auszubildende eignen sich im Kontext der betrieblichen Realität die Praxisroutinen und Werthaltungen eines Berufs und des Unternehmens an. Stattdessen machen wir im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen die Erfahrung, dass Auszubildende zunehmend als Wissens- und Kompetenzträger tätig und gefragt sind, z. B. als Grenzgänger zwischen Abteilungen oder aufgrund von Erfahrungen und Kompetenzen, die außerhalb von Arbeits- und formellen Bildungskontexten entstehen. Dies gilt sowohl in traditionellen als auch neuen Branchen und Berufen.



MARC SCHÜTTE

Dr. phil., Dipl.-Psych., Forschungsgruppe
Praxisnahe Berufsbildung, Universität Bremen



REINER SCHLAUSCH

Dr. phil., Dipl.-Ing., Forschungsgruppe
Praxisnahe Berufsbildung, Universität Bremen

Ausbildung als Innovations- und Wissensmanagementansatz

VERÄNDERTE RAHMENBEDINGUNGEN

In einer zunehmend kundenorientierten und globalisierten Ökonomie sind Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit entscheidend. Arbeitsprozesse und -ergebnisse sind kontinuierlich in Veränderung begriffen und werden permanent als optimierbar angesehen. Das Prinzip der Selbststeuerung ist seit langem fest in den modernen Arbeits- und Lernformen verankert. Trotz der damit einhergehenden notwendigen Offenheit in der Gestaltung des Lernens und Arbeitens blieben die Funktionen und Inhalte durch die äußeren Anforderungen determiniert. In der „Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft“ scheint jedoch die Arbeit immer stärker durch individuell-biographische Momente sowie kurzfristige Problemlösungen bestimmt zu sein und weniger durch Strukturen der Arbeitsorganisation. Vor diesem Hintergrund kristallisiert sich die *Integration von Arbeit und Lernen* im Sinne einer kontinuierlichen Organisations- und Personalentwicklung als zukünftige Aufgabe der betrieblichen Bildungsarbeit heraus.²

Abbildung 1 Wechselwirkung von individuellem und organisationalem Lernen



Es ist nicht zu übersehen, dass Auszubildende z.B. in den neuen gewerblich-technischen Berufen (IT-Berufe, Mechaniker) in Alter und Vorbildung nicht mehr mit Auszubildenden der 70er und 80er Jahre zu vergleichen sind. Insbesondere in den IuK-Technologien bringen sie nicht selten ein erhebliches Wissen und Können mit. Längst haben dies führende Unternehmen der IuK-Branche, deren (zukünftige) Märkte noch in hohem Maße unbestimmt sind, als Anpassungsstrategie für den „Wissenstransfer in die Organisation“ erkannt.

Während auf der einen Seite ein Paradigmenwechsel bei der Rollenzuschreibung von Auszubildenden, ausgelöst durch die „Neuformierung von Arbeit, Beruf und Beschäf-

tigungsverhältnissen“³ erkennbar ist, sind andererseits Auszubildende durch die vorherrschende Methodenpraxis stark auf die Rezeption von Wissen festgelegt. Vor allem in der gewerblich-technischen Erstausbildung dominieren noch ausbilderzentrierte bzw. unterweisungsorientierte Formen, wie die „Vier-Stufen-Methode“ oder das Lehrgespräch. Diese und entsprechende Organisationsformen der Ausbildung korrespondierten in der Vergangenheit mit stark arbeitsteiligen Strukturen. Viele Unternehmen haben allerdings diese zugunsten ganzheitlicher Aufgabenzuschnitte verändert, so dass Arbeitsorganisation und Methodenpraxis der betrieblichen Ausbildung z.T. auseinanderfallen.

INDIVIDUELLES UND ORGANISATIONALES LERNEN

Ausgehend von der Annahme einer funktionalen Einheit von individuellem und organisationalem Lernen lässt sich ihre Beziehung als wechselwirkendes Figur-Grund-Verhältnis charakterisieren (Abbildung 1): Individuelles Lernen, das sich figurativ abhebt vor dem organisationalen Lernen beinhaltet das Praxisgemeinschaft-Konzept.⁴ Auszubildende haben demnach eine Doppelfunktion. Einerseits stellen sie die Reproduktion einer Praxisgemeinschaft als soziales System (z.B. die Angehörigen eines bestimmten Berufs oder die Mitarbeiter eines Betriebes) sicher, indem sie schrittweise in verantwortungsvolle Rollen und Positionen hineinwachsen. Andererseits erzeugen ihre Reproduktionsbemühungen Variabilität, welche die soziale Praxis und Konstruktion von Realität verändert. Gerade Misserfolge (gescheiterte Reproduktionen) können so durch „*Ent-selbstverständlichung* des Geforderten“⁵ zum Ausgangspunkt für Neues werden, sie fordern jedenfalls zur Auseinandersetzung mit dem Gewohnten auf.

Darüber hinaus liegt es nahe, Auszubildende für *organisierte Wissensarbeit*⁶ heranzuziehen, bei dem ein systematischer und bewusster Umgang mit Wissen zur Entfaltung seiner Produktivkraft für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit im Zentrum steht. Zu den Funktionen des Wissensmanagements, die sich an Personen festmachen lassen und die sich durchaus als Handlungs- und Lernfelder für Auszubildende eignen, gehören z.B. „Brückenbauer“ und „Transparenzschaffer“.⁷ „Brückenbauer“ spüren ungenutzte Wissensbestände in Organisationen auf und führen diese in relevante Kompetenzfelder ein. „Transparenzschaffer“ werden für eine Bestandsaufnahme des zugänglichen Wissens der Organisation und dessen Weitergabe an potenzielle Nutzer benötigt (siehe Fallbeispiele).

Auszubildende profitieren von organisierter Wissensarbeit, indem sie etwa Arbeits- und Geschäftsprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven kennen lernen und sich Spielregeln der Kommunikation im beruflichen Handlungsfeld erschließen. Denn Wissensarbeit ist zumeist arbeitsplatz-, abteilungs- und sogar hierarchie- und betriebsübergreifend.

Zudem stellt Wissensarbeit eine bedeutsame Tätigkeit im Unternehmen dar. Dies kann die Identifikation mit dem Ausbildungsbetrieb erleichtern und den sozialisatorischen Aufbau einer „Auftragsorientierung“ befördern. Schließlich entwickeln Auszubildende eher eine Bereitschaft sowie praktische Fähigkeiten zur Wissenskooperation mit Kollegen, Auszubildenden und Kunden.

Fallbeispiele und erste Schlussfolgerungen

Die Fallbeispiele wurden im Kontext unterschiedlicher Wirtschaftsmodellversuche dokumentiert, die z. B. „erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten in IT-Berufen“ oder „auftragsorientiertes Lernen“ zum Gegenstand haben. Ihrer Identifizierung lag keine einheitliche Erhebungsmethode oder gar Forschungshypothese zugrunde. Das erste Beispiel wurde im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung mit Auszubildenden eines Betriebes der IuK-Branche (Gruppenbefragung) ermittelt, in den anderen Fällen stellten entweder Betriebsinhaber (3) oder Ausbilder (2) die wesentlichen Auskunftsquellen dar:

- (1) In der kooperativen Auftragsbearbeitung zwischen einem Auszubildenden (IT-Beruf) und einem erfahrenen Monteur vor Ort wurde aufgrund von Vorerfahrungen des Auszubildenden in einem anderen Unternehmensbereich eine effektivere, computergestützte Problemlösung gegenüber einer manuellen Standardlösung entwickelt.
- (2) In einem Industriebetrieb haben Auszubildende (Mechatronik) betriebliche Standardteile für die Produktentwicklung identifiziert. Die Information über Bauteile wurden mit Hilfe des Intranets und fahrbarer Stellwände praxisgerecht (Abbildungen in Originalgröße, Musterwand mit Originalteilen) dokumentiert und verfügbar gemacht.
- (3) Auszubildende (SHK-Handwerk), die nach dem Konzept „Lernen im Kundenauftrag“⁸ ausgebildet werden, machten aufgrund wiederholter Erfahrungen in Kundengesprächen einen Verbesserungsvorschlag, der eine Erweiterung des Leistungsumfangs über eine Fremdfirma zur Folge hatte. Die vermeintliche Verbesserung wurde indes nach einiger Zeit erneut von Auszubildenden in Frage gestellt, die nun Klagen von Kunden wegen deutlicher Qualitätsunterschiede in der Arbeitsdurchführung registrierten. In einem weiteren, erfolgreich realisierten Verbesserungsvorschlag regten sie an, einen bestimmten Mitarbeiter, der gewöhnlich für Hilfsarbeiten herangezogen wurde, für die fragliche Dienstleistung zu qualifizieren, um diese „aus einer Hand“ anbieten zu können (Abbildung 2).

Die ersten beiden Beispiele können im Sinne organisierter Wissensarbeit ausgelegt werden. Im ersten Beispiel hat der Auszubildende als „Brückenbauer“ fungiert. Das zweite Beispiel zeigt, wie Auszubildende die Transparenz bezüg-



Abbildung 2 **Innovationsauslösende Schnittstelle zwischen Auszubildenden und Kunden: Eigenes LIKA-Fahrzeug eines SHK-Betriebs**

lich interner und externer Informationen und Fähigkeiten und damit die Ressourceneffizienz erhöhen können. Das dritte Beispiel lässt sich hingegen als „Entselbstverständlichung des Geforderten“ und kreative Neukombination von vorhandenem Wissen interpretieren. In der Folge wurde eine neue organisationale Fähigkeit geschaffen, welche zudem die Wettbewerbsfähigkeit des Betriebs erhöht hat.

Die Beispiele belegen, dass Auszubildende in Industrie, IuK-Branche und Handwerk als Auslöser für betriebliche Verbesserungen und Innovationen in Frage kommen. Die Beispiele haben informellen Charakter, d. h., dieses Nutzenpotenzial der Ausbildung wird gegenwärtig von den Betrieben nicht systematisch ausgeschöpft. Das liegt an fehlenden Methoden und Konzepten, aber auch an Wahrnehmungsdefiziten bei der Zuschreibung solcher Effekte. Damit das organisationale Lernpotenzial von Auszubildenden einen Nutzen entfalten kann, sind in den Unternehmen eine Reihe von Bedingungen bzw. Voraussetzungen notwendig:

- **Erfahrungsorientierung:** In allen Fällen erweist sich eine komplexe Aufgabenbewältigung im Kontext von (realen) internen und externen Arbeitsaufträgen als Ausgangspunkt für die Schaffung neuen Wissens durch Auszubildende. Auszubildende benötigen grundlegende Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume in Arbeits- und Geschäftsprozessen.
- **Kundenschnittstelle:** Für die Schaffung von Wissen in Unternehmen hat die Gestaltung der Kundenschnittstelle strategische Bedeutung. Während z. B. im Handwerk ein Kundenauftrag noch „vor Ort“ ausgeführt wird, bedingt der Einsatz von IuK-Technologie einen Verlust von (strategisch relevantem) Kontextwissen, das durch die Interaktions- und Kommunikationsmuster der Arbeitsprozesse strukturiert wird. Hier ergibt sich ein Forschungs- und Gestaltungsbedarf.

- **Wissenskooperation:** Ein Aspekt von Wissenskooperation ist die Form der Arbeitsbeziehung von erfahrenen Mitarbeitern und Auszubildenden. Das erste Beispiel zeigt die Möglichkeit von „Wissenstandems“ auf, wobei unterschiedliches Wissen und Nicht-Wissen sich wechselseitig beeinflussen können. Ein weiterer Aspekt stellt die Bereitschaft dar, Verbesserungsvorschläge von Auszubildenden anzunehmen und diese zur Artikulation ihrer Erfahrungen aufzufordern. Unabdingbar ist unter beiden Gesichtspunkten der Aufbau von Vertrauen.
- **Dezentrale und offene Funktionen:** Grundsätzlich wird deutlich, dass die geforderte Integration von Arbeit und Lernen bzw. von Personal- und Organisationsentwicklung offene und dezentrale Konzepte für betriebliche Funktionen erfordern, die zugleich praktische oder kommunikative Reflexivität im (rekursiven) Konstitutionsverhältnis von organisierendem und organisiertem Handeln in bewusster Weise verankern.
- **Gerechtigkeit:** Schließlich ist es entscheidend, ungerechte Schieflagen zu vermeiden, die entstehen, wenn entweder die Individuen auf Kosten der Organisation und gewissermaßen parasitisch oder aber Organisationen auf Kosten der Individuen, also ausbeuterisch, lernen und das Lernen folglich desintegriert ist.

Fazit und Ausblick

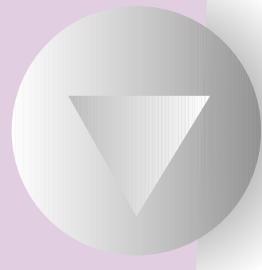
Anliegen war es, den wechselseitigen Nutzen von Ausbildung und Wissensmanagement herauszustellen und mit Hilfe der Fallbeispiele zu erläutern. Die systematische Verbindung von individuellem und organisationalem Lernen wird bislang in Forschung und Entwicklung noch zu wenig berücksichtigt, obwohl diese in der (informellen) Praxis – vor dem Hintergrund dynamischer Veränderungen der Arbeits- und Geschäftsprozesse – offensichtlich zunehmend Bedeutung erlangt. Eine wichtige (Forschungs-)Frage lautet z. B., wie das Erfahrungs- und informelle Lernen im Kontext entsprechender Lern- und Organisationsformen persönlichkeits- und kompetenzenförderlich gestaltet werden kann. Bereits in die Praxis eingeführte Konzepte sind etwa

mit Coaching, Zirkel und Lerninseln gegeben. Das räumlich einzuengende Lerninsel-Konzept hat das Innovationspotenzial der Lern- und Aneignungsprozesse von Auszubildenden bislang am klarsten fokussiert. Es stellt in vielen Unternehmen ein Erprobungsfeld für die Arbeitsgestaltung zur Verfügung, seine Übertragung auf nichtindustrielle Arbeitsprozesse erweist sich jedoch als schwierig.

Abschließend möchten wir auf ein konkretes Modellversuchsvorhaben verweisen, welches die hier eingenommene Perspektive für die Weiterentwicklung der betrieblichen Bildungsarbeit nutzt. Im Modellversuch DiaMedia (Dialogische Medienentwicklung – Handlungsorientierte Aus- und Weiterbildung unter Nutzung und Gestaltung einer netzgestützten Plattform für kollektives Lernen am Beispiel des Geräte- und Produktsicherheitsgesetzes) entwickeln Auszubildende anhand eines mechatronischen Lernsystems Problem- und Vorsorgelösungen im Produktlebenszyklus (von der Produktentwicklung bis hin zu Entsorgung und Recycling) bezüglich der Produkthaftung und des Vorsorgeprinzips.⁹ Die Problemlösungen werden dabei zunächst auf der Grundlage von identifiziertem Wissen im Betrieb entwickelt und in einem zweiten Schritt u. a. mit Hilfe einer Software zur Risikoanalyse und -bewertung optimiert. Eine Plattform dient zum einen dazu, die in Form von Fallstudien dokumentierten Lösungen als Lern- und Informationsangebote innerhalb des Betriebes sowie in einer virtuellen Learning Community zu verbreiten. Zum anderen wird über die Plattform ein Dialog mit externen Experten organisiert. Entscheidend ist, dass die Komponenten der Lern- und Organisationsform (u. a. Projektlernen, netzgestütztes Lernen, Medienentwicklung) durch eine verbindungs- und motivationsstiftende Rahmenhandlung Wissensarbeit zusammengehalten werden sollen. Durchaus beabsichtigt ist die Initiierung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses der betrieblichen Praxis durch verschiedene Auszubildendengenerationen. In den am Modellversuch beteiligten Unternehmen ist man jedenfalls davon überzeugt, dass sich Ausbildung auch für das Innovations- und Veränderungsmanagement lohnt und Auszubildende auch als betriebliche Innovatoren unverzichtbar für die Wettbewerbsfähigkeit sind. ■

Anmerkungen

- 1 Siehe z. B. Nonaka, I.; Takeuchi, H.: *Die Organisation des Wissens: wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt/Main 1997
- 2 Vgl. Dehnhostel, P.: *Perspektiven für das Lernen in der Arbeit*. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor schung e. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001: Tätig-*
- 3 Ebd., S. 53
- 4 Vgl. auch Lave, J.; Wenger E.: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge 1991
- 5 Wehner, Th.; Waibel, M. C.: *Erfahrungsbegebenheiten und Wissensaustausch als Innovationspotentiale des Handelns – Die Analyse betrieblicher Ver-*
- sein – Lernen – Innovation. Münster 2001
- 6 Vgl. auch Willke, H.: *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart, 2001, S. 21
- 7 Vgl. Probst, G.; Raub, S.; Romhardt, K.: *Wissen managen: wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Frankfurt/Main 1999, S. 367–370
- 8 Vgl. Sander, M.; Steffen, R.: *LIKA – ein Beispiel für eine firmenspezifische Umsetzung*. In: Hoppe, M.; Hummel, J.; Gerwin, W.; Sander, M. (Hrsg.): *Lernen im und am Kundenauftrag – Konzeption, Voraussetzung, Beispiele*. Bielefeld 2004
- 9 Modellversuch DiaMedia, Förder-Kennz.: D 6132.00 + B, Laufzeit: 1.2.2004–31.1.2007, Förderung: BMBF, Fachliche Betreuung: BIBB.



Lernen am eigenen Problem

Berufliche Weiterbildung durch Lernbegleitung

Ausgehend von den Phänomenen des informellen Lernens wird ein Ansatz für die berufliche Weiterbildung vorgestellt, bei dem die Teilnehmer nicht nach einem „Lehrplan“ abstrakt etwas lernen, das sie dann auf konkrete Handlungssituationen „anwenden“ sollen, sondern bei dem sie lernen, indem sie ein reales betriebliches Problem lösen. Dazu bilden sie eine Lerngruppe, in der sie ihr Problem bearbeiten. Sie wird von einem Lernbegleiter moderiert. Der Beitrag beschreibt den Ansatz, der im Einzelhandel entwickelt wurde, anhand von Beispielen und erläutert seine Bedingungen und Hintergründe.

Modellversuch entwickelt neue Weiterbildungsform

Man lernt etwas zu tun, indem man es tut. Fahrrad fahren, z.B., oder eine Treppe hinaufsteigen, oder flirten. Oder eine Abteilung führen. Und vieles mehr. Lernen ist ein Grundprozess des menschlichen Lebens, der immer dann und meist spontan in Gang kommt, wenn wir es mit neuen Herausforderungen zu tun haben, die wir bewältigen wollen, ohne aber schon dazu in der Lage zu sein. Das heißt: Spontan gelernt wird, wenn man

ein Problem hat und sich nicht damit zufrieden gibt, dass man es (noch) nicht lösen kann, sondern es immer wieder versucht, darüber nachdenkt, andere fragt und immer mehr Erfahrungen damit sammelt.¹

Problemlösen und Lernen ist ein und derselbe Prozess. Dabei reicht es noch lange nicht, wenn die Ziele und Wege nur „im Kopf“ klar sind. Soll wirklich etwas Neues gekonnt werden, genügt es nicht, wenn man nur „weiß, wie es geht“, sondern es müssen sich auch die entsprechenden Fertigkeiten und Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, eventuell sogar das Selbstbild verändern – und das geschieht nie über Belehrung, sondern immer nur über eigene tätige Erfahrung. Die meisten Herausforderungen des Arbeitsalltags werden ohne Besuch einer formalen Lernveranstaltung bewältigt.²

Modellversuch „Existenzsicherung im Einzelhandel durch ein arbeitsintegriertes Lernsystem“

Laufzeit:

1. Januar 2001 bis 31. Dezember 2003

Durchführungsträger:

Forum Berufsbildung, Berlin, in Kooperation mit selbstständigen Einzelhändelsberatern.

Wissenschaftliche Begleitung:

Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung – GAB München.

Fachliche Betreuung:

BIBB (Dr. Ulrich Blötz)



MICHAEL BRATER

Dr., MA., Soziologe, Gesellschafter und wiss. Mitarbeiter der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, GAB, München



HILMAR DAHLEM

Pädagoge, Gesellschafter und wiss. Mitarbeiter der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, GAB, München



ANNA MAURUS

Dipl.-Soziologin, Gesellschafterin und wiss. Mitarbeiterin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, GAB, München

Der elementare Lernprozess, der hier abläuft, wurde von Donald SCHÖN³ modellhaft beschrieben. Er ist gekennzeichnet durch Spontaneität, Reflexivität, Selbstkorrektur und laufende Erfahrungsverarbeitung, durch die sich nicht nur neues Wissen, sondern auch neues Können bildet.

Sollte es nicht möglich sein, dieses „natürliche“ *Lernen durch und an der realen praktischen Problemlösung* für die berufliche Weiterbildung systematisch zu nutzen, es zu optimieren und zu intensivieren? Gerade für kleine und mittlere Unternehmen, für die formale arbeitsferne Weiterbildungsangebote nur schwer zugänglich sind, könnte dies die Chancen verbessern, ihren Weiterbildungsbedarf zu decken. In einem Modellversuch wurde nun eine neue Weiterbildungsform für Einzelhandelsunternehmen entwickelt und mit großem Erfolg für mehrere sehr unterschiedliche Lerninhalte erprobt. Sie fußt auf der Überzeugung, dass Erwachsene nicht belehrt zu werden brauchen, sondern anhand der realen Aufgaben, die ihnen wirklich am Herzen liegen und die sie wirklich lösen wollen oder müssen, ihre eigenen Lernressourcen entdecken und mobilisieren. Und dabei sollten sie jede Unterstützung bekommen, die sie für die Bewältigung der Lernherausforderung brauchen. Die Initiative zum Lernen geht nicht von einem „Lehrer“ aus, sondern vom Lernenden, der, um sein Problem zu lösen, wohl oder übel lernen muss, und dies deshalb auch will. Dabei ist es hilfreich, wenn einer ihm die Stange hält und ihm über die Hindernisse hilft: kein Lehrer, sondern ein *Lernbegleiter*. Der überlegt sich nicht, durch welche speziellen Bildungsveranstaltungen er Fähigkeiten vermitteln kann, die dann später und an anderem Ort auf die Lösung realer Probleme angewendet werden sollen, sondern er nimmt die Auseinandersetzung mit den realen Problemen selbst als Ort, Mittel und Gegenstand des Lernens. Der Lernbegleiter muss sich dabei fragen: *Wie kann ich dem Lernenden helfen, mit diesem Problem, das er ja noch nicht lösen kann, so zurechtzukommen, dass er es schließlich doch meistert?*

Diesen Weiterbildungsansatz nennen wir „Lernen am eigenen Problem“. Er ist übertragbar, generalisierbar und kann das Repertoire aller Weiterbildungsträger erweitern.

Weiterbildung am eigenen Problem

Einige Menschen verschiedenen Alters und verschiedener Vorerfahrung wollen sich aus vielerlei Gründen eine eigene, selbstständige Existenz aufbauen. Sie haben schon gehört, dass dies eine riskante Sache ist und dass man sich darauf gut vorbereiten sollte. Deshalb melden sie sich zu einer Weiterbildungsmaßnahme an, bei der sie lernen, wie man richtig gründet. Von der Schule her erwarten sie, dass ihnen jemand allgemeines Wissen über die Gründung eines Unternehmens gut aufbereitet vermittelt, mit dessen Übertragung auf die eigene Gründung sie dann später selbst zuretkommen müssen.

Im Sinne unserer Vorüberlegungen muss man sich sagen: Diese Menschen wollen etwas Bestimmtes *tun* lernen, nämlich ein selbstständiges Unternehmen gründen. Im Grunde genommen wollen sie gar nicht „allgemein“ wissen, wie

An eigener Existenzgründung lernen lassen

„man“ Unternehmen gründet, sondern sie wollen ihre eigene Gründung überprüfen und realisieren, und dazu genau das lernen, was sie *für diesen konkreten Fall benötigen*. Warum sollen sie also nicht das Gründen ihres Unternehmens genau daran lernen? So entstand das Konzept, angehende Existenzgründer an ihrer eigenen Existenzgründung lernen zu lassen, wie sie das am besten machen: Die Gründung selbst wird zum Curriculum der Qualifizierung für die Gründung, denn gründen lernt man durch nichts besser als durch gründen.

Ein anderes Beispiel: Ein erfolgreicher Einzelhändler, der in den letzten Jahren mehrere Mitarbeiter eingestellt hat, ist unzufrieden mit der Verantwortungsteilung und findet, dass auch das Betriebsklima besser sein könnte. Er versucht einiges, doch ohne Erfolg. Er beschließt, sich weiterzubilden. Aber wie? Wäre ihm wirklich gedient, wenn er sich allgemeine Vorlesungen zum Thema Führung anhört, in denen das Stoffgebiet zwar ohne Zweifel in beeindruckender Systematik aufbereitet wird, er aber gar nicht weiß, wo er jetzt genau mit seinem Problem steht und was er damit *tun soll*? Bestenfalls weiß er, wie es geht, ohne sicher zu sein, es auch zu können.

Moderne Weiterbildungsformen beschränken sich nicht mehr auf Vorlesungen, sondern arbeiten *handlungsorientiert*, weil man gemerkt hat, dass wissensbetonter Unterricht nicht Handlungskompetenzen fördert.⁴ Warum aber muss man sich dafür künstliche Handlungen ausdenken? Warum kann man nicht gleich die reale Handlungssituation als Lernsituation nehmen, in der unser Einzelhändler sein Problem entdeckt hat und das allein er lösen will?

Im Rahmen des Modellversuchs wurde eine Weiterbildungsform erprobt, bei der es keinen vorgegebenen „Stoff“ gab, sondern bei der die Teilnehmer das *mitgebracht und bearbeitet haben, was sie konkret in ihren Betrieben anders machen wollten*. Aus diesen Lernwünschen wurde nun gerade kein allgemeines Thema abstrahiert, um darüber allgemeines Wissen zu vermitteln („Das Controlling“ oder „Die Standortwahl“ oder „Das Konfliktgespräch“), sondern die Lernziele waren: „Abschließen von Arbeitsverträgen mit den Mitarbeitern A, B, C“, oder „Wir installieren ein funktionsfähiges Controllingsystem im Laden xy“, usw. *In der konkreten „lernorientierten“ Beratung und Reflexion über die Lösung des Problems und die realen Versuche, diese Lösung umzusetzen, findet zugleich der Lernprozess statt, durch den der Problemeigner sich neues Wissen und Können aneignet und ausbildet*. Das tatsächliche Anliegen wird zum „Fallbeispiel“, an dessen konkreter, handfester Lösung gelernt wird, was der Teilnehmer anders können und tun muss, um die Situation in seiner Arbeit nachhaltig

zu verbessern. Dazu wird dieser Fall nicht nur „besprochen“, sondern *real* gelöst. Die Lernerfolgskontrolle besteht nicht in einer Schlussprüfung, sondern in der ernsthaftesten Probe, die es gibt, nämlich in der Frage, ob das Gelernte auch in der Wirklichkeit greift.⁵

Bei dieser Form der Weiterbildung ist das Lernen unabhängig von vorgegebenen Einteilungen in Fächer und Disziplinen und macht damit auch solche Themen für die Weiterbildung zugänglich, für die es bisher gar kein „Fach“ gibt. Ein Beispiel: Eine kleine Gruppe von selbstständigen Einzelhändlern aus einer Branche kam auf den Gedanken, zur Selbstbehauptung in der übermächtigen Konkurrenz der Großunternehmen enger zusammenzuarbeiten. Sie wollten etwas verändern, nicht etwas lernen. Doch dann begegneten ihnen vielfältige Schwierigkeiten: Wirtschaftliche und rechtliche Sachfragen tauchten auf, aber sie mussten sich auch darüber klar werden, was sie wollten. Je weiter sie vorankamen, desto mehr zeigte sich, dass jeder nicht nur bestimmte betriebliche Verfahrensweisen ändern musste, sondern auch persönliche grundlegenden Einstellungen und Verhaltensweisen. So war z. B. Vertrauen gefordert, aber auch Transparenz im Sinne der Bereitschaft, sich von den anderen „in die Karten“ schauen zu lassen. Und mancher kam an die Grenzen seiner bisherigen sozialen Gewohnheiten: In Ruhe zuhören, in Geduld auf immer wieder die gleichen Sorgen eingehen, usw.: Die reale Problemerfahrung führte zum Lernbedarf.

In der *Lerngruppe Strategische Allianz* konnten die Teilnehmer im Rahmen des Modellversuchs unter Begleitung eines erfahrenen Lernbegleiters ihr Vorhaben lernend voranbringen. Wieder wurden nicht allgemeine Lernziele herausdestilliert und mit Hilfe von Spezialmethoden behandelt, sondern es wurde einfach der Prozess der Allianzbildung ganz konkret und moderiert weitergeführt – mit einer Erweiterung: Wann immer im Prozess Probleme auftauchten, wurden sie als Lernprobleme interpretiert, und es wurde gemeinsam überlegt und konkrete Hilfe gegeben, die Problemsituationen auch unmittelbar als praktische Lerngelegenheiten zu nutzen. Mit Hilfe des Moderators und mit der Bereitschaft, auch sich selbst zu verändern, konnten die Teilnehmer alle Teilschritte, die für die strategische Allianz nötig waren, herausfinden und im Laufe eines Jahres gemeinsam bearbeiten lernen, einschließlich der notwendigen Schritte der Selbstveränderung. Am Ende war beides zugleich erreicht: Die Strategische Allianz war real geboren, und die Teilnehmer hatten *in deren Aufbau* alles gelernt, was sie dazu – und zu ihrem dauerhaften Erhalt – benötigten und wissen und können mussten.⁶

Wieso, kann man fragen, ist das noch Weiterbildung? Das ist doch Beratung! Abgesehen davon, dass solche Trennungen tatsächlich ziemlich künstlich sind, trifft der Vorwurf dennoch nicht. Zwar kommt es den Teilnehmern tatsäch-

lich in erster Linie auf ihre konkrete, reale Problemlösung an. Die könnten sie sich im Prinzip auch von einem Berater einrichten lassen, der ihnen die Probleme löst und sagt, was sie tun sollen. Die Problemlösung greift allerdings erst dann nachhaltig und selbsttragend, wenn die Berateten *ihr eigenes Handeln und Können entsprechend verändern, also lernen*. Wenn nämlich der Berater wieder weg ist, müssen sie allein zureckkommen. Wie bei der herkömmlichen Beratung steht auch beim Lernen am eigenen Problem die konkrete, reale Problemlösung im Mittelpunkt. Es fällt auf, dass dieses *Lernen am eigenen Problem* die herkömmlichen Einteilungen von Arbeiten, Erfahrungen austauschen, Lehren oder Beraten sprengt. Es lässt sich nicht eindeutig zuordnen, sondern hat von allem etwas, oder ist einmal mehr dieses, ein andermal mehr jenes.

Der Prozess beim Lernen am eigenen Problem

DER LERNBEGLEITER

Wenn man möchte, dass Menschen tatsächlich neue Verhaltens- und Vorgehensweisen lernen, dann muss man sie einerseits mit den neuen Herausforderungen konfrontieren (belasten), andererseits *aber auch alles daran setzen, dass sie diese Herausforderung meistern*, d. h. ihnen nur jede erdenkliche Hilfe geben, damit ihnen die neue Handlung *aus eigener Kraft* gelingt.⁷ Deshalb sind die Teilnehmer nicht einfach sich selbst überlassen, sondern sie haben einen *Lernbegleiter* zur Seite. Das Problem, also den Lernimpuls bringen die Teilnehmer mit. Der Lernbegleiter muss dafür sorgen, dass dieses Problem klar formuliert und tätig angegangen wird, dass man konkret ins Handeln kommt, dass die Teilnehmer auch ins kalte Wasser steigen und schwimmen. Dann ist er verantwortlich dafür, dass dieses Schwimmen glücklich verläuft und

weder zu Krämpfen noch zum Abbruch führt. Je nach den individuellen Gegebenheiten und Erfordernissen lässt der Lehrende in der Rolle des Lernbegleiters seine Fragen und Anregungen, seine lenkenden Impulse und Hinweise, seine Wahrnehmungen und auch durchaus sein Fachwissen in den Lernprozess einfließen, stets gut dosiert und weniger nach Plan als danach, was die (offene) Situation verlangt. Dabei ist er sich der Tatsache bewusst, dass der Teilnehmer ja nicht „gelernt werden“ kann, sondern immer selber lernen muss. Trotz aller nötigen Lernunterstützung darf der Lernbegleiter auf keinen Fall die Herausforderung unter die Lernschwelle senken

Aufgaben der Lernbegleiter

1. konkrete Arbeits- als Lernprobleme identifizieren und so den jeweiligen Lernbedarf feststellen, klären und fürs Lernen arrangieren,
2. die Lernwege entwickeln,
3. die Lernsituation gestalten und dabei die nötigen Lernmittel bereitstellen,
4. die Lernprozesse beobachten und genau verfolgen, wie die Lernenden zureckkommen; dementsprechend intervenieren.

oder dem Lernenden Lernarbeit abnehmen. Hier liegt die grundlegende Ambivalenz der Lernbegleiterrolle: die Bewältigung garantieren, ohne die Belastung aufzuheben.

Ihre Rolle ist neu und faszinierend und unterscheidet sich sehr deutlich von der Rolle herkömmlicher Lehrer, Trainer oder Erwachsenenbildner. Und sie schillert: Zwar unterrichtet der Lernbegleiter nichts, aber manchmal muss er auch etwas erklären, darstellen oder lehren, und er muss sich selbstverständlich auch fachlich mit dem fraglichen Thema auskennen.

Zwar tritt er nicht als Berater auf, aber oft ist sein guter fachlicher Rat durchaus gefragt. Von ihm wird verlangt, ohne genauen Plan einer Fülle von Möglichkeiten und Unbestimmtheiten gegenüberzutreten. Lernbegleiter sind sehr persönlich gefordert, können sich nicht hinter einer Expertenrolle verstecken und müssen sich auf jeden einzelnen Teilnehmer und seinen individuellen Lernprozess einlassen. Der Lernbegleiter ist ein wirklicher Künstler, der ohne detailliertes Konzept und ohne Lehrplan oder Seminarmappe auskommen müssen muss.

DIE LERNGRUPPE

Die am eigenen Problem Lernenden sind eingebunden in eine *Lerngruppe* aus Teilnehmern mit ähnlichen Vorhaben/Problemen. Teilnahmeveraussetzung an einer solchen Weiterbildung ist es, seine eigenen Vorhaben immer wieder in der ganzen Teilnehmergruppe zur Diskussion zu stellen, sich auch auf die Präsentationen der anderen einzulassen und sie kollegial zu beraten. Dadurch lernt jeder eine Reihe anderer ähnlicher Vorhaben und Perspektiven gründlich kennen. Jedem Teilnehmer steht damit eine Erfahrungsbasis zur Verfügung, die seine eigene weit übersteigt. Das erweitert den individuellen Horizont. Jeder lernt von den anderen, und für jeden sind die Präsentationen seiner Vorhaben und Erfahrungen Gelegenheit, seine Ideen noch in einem geschützten Raum auf die Probe zu stellen. So werden die gesammelte Erfahrung, der Sachverstand und der Kreativitätsvorteil der Gruppe ausgenutzt: Die Teilnehmer helfen sich gegenseitig, erörtern miteinander verschiedene Möglichkeiten, bringen ihre jeweilige Sicht, auch ihre Fachkenntnisse und Einschätzungen ein und tragen so eine

beachtliche Breite an Wissen und Wahrnehmungen zusammen. Der Lehrende verliert seine Monopolstellung. Die Lerngruppe entlastet also auch den Lernbegleiter und schafft ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen ihm und den Teilnehmern.

Schließlich lernt jeder Teilnehmer das eigene Vorhaben mit den Augen der anderen und damit selbst „wie ein Fremder“ anzusehen – eine Perspektive, die bekanntlich Erkenntnisdistanz schafft und viele neue (Selbst-)Wahrnehmungen zulässt. Dank der Lerngruppen ist es möglich, dass jeder Lernende zwar bestimmte konkrete Handlungen und Vorgehensweisen lernt, aber sie doch in einen größeren Rahmen stellen kann und einen Überblick über einen ganzen Realitätsausschnitt bekommt. Strukturen, allgemeinere Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten können entdeckt werden und führen auch zu einem allgemeineren Verständnis.

Der Lernbegleiter moderiert die Lerngruppe und sorgt dort für ausgewogene Verhältnisse – z. B. von Gruppenarbeit und Input (ggf. auch von externem Fachwissen) und für ein vertrauensvolles, offenes Klima, in dem die Gruppe arbeitsfähig wird. Das ist wohl eine seiner wichtigsten, aber auch schwierigsten Aufgaben.

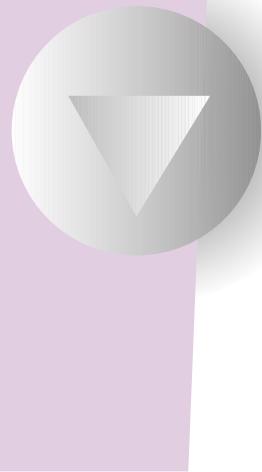
Schlussbemerkung: Beobachtungen zum Lernen am eigenen Problem

Das Wesentliche bei dieser Lernform ist, dass Arbeiten (Problemlösen) und Lernen nicht als zwei verschiedene Prozesse angesehen werden, sondern als zwei Seiten eines einzigen Prozesses, an dessen Ziel der Arbeitende das kann, was er braucht, und zwar ohne Umwege über institutionelles Lernen. Vordergründig geht es immer um die Problemlösung, das ist gewissermaßen die Oberfläche dieses Lernens. Auf dem Weg dahin – und gleichsam nebenbei – muss der Lernende allerdings bei sich selbst, an seiner Persönlichkeit unter Umständen viel verändern. Das ist die Tiefenschicht des „Lernens am eigenen Problem“. Indem man Handlungsprobleme bzw. Arbeitsaufgaben lernend bearbeitet, bildet man seine Persönlichkeit.

Man lernt bei diesem arbeitenden Lernen, lernenden Arbeiten nicht am allgemeinen Prinzip oder am abstrakten Gesetz, sondern an ganz konkreten, einmaligen Situationen. Es zeigt sich jedoch immer wieder, dass damit Systematisierung des Gelernten, das Erfassen von verallgemeinerungsfähigen Prinzipien und Strukturen *aus dem Prozess heraus immer wieder erfragt und erarbeitet wird, weil das Lernen im allgemeinen physiologisch so angelegt ist*.⁸ Der Lernbegleiter braucht diese immanente Eigenart des Lernens nur aufzugreifen. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Spitzer, M.: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg und Berlin 2003
- 2 Bauern, H. G. u. a.: *Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen*. Bielefeld 2004
- 3 Schön, D. A.: *The reflective practitioner*, New York: Basic Books. 1983
- 4 Brater, M.; Landig, K.: *Lehrkräfte lernen, handlungsorientiert zu unterrichten*. München 1996
- 5 Dieser Lernansatz nimmt viele Elemente des Action Learning auf; vgl. Donnenberg, O. (Hrsg.), *Action Learning*, Stuttgart 1999.
- 6 Zu diesem wie den anderen zitierten Beispielen liegen in der GAB München ausführlichere Darstellungen sowie ein Abschlussbericht vor.
- 7 In der Psychologie gibt es dafür den Begriff des „Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas“; vgl. Ulich, D.: *Das Gefühl*, München 1995, S. 164 f., 209.
- 8 M. Spitzer spricht von dem Gehirn als einem „Regelgenerierungsapparat“ (vgl. Spitzer, M.: a. a. O.).



Prozessorientierung in der betrieblichen Weiterbildung – neue Funktionen für Führungskräfte

Der Vorgesetzte als Lernberater und Coach

► Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen verändert sich grundlegend. Eine flexiblere und dynamischere Produktionsorganisation macht eigenmotiviertes und selbstständiges Lernen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Grundvoraussetzung ihrer Beschäftigungsfähigkeit. Traditionelle Weiterbildungsformen erweisen sich hier als wenig hilfreich. Vielmehr müssen Führungskräfte der mittleren Ebene die Verantwortung für die Unterstützung flexibler, individueller Lernprozesse ihrer Mitarbeiter übernehmen. Der Beitrag resümiert die Ergebnisse einer Befragung von dreißig betrieblichen Experten zu ausgewählten Aspekten der Produktionsorganisation und der Lernarrangements in ihren Unternehmen, sowie der Entwicklungsziele, die sie daraus ableiten. Die Befragung fand im Rahmen des Modellversuchs FILIP statt.



ALEXANDER KRAUSS

Geschäftsführer isob – Institut für sozialwissenschaftliche Beratung Regensburg GmbH.
Ansprechpartner für das Team der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs



BARBARA MOHR

Dr., Dipl.-Volkswirtin, Projektleiterin beim Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Nürnberg

Prozessorientierte Produktion, flexible Lernformen und Individualisierung

Die Stellung von Mitarbeitern in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) hat sich grundlegend gewandelt. In handwerklichen oder tayloristischen Produktionsstrukturen sozialisierte Arbeitnehmer stehen vor der Herausforderung, die auch in KMU festzustellende „Subjektivierung der Arbeit“¹ zu bewältigen, d. h. sich auf Strukturen einzustellen, in denen größere Handlungsspielräume, aber auch mehr Eigenverantwortlichkeit kennzeichnend sind.

In KMUs des produzierenden Sektors ist dies eine Folge der sich schnell verändernden Produktionsorganisation. Um sich in globalen Wertschöpfungsketten bzw. auf rasch verändernden Märkten zu behaupten oder neu zu positionieren, stellen sie sich einem stetig wachsenden Wettbewerbs- und Veränderungsdruck durch die kontinuierliche Optimierung einer prozessorientierten

Produktionsorganisation. Diese Veränderungen haben zu jenen Haupttendenzen der Dezentralisierung, Flexibilisierung, Individualisierung und Prozessorientierung des Lernens im Betrieb geführt, die heute vielfach analysiert werden.

Welche Formen die Umsetzung dieser Tendenzen konkret annimmt, wie Unternehmen mit den genannten Risiken umgehen und wo Unterschiede nach Unternehmensgröße und Branche festzustellen sind, diesbezüglich hat die Forschung in den letzten Jahren zwar große Fortschritte gemacht, von einem gesicherten Kanon des Wissens ist jedoch, zumal angesichts der Dynamik der Entwicklung, nicht auszugehen.² Die Ergebnisse einer Befragung von 30 Experten aus am Modellversuch FILIP beteiligten Unternehmen sollen hier einen illustrierenden Beitrag leisten.³

Modellversuch FILIP

Flexible und individuelle Lernformen in der Personalentwicklung – Ein Beitrag zur strategischen Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern und Unternehmen
Laufzeit: 1.8.2003 bis 31.7.2007

Durchführungsträger:

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Nürnberg

Wissenschaftliche Begleitung:

ISOB Institut für sozialwissenschaftliche Beratung GmbH, Wenzenbach

Fachliche Betreuung:

BIBB (Dr. Dorothea Schemme)

Sieben mittelständische Unternehmen sind derzeit an der Entwicklung eines Beratungs- und Unterstützungskonzepts für die Personalentwicklung durch mittlere Führungskräfte im Rahmen des Modellversuchs beteiligt. In Oberbayern sowie im Bodensee-Raum haben sie sich zu einem regionalen „Firmennetz Weiterbildung“ zusammengeschlossen. Die Beteiligung am Firmennetz hat dabei selbst schon „Lerncharakter“: Die Unternehmen profitieren von der Diskussion und vom Erfahrungsaustausch mit den anderen Netzwerk-Partnern und nehmen Anregungen für die eigene Personalentwicklungs-Arbeit mit.

Tendenzen der Produktionsorganisation

Es zeigte sich, dass eine Flexibilisierung der Produktion hinsichtlich des Volumens, aber auch der Organisation ein gemeinsames Merkmal der Unternehmensstrategie in den am Modellversuch beteiligten KMUs ist. In mehreren Unternehmen wurde oder wird ein grundsätzlicher Umbruch in der Produktionsorganisation vollzogen, teilweise dramatisiert in Veränderungsprojekten, die in relativ kurzen Zeiträumen und mit hohem Aufwand umgesetzt wurden. Sie sind mit umfangreichen Personalumsetzungen und neuen Aufgabenprofilen für fast alle Beschäftigte verbunden. Dieser Umbruch führte zu einer Lern- und Qualifizierungswelle im Unternehmen. Auffällig ist jedoch, dass diese Qualifizierung nur am Rande von traditionellen Weiterbildungsformen wie Schulungen und Seminaren getragen wurde, sondern dezentral und produktionsbezogen in den, häufig reorganisierten, Produktionseinheiten stattfand. Vier ausgewählte Gesichtspunkte des Lernens im Zusammenhang mit der Veränderung der Produktionsorganisation sollen hier beleuchtet werden.

AUSWEITUNG SYSTEMATISCHER ARBEITSINTEGRIERTER QUALIFIZIERUNG AUF ALLE BESCHÄFTIGTE

Noch zu Ende des letzten Jahrzehnts erschien unklar, für welche Beschäftigtengruppen sich die Annäherung oder sogar Integration von Arbeiten und Lernen durchsetzen würde.⁴ Fünf Jahre später kann aus der Befragung des Expertensamples berichtet werden, dass Lernen und bewusste Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess für breiteste Kreise von Beschäftigten ganz neu thematisiert wird. Es werden Personen in Lernprozesse einbezogen, für die Weiterbildung, in welcher Form auch immer, früher nicht oder nur zur Beseitigung akuter Defizite in den Blick genommen wurde. Dies jedoch nicht aus pädagogischem Idealismus. Zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben sind im Vergleich zu früher erheblich längere Einarbeitungsphasen und systematische Qualifizierungssequenzen erforderlich. Die angestrebte Flexibilität der Produktion erscheint nur dann herstellbar, wenn möglichst viele Beschäftigte die fachlichen Grundlagen besitzen, um sich an mehreren Arbeitsplätzen schnell einzuarbeiten. Dazu gehören auch die sozialen Kompetenzen, sich immer wieder neu an unterschiedlichen Stellen des Produktionsprozesses zu integrieren.

GEEIGNETE LERNFORMEN ERZEUGEN EIN BREITES, HYBRIDES QUALIFIKATIONSPROFIL

Die Befragung der Betriebe des Modellversuchssamples bestätigt, dass die Einführung prozessorientierter Arbeitsformen „hybrid qualifizierte ... und mit Methoden und Sozialkompetenz ausgestattete Mitarbeiter“ benötige.⁵ Lernfähigkeit und eine persönliche Bereitschaft zu ständigem Weiterlernen sowie flexiblem Einsatz auch jenseits des einmal erlernten oder gewohnten Berufs- bzw. Tätigkeitsspektrums ist im Urteil der betrieblichen Experten ein ganz wesentliches Merkmal der individuellen Beschäftigungsfähigkeit. Aus den Gesprächen wird ein Trend hin zu mit Arbeitsvollzügen integrierten, lernerzentrierten, kommunikativen und auf den Erfahrungserwerb gerichteten Lernformen deutlich. Wurde in der Literatur noch 1998 problematisiert, ob es sich bei „Auslandsaufenthalte(n), Jobrotation, Arbeitsbesprechungen“ um „Weiterbildung“ handle⁶, so heben die befragten Experten gerade diese Formen der Kompetenzentwicklung als besonders bedeutsam hervor. „Jobrotation“ im Sinne des bewusst auf den Kompetenzerwerb gerichteten Einsatzes an unterschiedlichen Arbeitsplätzen und in unterschiedlichen Einsatzfeldern wird in allen befragten Unternehmen eingesetzt.

Entwicklungsbedarf wird hier vor allem in einer stärker reflektierten Methodik der Qualifikations- und Anforderungserfassung sowie der Wissensvermittlung an den Einsatzorten gesehen. Beschäftigte sollen in die Planung und die Nutzung des Wechsels der Einsatzorte für die Gestaltung individueller Lernwege stärker einbezogen werden.

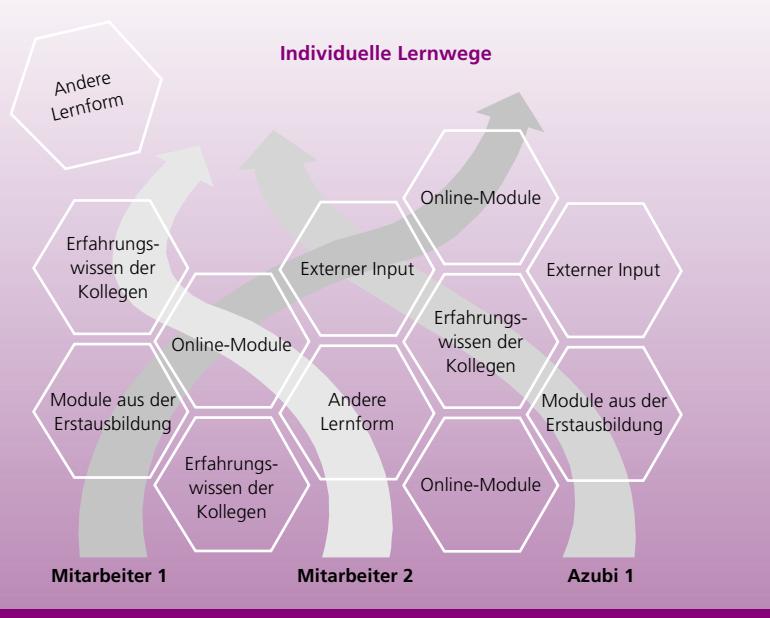


Abbildung 1 Lernformen

Auslandsaufenthalte werden als besonders geeignetes Instrument der Herstellung von in modernen Produktionsformen erforderlichen Dispositionen geschildert. So wird der „auslandserfahrene Monteur“ geradezu als Prototyp des gesuchten Typus des eigenverantwortlichen, flexiblen und selbstqualifizierenden Universalarbeiters vorgestellt. Flexibilität, Kundenbewusstsein, Beherrschung der vollständigen Arbeitshandlung, Kommunikationsfähigkeit und (inter-)kulturelle Sensibilität, die selbstständige, eigeninitiative Umsetzung von Arbeitsaufgaben, werden hervorgehoben.

Die Gestaltung von *Arbeitsbesprechungen* wird in allen Betrieben intensiv diskutiert. Die Experten stimmen hier der, in letzter Zeit auch von ingenieurwissenschaftlicher Seite verstärkt eingeräumten, Notwendigkeit solcher „weicher Formen“ der Absicherung der Produktionsprozesse zu.⁷ Arbeitsbesprechungen seien geeignet, Friktionen im Produktionsprozess auszugleichen. Zugleich werden sie für die Bearbeitung von Schnittstellen (andere Abteilungen, andere Hierarchieebenen, Stabsabteilungen etc.) genutzt. Sie gelten zudem als bedeutsames Instrument kollegialen Lernens, der Reflexion des Arbeitsprozesses sowie der Ziel- und Aktionsplanung. Als Instrument reflexiven Lernens geben sie den Beschäftigten wichtige Orientierung für ihr individuelles Lernen. Führungskräfte nutzen sie, um die Einschätzungen, Vorstellungen, aber auch Vorbehalte der Mitarbeiter transparent zu machen. Diese Lernform soll stärker, aber zugleich effektiver genutzt werden.

DER „UNTERNEHMERISCHE BLICK“ DER MITARBEITER: PROZESSBEWUSSTSEIN ALS SCHLÜSSELQUALIFIKATION

Die Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit in prozessorientierten Arbeitsformen erschöpft sich nicht in einem „Mehr“-Lernen. „Arbeitskraftunternehmer“⁸ unterscheiden sich von traditionellen Arbeitnehmern zwar auch durch eine erhebliche Erweiterung der erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen. Vor allem aber unterscheiden sie sich durch die Haltung zu ihren Aufgaben, also dadurch, „wie“ sie etwas tun. Gefragt ist die möglichst optimale Orientierung am externen wie auch internen Kunden als Gegenstand der permanenten Selbstreflexion und Selbstentwicklung.⁹ Dies erfordert eine Antizipation von deren Bedürfnissen und die Disposition, die entsprechenden Lernanstrengungen selbst zu leisten.

In mehreren der befragten Unternehmen findet dieser geforderte unternehmerische Blick seinen besonderen Ausdruck darin, dass die Beschäftigten an Überlegungen beteiligt werden, welche Arbeiten am wirtschaftlichsten vom Unternehmen selbst geleistet werden können und welche sinnvollerweise ausgelagert werden sollten. Die Optimierung der Arbeitsprozesse und ihres Beitrags zur Gesamtwirtschaftlichkeit des Unternehmens gilt als Generalthema des Lernens im Betrieb. Dies erfordert eine Orientierung über die Unternehmensentwicklung und -strategie insge-

samt. Geschäftsführer wollen hierüber künftig intensiver informieren, was auch von Meistern, Gruppenführern, aber auch von Betriebsräten vermehrt gefordert wird. Umgekehrt halten Unternehmen eine bessere Orientierung über Wünsche und Einstellungen ihrer Beschäftigten für erforderlich, was als Ausweis einer relativen Abhängigkeit der Unternehmensentwicklung von diesen subjektiven Faktoren angesehen werden darf. Eine intensivere Arbeit an der Unternehmenskultur (Unternehmensgrundsätze, Führungsgrundsätze, Mitarbeiterbefragungen, Arbeit an der Familienfreundlichkeit des Unternehmens etc.) wird daher in allen befragten Unternehmen für erforderlich gehalten.

Abbildung 2 **Das FILIP-Beratungskonzept**



DIE ENTWICKLUNG IHRER MITARBEITER – EINE NEUE ROLLE FÜR FÜHRUNGSKRÄFTE

In der wissenschaftlichen Diskussion der hier illustrierten Tendenzen wurde zu Recht der Schluss gezogen, dass „die Reorganisation der betrieblichen Bildung vom Ideal des sich selbst qualifizierenden Universalarbeiters getragen“ werden müsse.¹⁰ Persönlichkeitseigenschaften dieses neuen Typus von Arbeitnehmer sind Antizipationsfähigkeit, Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsdisposition sowie Initiative und Engagement, sich Zugang zu Lernprozessen zu verschaffen.¹¹ Kann die Kompetenzentwicklung im Betrieb künftig der spontanen Selbstorganisation dieses neuen Mitarbeitertyps im Rahmen der an ihn konkret gestellten Anforderungen überlassen werden? Es ist nicht zu verkennen, dass das Setzen auf Eigeninitiative der Beschäftigten nicht ohne Risiken ist.¹² „Subjektivierungslästen“ wie das Risiko, den Qualifikationsbedarf unter Bedingungen äußerst unvollständiger Information vorhersehen zu müssen, drohen auch an sich leistungsfähige Mitarbeiter/-innen zu überfordern. Unternehmen ihrerseits riskieren dort, wo das empirische Lernen im Betrieb mit der Arbeit verschmilzt, die Planung einer nicht nur akute

Bedarfe, sondern auch für künftige Erfordernisse bedarfsgerechten Kompetenzentwicklung aus der Hand zu geben. All das sind Sorgen, die auch von den befragten Praktikern artikuliert werden.

Personalentwicklung gewinnt daher, so die Folgerung unserer Gesprächspartner, als Teil der „weichen“, aber erfolgsentscheidenden Faktoren der Unternehmensentwicklung eine neue Bedeutung. Anders als früher sind zunehmend die Führungskräfte der mittleren Ebene Schlüsselpersonen der praktischen Kompetenzentwicklung der Beschäftigten: Sie sind es, die über deren Einsatzfelder, Stattfinden und Gestaltung von Arbeitsbesprechungen und andere lernhafte Aktivitäten entscheiden. Sie sind es, die Lernthemen in Mitarbeitergesprächen ansprechen oder nicht, sie sind es, die die Entwicklung der Qualifikation ihrer Mitarbeiter dem Zufall überlassen oder gezielt vorantreiben. Die Zusammenarbeit mit den mittleren Führungskräften als Schnittstelle zwischen Unternehmensleitung und Mitarbeiter steht daher bei der künftigen Gestaltung der Personalentwicklung im Vordergrund.

Diese Verlagerung der Qualifikationsentwicklung an den Arbeitsplatz wird in den befragten Betrieben grundsätzlich positiv bewertet. Mehrere Gesprächspartner aus den Unternehmensleitungen betonten, dass die Steuerung der Lernanstrengungen im Betrieb durch die Produktionsverantwortlichen zu leisten sei. Hierzu müssten die Führungskräfte der mittleren Ebene die Unterstützung und Orientierung der Lernprozesse ihrer Mitarbeiter/-innen bewusst in ihr Aufgabenspektrum integrieren und die dafür erforderlichen Kompetenzen erwerben. Dies werde noch nicht von allen Führungskräften ausreichend verstanden und von einigen als sachfremde zusätzliche Anforderung aufgefasst. Der Dialog mit den mittleren Führungskräften über ihr neues Aufgabenprofil sei daher eine wesentliche

Aufgabe der Unternehmensleitung. Eine Sensibilisierung für das Thema, besonders aber eine Vertrautheit mit Konzepten arbeitsintegrierten Lernens und betrieblicher Personalentwicklung sei erforderlich. Dabei komme es auf einen hohen Praxisbezug und die arbeitsintegrierte Entwicklung dieser Kompetenzen an.

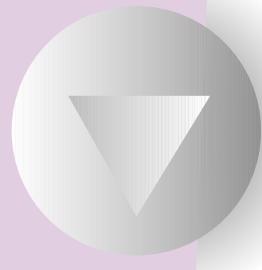
BERATUNG FÜR FÜHRUNGSKRÄFTE: GESTALTUNG FLEXIBLER UND INDIVIDUELLER LERNWEGE

Im Modellversuch „FILIP – Flexible und individuelle Lernformen in der Personalentwicklung“ wird zusammen mit Führungskräften sowie betrieblichen Bildungsfachleuten ein Beratungskonzept entwickelt, das den fachlichen Vorgesetzten Sicherheit geben soll bei der Unterstützung des Lernens ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

Wichtiges Hilfsmittel ist dabei eine Sammlung an Personalentwicklungs-Instrumenten – angefangen bei einer Anleitung zur Erstellung einer Qualifikationsmatrix über Beschreibungen unterschiedlicher Lernformen und Weiterbildungsmöglichkeiten bis hin zu Evaluationsmethoden zur Erfassung des Anwendungserfolgs der Bildungsaktivität. Aus diesen Verfahren und Instrumentarien können Führungskräfte die für ihr Unternehmen geeigneten Bausteine auswählen und zu einer individuellen Toolbox zusammenstellen. Ein Leitfaden mit Fallbeispielen gibt zudem Anregungen, wie Qualifizierungsprobleme gemeinsam mit den Mitarbeitern erkannt und gemeistert werden können. Unterstützt werden die Führungskräfte durch externe Bildungsexperten. Diese beraten sie, wie flexible und individualisierte Lernformen im eigenen Arbeitsbereich eingesetzt werden können und geben Hilfestellung, wie die jeweils geeignete Kombination von Lerninhalten und Lernformen zu finden ist und zu einem individuellen Lernweg zusammengefügt werden kann. ■

Anmerkungen

- 1 Moldaschl, M. F.; Voß, G. G. (Hrsg.): *Subjektivierung von Arbeit*. München 2002
- 2 Dies gilt auch nach den neuesten Untersuchungen, vgl. Bellmann, L., Leber, U.: *Individuelles und betriebliches Engagement in der beruflichen Weiterbildung*. In: BWP 32 (2003) 3, S. 14–18
- 3 Leitfadengestütztes Interview von jeweils einer Stunde Dauer
- 4 Baethge, M.; Schiersmann, Ch.: *Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft*. In: QUEM *Kompetenzentwicklung* 98, Berlin 1998, S. 15–87
- 5 Stahl, T.: *Innerbetriebliche Weiterbildung – Trends in europäischen Unternehmen* GdWZ 8 (5) 1997, S. 216–217
- 6 Baethge, M., Schiersmann, Ch. 1998, S. 32
- 7 Späth, D.: *Ganzheitliche Produktionssysteme – eine neue Chance für produzierende Unternehmen*. In: Ratio, 2003, 3, S. 9–11
- 8 Kennzeichen u. a.: *Selbst-Kontrolle, -Ökonomisierung, -Rationalisierung. Selbst-Ökonomisierung: „zunehmend aktiv zweckgerichtete „Produktion“ und „Vermarktung“ der eigenen Fähigkeiten und Leistungen“*. Pongratz, H. J.; Voß, G. G.: *Arbeitskraftunternehmer. Er-*werbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen
- 9 Schumann 2003, als Reaktion auf diese Anforderung muss Weiterbildung zunehmend flexibel werden. Vgl. Baethge, M.; Baethge-Kinsky: Arbeit, die zweite Chance – Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: QUEM *Kompetenzentwicklung* 2002, Berlin 2002, S. 69–140, S. 74
- 10 Severing, E.: *Entberuflichung der Erwerbsarbeit – Folgerungen für die betriebliche Bildung*. In: QUEM *Kompetenzentwicklung* 2001, Münster 2001, S. 247–280, S. 275
- 11 Baethge, M., Baethge-Kinsky, V. 2002, S. 85
- 12 Dies bestätigten Beobachtungen der Begleitung des 5000x5000 Projekts bei VW. Vgl. Schumann, M.: *Struktureller Wandel und Entwicklungen der Qualifikationsanforderungen*. In SOFI-Mitteilungen 31 (2003), S. 105–112, Gerst, D.: *Industrielle Gruppenarbeit und der Leittypus des Arbeitskraftunternehmers*. S. 75–89, S. 86 Tullius, K.: *Dezentralisierung, Vermarktlichung und diskursive Koordinierung: Neue Rationalisierungsstrategien und deren Auswirkungen auf die unteren Produktionsvorgesetzten*. In: SOFI-Mitteilungen 27 (1999), S. 65–83, S. 69



Prozessorientiert ausbilden in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation – am Beispiel der neuen industriellen Elektro- und IT-Berufe

► Absolventen aus Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation konkurrieren am Arbeitsmarkt mit betrieblich Ausgebildeten. Da sie bereits im Betrieb eingegliedert sind, haben sie auch größere Chancen auf ein Arbeitsverhältnis. Deshalb sollten Einrichtungen wie Berufsbildungswerke und Berufsförderungswerke großen Wert auf die Auswahl von am Arbeitsmarkt stark nachgefragten Ausbildungsberufen legen. So sind bspw. die neuen industriellen Elektro- und IT-Berufe geeignet, auch lernschwachen Jugendlichen entgegenzukommen, da die Vermittlung der Fachtheorie anwendungsbezogen erfolgt. Trotzdem bleibt ein hoher Förderungsaufwand, da sowohl die Ausbildungsorganisation als auch die Methoden den besonderen Verhältnissen behinderter Menschen angepasst werden müssen.

Um den Wettbewerbsvorteil betrieblich ausgebildeter Jugendlicher am Arbeitsmarkt besser zu kompensieren, sollten *Berufsbildungswerke (BBW)*¹ und *Berufsförderungswerke (BFW)*² vor allem in Berufen ausbilden,

- die am (regionalen) Arbeitsmarkt nachgefragt sind,
- deren Arbeitsprozesse sich in BBW und BFW bzw. in Zusammenarbeit mit Kooperationsbetrieben realisieren lassen,
- die neu am Arbeitsmarkt sind und von den traditionellen Ausbildungsbetrieben nicht oder noch nicht ausreichend ausgebildet werden oder
- die Zusatzqualifikationen enthalten, die für Betriebe interessant sind.

In diesem Zusammenhang kommen die neuen industriellen Elektro- und Elektronikberufe auch lernschwachen Jugendlichen entgegen, denn diesem Personenkreis fällt die Aufnahme der Fachtheorie leichter, wenn sie, wie in den neuen Berufen angelegt, anwendungsbezogen erfolgt. Voraussetzung für den Erfolg der Ausbildung sind eine Modernisierung der Ausbildung in den Lehrwerkstätten und methodische Ansätze, die die Potenziale der behinderten Jugendlichen bestmöglich unterstützen. Der pädagogische und organisatorische Aufwand, den dies erfordert, lohnt sich. Die Alternative wäre, für behinderte Menschen in diesem Bereich keine vollwertige Ausbildung zu ermöglichen – und damit eine Ausgrenzung dieses Personenkreises.



HANS BORCH

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe, Strukturen der Weiterbildung“ im BiBB



SASKIA KEUNE

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

Industrielle Elektroberufe in Einrichtungen der Rehabilitation

Die industriellen Elektroberufe sind 2003 neu geordnet worden. Mit dieser Neuordnung wurden Innovationen, die in der beruflichen Praxis längst Wirklichkeit sind, auch auf die Ausbildungsberufe übertragen. Dabei fanden die Veränderungen auf mehreren Ebenen statt: der technischen Entwicklung, der Entwicklung der Betriebsorganisation und der Märkte, vor allem aber auch auf der Ebene der

persönlichen Entwicklung der Mitarbeiter (vgl. Abb. 1). Die neuen Anforderungen an die Ausbildung in den industriellen Elektroberufen können nicht unabhängig von der Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden gesehen werden. Gefordert sind selbstständig handelnde, kompetente Mitarbeiter/-innen, die in gesamtbetrieblichen Zu-

hier angeboten. Dabei geht es hauptsächlich um Lernzielkontrolle, individuelle Förderung und um Prüfungsvorbereitung. Das sind gleichzeitig klassische Aufgabenfelder bei der Ausbildung behinderter Menschen und Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Lehrwerkstätten in BBWs und BFWs.

Abbildung 1 Einflussfaktoren auf die Neuordnung der industriellen Elektroberufe



sammenhängen und in Geschäftsprozessen denken und sich flexibel auf neue Anforderungen einstellen. Denn eine der wesentlichen Neuerungen bei der Neuordnung der industriellen Elektroberufe ist die Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung. Prozessorientierung bedeutet, dass Ausbildungsinhalte durch betriebliche Prozesse bestimmt werden und in betrieblichen Prozessen ausgebildet wird. Daraus ergeben sich in der Ausbildung veränderte Anforderungen an das Ausbildungspersonal. Aufgabe des Ausbilders/der Ausbilderin ist es, *Lerntätigkeiten zu organisieren*, die den Anforderungen der neuen Elektroberufe entsprechen. Bei diesen Lerntätigkeiten lernen die Auszubildenden konkrete Arbeitsaufträge unter Beachtung organisatorischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Das können Tätigkeiten im Rahmen geplanter Aufträge sein oder unvorhergesehene Arbeiten, beispielsweise bei der Instandhaltung einer Betriebsanlage. Diese Lerntätigkeiten müssen dabei so organisiert werden, dass sie dem jeweiligen Lern- und Leistungsstand des/der Auszubildenden entsprechen. Hier fragt sich, ob die Lehrwerkstatt überhaupt noch notwendig ist. Tatsächlich wird die Lehrwerkstatt durch eine veränderte Ausbildungsorganisation nicht überflüssig. Die Auszubildenden besuchen nach wie vor die Lehrwerkstatt, wobei es in erster Linie um Vertiefung und Reflexion der Ausbildungsinhalte geht. Auch die Vermittlung von ganz traditionellen Fertigkeiten und Kenntnissen, die im Zusammenhang mit den betrieblichen Aufträgen stehen, werden

Ein Modellversuch³ zur Ausbildung und Umschulung behinderter Menschen in Elektroberufen gibt Auskunft über den Personenkreis, der für eine Ausbildung in den neuen industriellen Elektroberufen in Betracht kommt. In die BBWs und BFWs wurden von den Arbeitsämtern (jetzt: Regionalagenturen) Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen und/oder psychischen Auffälligkeiten vermittelt, nicht aber lernbehinderte junge Menschen. Es handelte sich fast ausschließlich um junge Männer. Sie verfügten zu zwei Dritteln über einen Hauptschulabschluss und zu einem Viertel über einen mittleren Bildungsabschluss. Nur 10 % hatten die Hauptschule ohne Abschluss verlassen bzw. eine Sonderschule besucht.

Die angewandten Methoden des Modellversuchs waren insgesamt sehr erfolgreich. Teilweise wurde die Ausbildung modular aufbereitet und bis zu einem Jahr verlängert, so dass eine Binnendifferenzierung der Lerngruppen innerhalb des Ausbildungsprozesses möglich war. Weitgehend aufgelöst wurde die Trennung der theoretischen und praktischen Anteile im Rahmen der Ausbildung. So fand beispielsweise eine Theorie-Praxis-Integration bei Auflösung des Fächerkanons statt. Gute Erfahrungen machte man auch bei den Bemühungen um die Reduzierung von Konfliktpotenzial durch die feste Zugehörigkeit eines Sozialpädagogen in den einzelnen Ausbildungsgruppen. Außerdem wurde eine Vielzahl weiterer Fördermöglichkeiten erprobt.⁴

Aufgrund dieser Modellversuchsbedingungen war es möglich, dass zirka drei Viertel der 56 Teilnehmer/-innen die Ausbildung erfolgreich ablegen konnten, obgleich die Auszubildenden ursprünglich für eine Ausbildung in Regelungen unterhalb des Facharbeiterlevels angemeldet worden waren. Dies bedeutet, dass behinderte Menschen, die wie in dem vorliegenden Fall Lernschwächen aufweisen, bei konsequent durchgeführter Förderung auch Berufe mit einem hohen Anforderungs- und Abstraktionsgrad ergreifen können. Das trifft auch auf die neuen IT-Berufe zu.

IT-Berufe in Einrichtungen der Rehabilitation

Die Anzahl der Elektronikberufe hat sich seit 1991 halbiert. Es wäre deshalb für Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation nur folgerichtig, sich für zusätzliche Angebote zu öffnen. In Frage kommen u. a. IT-Berufe, wie sie z. B. bereits im Annedore-Leber-BBW Berlin⁵ angeboten werden. Der curriculare Ansatz im BBW Berlin trifft sich mit der Hypothese VYGOTSKIJS⁶, dass es nämlich für alle Lerner bei

entsprechender Unterstützung durch Tutoren möglich ist, eine nächsthöhere Stufe der Handlungskompetenz zu erreichen. Damit ist nicht mehr und nicht weniger ausgesagt, als dass behinderte Auszubildende eine sorgfältig auf ihren Lernprozess abgestimmte Unterstützung brauchen. Diese Aussage wird durch den Modellversuch bestätigt. Wesentlich ist die Auswahl der Lernaufgaben, die auf die jeweiligen Kompetenzen der Auszubildenden abgestimmt und je nach Komplexität der fachlichen Inhalte aufbereitet werden müssen. Dabei wird von den Ausbildern und den Ausbildrinnen die Verbindung von den neuen Anforderungen hin zu dem vorhandenen Wissen und den speziellen Lernstrategien der einzelnen Auszubildenden hergestellt. Hierbei sollte der Ausbilder/die Ausbilderin zur Förderung des selbstständigen Lernens und Handelns nur dort unterstützend tätig werden, wo wirklich Hilfe benötigt wird. Günstig ist auch der Rückblick auf Lösungswege, um damit den Transfer auf vergleichbare Aufgaben herzustellen.

Welche Vorteile hat dieses pädagogische Vorgehen? Wenn man von der komplexen betrieblichen Facharbeiterhandlung ausgeht, muss die vollständige Handlung als Ziel beherrscht werden. Reale zukünftige Facharbeiterfähigkeiten werden daraufhin untersucht, welche Ausbildungsinhalte sich damit abdecken lassen und wie sie für die Ausbildung aufbereitet werden können. Das Fachwissen sollte dabei selbstständig (beispielsweise im Prozess der Planung und Reflexion) aufgelistet werden. Durch die Berücksichtigung betriebswirtschaftlicher und arbeitsorganisatorischer Inhalte in den Lern- und Arbeitsaufgaben werden von Beginn an Aspekte der Prozessorientierung mit aufgenommen. Das trägt der Forderung nach Einbeziehung betrieblicher Zusammenhänge bei Planung und Durchführung der Arbeitstätigkeiten Rechnung.

Es ist in BBWs generell eher schwierig, betriebliche Realität abzubilden. Um eine weitest mögliche Annäherung an die betriebliche Wirklichkeit zu erreichen, wurden im BBW Berlin für die Berufe Informatikkaufmann/-frau und IT-Systemelektroniker/-in folgende pädagogische Vorgehensweisen gewählt:

1. Durchführung realer Arbeitsaufgaben im BBW selbst oder als Aufträge von Partnerbetrieben,
2. Die Ausbilder/-innen haben die Arbeitsaufgaben pädagogisch sehr sorgfältig – bezogen auf das Leistungsniveau der behinderten Auszubildenden – in Lernaufgaben umgesetzt,
3. Bearbeitung der Aufgaben durch die Auszubildenden mit individuell abgestimmten Vorgehensweisen und unterstützenden Methoden.

Eine Annäherung an die betriebliche Ausbildungsrealität von Seiten der BBWs und BFWs (und anderer Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation) ist jedoch bei den

neuen industriellen Elektro- und IT-Berufe nicht nur eine Frage der Pädagogik, sondern auch der Ausbildungsorganisation.

Neue Formen der Ausbildungsorganisation

Es müssen Formen der Ausbildungsorganisation gefunden werden, in denen originäre betriebliche Prozesse zur Verfügung stehen. Hierfür sind mehrere Modelle denkbar:

- Wesentlich ist der Praxisbezug oder wie es auch heißt „die betriebliche Handlung“. Es kann z. B. die Einrichtung selbst sein, die diese Prozesse zur Verfügung stellt. Jede Einrichtung ist auch ein Verwaltungsbetrieb, beköstigt Teilnehmer/-innen, nutzt IT-Systeme und betreibt Gebäude und Infrastruktureinrichtungen. In dem Modellversuch des Annedore-Leber-BBW wurde nachgewiesen, dass die in der Einrichtung vorhandenen IT-Prozesse zur Ausbildung von Informatikkaufleuten für das BBW selbst genutzt werden können. Dabei gibt es Ausbildungsabschnitte wie den „PC-Service“, in denen eine für die Einrichtung wichtige Dienstleistung erbracht wird. Genauso könnte der Ausbildungsberuf Elektroniker/-in für Gebäude und Infrastruktursysteme unter Nutzung der einrichtungseigenen Gebäude und Infrastruktursysteme ausgebildet werden.

Es geht also darum, die Einrichtungen der Rehabilitation als Betriebe zu nutzen, um den notwendigen Praxisbezug nicht nur zu simulieren, sondern auch zu realisieren.

Ausgewählte Literatur zum Thema

- BORCH, H.; WEISSMANN, H. (Hrsg.): Neuordnung der Elektroberufe, Bonn 2003
- BORCH, H.; WEISSMANN, H. (Hrsg.): IT-Berufe machen Karriere, Bonn 2002
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation, Nürnberg 2002
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: IT-Fachkräfte. In: ibv 25/02, Nürnberg 2002, S. 1997–2008
- FRACKMANN, M.; TÄRRE, M. (Hrsg.): Lernen und Problemlösen. Ein Handbuch für Lehrer/-innen und Ausbilder/-innen in der Beruflichen Bildung, Hamburg 2003
- KEUNE, S.; FROHNENBERG, C.: Nachteilsausgleich für behinderte Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer. Handbuch mit Fallbeispielen und Erläuterungen für die Prüfungspraxis. Bielefeld 2004
- KEUNE, S.: Paradigmenwechsel in der beruflichen Rehabilitation – „Nichts über uns ohne uns“. In: BWP 32 (2003) 2, S. 17–21

- Die Einrichtungen können zudem Zweckbetriebe gründen. Hierbei handelt es sich um Betriebe, die zur Realisierung von gemeinnützigen Aktivitäten einer Wirtschaftstätigkeit nachgehen und Einnahmen erarbeiten. Den Zweckbetrieben steht die gesamte Palette der Gewerbetätigkeiten offen. Insbesondere könnte man an handwerkliche Leistungen denken, die unmittelbar für Privatkunden erbracht werden.
- Die für die industriellen Elektroberufe wichtigste Form dürfte nach wie vor die Kooperation mit Betrieben sein, die allerdings über die bisher übliche Form der zwischen- bzw. nachgeschalteten Praktika hinausgehen sollte. Die betriebliche Praxis muss in den neuen Berufen von Beginn der Ausbildung an präsent sein. Dabei haben die Einrichtungen die gleichen Schwierigkeiten zu bewältigen, die auch andere lehrwerkstattgestützte Ausbildungen haben: Statt dass die Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen wie bisher unterweisen, müssten sie (Lern)tätigkeiten in Betrieben organisieren. Und – man muss Betriebe finden, die ein hohes Interesse haben, ein derartiges System von Lerntätigkeiten bei sich umzusetzen.
- Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Berufsausbildung komplett in Betrieben durchgeführt wird. Die Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation übernehmen die Rolle eines Bildungsdienstleisters, der die Betriebe bei der Durchführung der Ausbildung unterstützt und dabei das behindertenspezifische Know-how einbringt.

Hürde bei der Auswahl der Ausbildungsberufe

Eine weitere, nicht zu unterschätzende Hürde liegt auch in der Auswahl der Ausbildungsberufe. Bisher lief es in den BBWs und BFWs darauf hinaus: Vorgängerberuf – Nachfolgeberuf. Das liegt auch nahe: Werkstätten mit ihren

Ausrüstungen sowie die fachlich vorgebildeten Ausbilder/-innen stehen zur Verfügung. So wurde der Nachrichtengerätemechaniker durch den Industrieelektroniker Fachrichtung Gerätetechnik ersetzt. Jetzt wird in vielen BBWs und BFWs der Beruf Industrieelektroniker/-in durch Elektroniker/-in für Geräte und Systeme abgelöst. Diese Vorgehensweise lässt sich aber nicht weiter fortsetzen, da sich die Inhalte der neuen Berufe wesentlich geändert haben. War bei den Berufen Nachrichtengerätemechaniker/-in und Industrieelektroniker/-

in Fachrichtung Gerätetechnik noch das Leitbild des Gerätebaus „*von Hand*“ hinterlegt, so steht jetzt das Leitbild „*automatisierter Fertigungsstrecken*“ hinter den Ausbildungsinhalten. Hier müssen die Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation völlig umorientieren. So wurden bisher auch die Berufe Elektroinstallateur/-in und Energielektroniker/-in als typische Anlagenbauer angesehen: schwere Montagetätigkeiten, Arbeit auf Leitern und Gerüsten etc. Die Nachfolgeberufe Elektroniker/-in und Elektroniker/-in für Betriebstechnik haben aber ganz andere Inhalte: Automatisierungstechnik, Vernetzung, Kommunikationstechnik. Die Palette der möglichen Berufstätigkeiten ist dadurch zwar größer geworden, die Anforderungen aber auch deutlich höher. Trotzdem kämen diese Berufe für die Einrichtungen der Rehabilitation in Frage, wenn sie, wie oben dargestellt, auf behinderte Auszubildende und Umschüler/-innen zugeschnitten werden. Die Lernorte müssen sich konsequent auf die zunehmende Prozessorientierung in der Ausbildung einstellen und sowohl ihre Methoden als auch ihre Ausbildungsorganisation den neuen Anforderungen anpassen. Auf jeden Fall sollte die Neuordnung von Berufen und Berufsbereichen für die Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation Anlass sein, die Auswahl der Angebote und die Ausbildungskonzeption zu überprüfen.

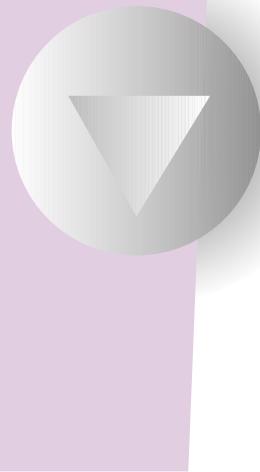
Schlussbemerkung

Die Anforderungen an eine fachliche Vernetzung und Kooperation von Betrieben mit Einrichtungen und Berufsschulen erfordert eine hohe Qualität der Ausbildungsmaßnahmen, was aber aus Kostengründen immer schwieriger zu realisieren ist. Dazu kommt noch, dass alte Förderstrukturen im Reha-Bereich verändert oder sogar abgebaut werden. Es stellt sich demnach die Frage, wie es unter diesen Rahmenbedingungen möglich sein wird, die noch vorhandenen Handlungsspielräume zielführend auszuloten, d. h. unter den gegebenen Veränderungsaspekten für die Zielgruppe behinderter Menschen gute Ausbildung in den neuen Elektro- und IT-Berufen zu machen. Dabei ist es mit einer einfachen Umstellung der bisherigen Ausbildung meist nicht getan. Ganzheitlichkeit und Prozessorientierung bei gleichzeitiger Kostenreduktion für die Kostenträger verlangen neue Wege bei der Realisierung eines modernen Ausbildungsangebots.

Letztlich geht es bei der beruflichen Rehabilitation behinderter Menschen nach Aussagen von Heinrich Alt (BA) darum, ein hohes Maß an Integration zu vertretbaren Kosten zu erreichen.⁷ Der soziale Auftrag ist Chancengleichheit und gleichzeitig Fürsorge für den behinderten Personenkreis. Der Paradigmenwechsel ist nach dem SGB IX in der Selbstbestimmung und Teilhabe behinderter Menschen zu sehen. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung zur effektiven beruflichen und gesellschaftlichen Integration von Menschen mit Behinderungen. ■

Anmerkungen

- 1 Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation zur Ausbildung behinderter Jugendlicher
- 2 Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation zur Umschulung behinderter Erwachsener
- 3 Vgl.: *Ausbildung und Umschulung Behindeter in Elektroberufen. Förderung durch: BMBF. Laufzeit: 1. Oktober 1996 bis 30. Juni 2002*
- 4 Vgl.: Bergmann, C.; Keune, S.; Schläger, H.: *Ausbildung und Umschulung behinderter Menschen. Ergebnisse eines Modellversuchs. In: BWP 33 (2004) 3, S. 46-48*
- 5 Vgl.: *Abschlussbericht zum Modellprojekt: Entwicklung von Methoden für die Ausbildung von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden in IT-Berufen. Annedore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin, Oktober 2003*
- 6 Vgl.: Vygotzkij, L. S.: *Denken und Sprechen*, Weinheim/Basel 2002
- 7 Vortrag auf der Fachkonferenz zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben vom 16. bis 17. März 2004 in Berlin



IT-Kompetenz und Gender Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung – ein Modellversuch

SIGRID BEDNARZ, ANGELIKA LIPPE-HEINRICH, EVELYN SCHMIDT

► Im Rahmen der BIBB-Modellversuchsreihe „Prozessorientierung in der beruflichen Bildung“ werden Modellvorhaben gefördert, die eine Integration von Prozessorientierung in die Strukturen der betrieblichen Bildung zum Gegenstand haben.

Der Modellversuch „IT-Kompetenz und Gender Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung“ verfolgt das Ziel einer nachhaltigen Verbesserung der Ausbildungssituation insbesondere in IT ausbildenden Betrieben. Dabei stehen zwei Schwerpunkte im Mittelpunkt des Interesses: Zum einen geht es – ähnlich wie in allen anderen Modellversuchen dieses Förderschwerpunktes – um die *Erhöhung der Methodenkompetenz* von Ausbilderinnen und Ausbildern für eine ganzheitliche und arbeitsprozessorientierte IT-Ausbildung. Die Abkehr von der fachsystematischen Lehre hin zu einer arbeitsprozessorientierten Ausbildung impliziert einen Wechsel in den methodisch-didaktischen Konzepten und damit einen Rollenwandel betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder zu Lernberaterinnen und Lernberatern. Zum anderen – und das ist der besondere Fokus dieses Modellversuches – stehen Fragen der Umsetzung des Gender-Mainstreaming-Ansatzes in beruflichen Bildungsprozessen und damit die *Erhöhung der Genderkompetenzen* betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder im Mittelpunkt. Denn Ausbilderinnen und Ausbilder haben eine wichtige Multiplikatorenfunktion für eine gendergerechte

Gestaltung von Ausbildungs- und damit Arbeitsstrukturen. Gendergerecht ist die Ausbildung dann einzustufen, wenn die Belange beider Geschlechter im Hinblick auf Gestaltung von Lerneinheiten und Ausbildungsstrukturen (Themenauswahl, Methodik, unterschiedliches Verhalten in Gruppensituationen, Bewerber/-innenauswahl etc.) berücksichtigt werden.

Aufgaben des Modellversuchs sind deshalb

- die Sensibilisierung des Ausbildungspersonals
- das Qualifizieren für eine arbeitsprozessorientierte und gendergerechte Ausbildung
- die Erarbeitung von Handreichungen, Umsetzungshilfen und aufbereiteten Qualifizierungsmodulen.

Gender Mainstreaming ist in Betrieben und Organisationen nicht allein durch Gendertraining umsetzbar. Vielmehr geht es darum, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – in unserem Fall Ausbilderinnen und Ausbilder – zu befähigen, Genderaspekte in der täglichen Arbeit – hier die betriebliche Ausbildung – zu berücksichtigen. Um diese Erweiterung der Genderkompetenzen in Verknüpfung mit Methodenkompetenzen erreichen zu können, wurden zwei unterschiedliche Herangehensweisen gewählt: (1.) In Kooperation mit der IHK und der Handwerkskammer Berlin wurde ein regionales Netzwerk in Form eines „IT-Arbeitskreises“ institutionalisiert; (2.) in drei Unternehmen werden betriebliche Demonstrationsvorhaben durchgeführt.

IT-ARBEITSKREIS

Durch einen intensiven Erfahrungsaustausch dient der IT-Arbeitskreis der kollektiven Selbstqualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder. In drei Arbeitsgruppen werden Unterrichtsmaterialien und Lernarrangements sowie Qualifizierungsmodule für die Zielgruppe des Ausbildungspersonals entwickelt und erprobt. Dabei erfolgt

- eine exemplarische Umsetzung von betrieblichen Lehrplänen unter Berücksichtigung der Prozessorientierung und des geschlechtsspezifischem Lernverhaltens;
- die Entwicklung und Erprobung von Kriterien und Methoden zur gendergerechten Auswahl und Leistungsbeurteilung der Auszubildenden;
- die Entwicklung von Qualifizierungsmodulen zum Genderlernen und zur Arbeitsprozessorientierung.

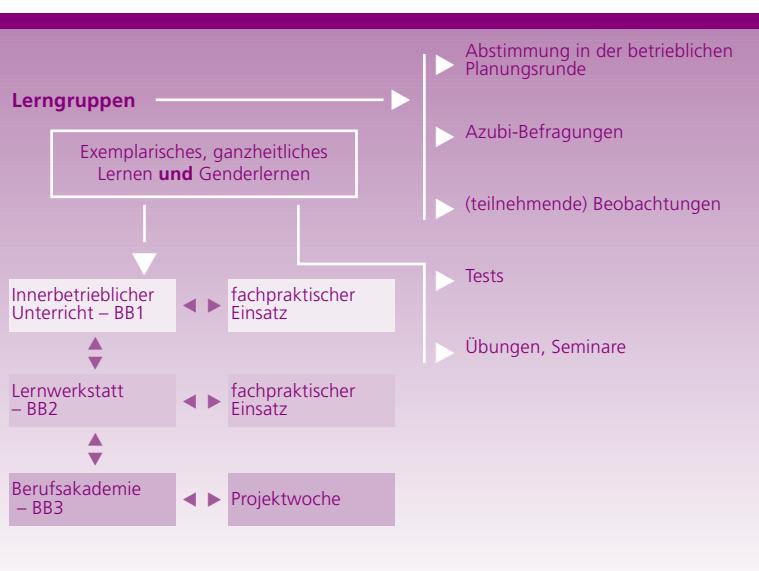
Ergänzend zu den Sitzungen im Plenum und den Arbeitsgruppen-Beratungen haben die Arbeitskreismitglieder die Möglichkeit, über den nicht öffentlichen Bereich der Internetpräsenz des Modellversuches Arbeitsmaterialien, Literaturhinweise etc. auszutauschen.

Exemplarisch für die bisher geleistete Arbeit des IT-Arbeitskreises sollen Erfahrungen bei der Erstellung von Lern- und Arbeitsaufgaben dargestellt werden. Bei der gemeinsamen Erarbeitung diverser Aufgaben zeigte sich, dass sich eine Zusammenarbeit von kaufmännischen und tech-

Abbildung 1 **Integrative Verknüpfung von Methoden und Genderkompetenzen**



Abbildung 2 **Betriebliche Lernorte und Instrumente exemplarischer Begleitung**



nischen Ausbilderinnen und Ausbildern bewährt, da jede/r mit ihrer bzw. seiner Schwerpunktsetzung den Arbeitsprozess beleuchtete. So wurde der Blick geschärft, sämtliche Arbeitsschritte – und nicht nur die den eigenen Schwer-

punkt betreffenden – zu berücksichtigen.

Die Einbeziehung von Genderaspekten bei der Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben gelang auch bei sensibilisierten Ausbildern und Ausbilderinnen zunächst nur in geringem Maße. Die Aufgaben wurden zwar sprachlich angepasst, so dass beide Ge-

Weiterführende Hinweise:

- www.bfw.vcat.de
- bfw (Hrsg.): *Reader zum Workshop Gender Mainstreaming in der beruflichen Bildung* (www.bfw.vcat.de)
- 2. Zwischenbericht des Modellversuchs, (www.bfw.vcat.de)
- Bednarz, S.; Lippe-Heinrich, A.; Schmidt, E.: *Arbeitsprozessorientierte und gendergerechte Ausbildung im IT-Bereich – Erfahrungen aus dem Modellversuch „IT-Kompetenz und Gender Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung“* (in Veröff.)

schlechter angesprochen wurden, es fehlten jedoch Arbeitshilfen für die inhaltliche Berücksichtigung von Genderaspekten. Entsprechende Handreichungen zur gendergerechten Gestaltung von Lern- und Arbeitsaufgaben befinden sich derzeit in der Erarbeitung.

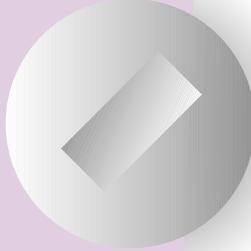
BETRIEBLICHE BEGLEITPROJEKTE (BB)

Das Fehlen betrieblicher Vorbilder für eine gendersensible, ganzheitliche IT- und Medienausbildung im Land Berlin gab den Ausschlag dafür, betriebliche Begleitprojekte aufzubauen, deren Ziel es ist, gendergerechte Ausbildungsarrangements zu entwickeln und zu reflektieren. Dabei sollen sowohl Ausbildungspersonen als auch Auszubildende in die Erarbeitung der Modellversuchsprodukte aktiv einzogen werden. Für die Teilnahme wurden drei namhafte Berliner Ausbildungsbetriebe gewonnen. Die Begleitprojekte unterscheiden sich u. a. hinsichtlich der angestrebten Berufsabschlüsse, des Frauenanteils in den Lerngruppen, der Auswahl betrieblicher Lernorte. Instrumente der wissenschaftlichen Begleitforschung sind Beratungen im Rahmen der betrieblichen Planungsrunden, Interviews, teilnehmende Beobachtungen, Übungen bzw. Seminare.

Die empirischen Befunde der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass es eine pädagogische Herausforderung darstellt, die am Geschäftsprozess orientierten Aufgabenstellungen und gendersensible Lernarrangements in der IT- und Medienausbildung miteinander zu verbinden. Aus dem Vergleich der Interviewbefunde mit den Beobachtungen der geschlechtergemischten Gruppenarbeit während der betrieblichen Umsetzung der Begleitprojekte ergibt sich folgendes Zwischenfazit: es besteht ein großer Bedarf an ganzheitlichen und gendergerechten Aufgabenstellungen.

Die ganzheitlichen Lehr- und Lernarrangements sind zu formulieren als genderrelevante Aufgaben des regulären betrieblichen Ausbildungsplans. Die vorliegenden Erprobungen in Form der Begleitprojekte wurden in zwei Fällen abgeschlossen. Sie werden derzeit für den Transfer aufbereitet. Die betrieblichen Begleitprojekte wurden von den Azubis beiderlei Geschlechts als prüfungsrelevant empfunden und als äußerst positiv bewertet. Die folgende Ausgangshypothese kann als bestätigt gelten: Die fachverantwortliche Ausbildungsperson ist die zentrale Mittlerin dieses Lernprozesses. Hieraus ergibt sich ein nachhaltiger Schulungs- und Beratungsbedarf für das Ausbildungspersonal. ■

Für Interessierte sei auf eine gemeinsame Konferenz der Siemens Technikakademie und des Berufsfortbildungswerks des DGB hingewiesen, die am 28. 10. 2004 in Berlin unter dem Schwerpunkt „Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierte Ausbildung in Berliner Betrieben“ stattfindet. Infos: www.bfw.vcat.de bzw. Projektteam unter Tel.: 030-55 49 48 81 (vgl. BWplus, S. 6).



Die Ambivalenz moderner Beruflichkeit für Frauen

► Der Beitrag zeigt, dass sich die aktuellen berufsbildungspolitischen Orientierungen – hier insbesondere unter dem Blickwinkel neuer und modernisierter Berufe betrachtet – für Frauen und Männer sehr unterschiedlich darstellen. Viele neue Berufe sind entstanden, viele Berufe wurden in ihren Inhalten und Strukturen überarbeitet. Für Frauen gestalten sich diese Aktivitäten ambivalent, wie eine nähere Betrachtung der kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Berufe verdeutlicht.

Seit 1996 gibt es in Deutschland verstärkte Bemühungen, die Berufe im dualen System den sich verändernden Anforderungen im Arbeitsleben anzupassen. Die Berufsausbildung soll zum einen „dem wirtschaftlichen und technologischen Wandel besser gerecht“¹ werden und zum anderen dem Anstieg prozessorientierter, übergreifender Arbeitstätigkeiten durch „den Erwerb beruflicher Kompetenzen für prozessorientierte Facharbeit“² Rechnung tragen. Dabei sollen insbesondere die Ausbildungspotenziale des Dienstleistungssektors gerade durch neue Ausbildungsberufe besser ausgeschöpft werden.³ Darüber hinaus steht die berufliche Erstausbildung immer mehr vor der Anforderung, mit dem Erwerb weiterer Qualifikationen im Berufsverlauf (Stichwort: Lebenslanges Lernen) kompatibel zu sein. Die Dynamik der Neuordnungsarbeit zeigt zusätzlich das Bemühen, angesichts der schwierigen Bedingungen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt, die Ausbildungsaktivitäten der Betriebe zu unterstützen, zu erhöhen und bessere Voraussetzungen für mehr Ausbildungsplätze zu schaffen.

Die aktuelle Berufsbildungspolitik bewegt sich damit häufig im Spannungsfeld des Tenors „Hauptsache Ausbildung“⁴ und des inhaltlichen Bildungsziels, „komplexe Bildungs- und Kompetenzanforderungen vor dem Hintergrund des beruflichen und gesellschaftlichen Wandels zu fördern und mündige und handlungsfähige Subjekte zu entwickeln“⁵. Bisher konnten durch unterschiedlichste Gestaltungsoptionen – selbst bei einer vervielfachten Neuordnungsarbeit – anspruchsvolle Voraussetzungen an neue und neu geordnete Berufe gesichert werden. Zwischen 1996 und 2002 waren von den 350 anerkannten Berufen im dualen System schon knapp die Hälfte neu entwickelte (47) oder neu geordnete Berufe (125). Alle anderen Berufe, die in 1996 oder später weder modernisiert noch neu geschaffen wurden, werden im Folgenden als „alte“ Berufe bezeichnet.

Inwieweit hat nun die Modernisierung in der Berufsausbildung dazu beigetragen, Ungleichheiten von Frauen und

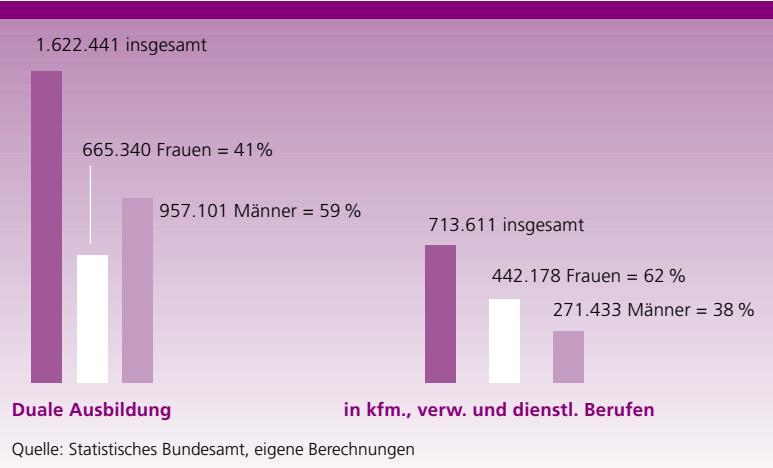


MARLIES DORSCH-SCHWEIZER

Dipl.-Soz.Wiss., Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kaufmännische Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft, A.WE.B“ im BiBB

Männern zu beseitigen und Gleichstellung zu fördern? Diese Fragestellung orientiert sich an dem Beschluss des Bundeskabinetts vom 23. 6. 1999, der die Chancengleichheit von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip der Bundesregierung anerkennt. Mit dem ausdrücklichen Rekurs auf Artikel 2 und 3 des Amsterdamer Vertrages der Europäischen Union sprach sich die Bundesregierung dafür aus, die Aufgabe der Chancengleichheit als Querschnittsaufgabe unter dem Begriff „Gender Mainstreaming“ zu fördern.⁶

Abbildung 1 Anzahl der Auszubildenden im dualen System 2002



Die Berufsbildung ist nach dem von der Europäischen Union entwickelten Instrument des Leitfadens zur Bewertung geschlechtsspezifischer Auswirkungen ein eindeutiger Bereich mit „geschlechtsspezifischer Komponente“⁷. Ungleiche Beteiligung junger Frauen und Männer an der Berufsausbildung, die segmentierten Ausbildungsstrukturen und das verengte Berufsspektrum junger Frauen schaffen bereits beim Einstieg in das Erwerbsleben vielfältige Benachteiligungen für Frauen, die den weiteren Erwerbsverlauf prägen. Dieses ist vielfach untersucht und beschrieben.⁸ Die Neuordnungsaktivitäten der letzten Jahre werden daher unter dem Aspekt der Geschlechterverteilung danach betrachtet,

- ob Frauen und Männer in gleicher Weise an den Modernisierungsprozessen partizipieren,
- ob sich durch die neuen Berufe für Frauen und Männer gleiche Ausbildungschancen eröffnen und
- ob Ansätze erkennbar sind, die Position der Frauen in der Berufsausbildung zu verbessern.

Diese sekundäranalytische, quantitative Betrachtung beinhaltet die konsequente Aufbereitung der Daten nach Geschlecht und beschreibt erste Auswertungen und Schlussfolgerungen dieser Quantitäten.⁹

Die kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Berufe

Bezugspunkt der Untersuchung sind Berufe im kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Bereich (einschließlich IT- und Medienberufe). Von den 350 anerkannten Ausbildungsberufen im dualen System wurden 76 Berufe diesem Bereich zugeordnet. Dazu gehören 49 rein kaufmännische Berufe und 27 Berufe, bei denen technische oder kreative und kaufmännische Qualifikationen kombiniert wurden. Einzelne Berufe ohne kaufmännische Inhalte wie beispielsweise Koch/Köchin oder Fotograf/-in wurden unter dem Aspekt der Branchenbetrachtung einbezogen.

Die ausgewählten Berufe bieten die Chance, alle Varianten der Geschlechterverteilung zu betrachten. Sie umfassen sowohl stark frauendominierte Berufe wie beispielsweise im Handelsbereich, gemischt-geschlechtlich besetzte Berufe wie beispielsweise im Finanzdienstleistungsbereich und auch männerdominierte Berufe wie beispielsweise im IT-Bereich. Gleichzeitig liegt ein Schwerpunkt weiblicher Ausbildung in diesen Berufen. 66 % aller weiblichen Auszubildenden im dualen System wurden 2002 in kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Berufen ausgebildet. Die männlichen Auszubildenden wurden dagegen nur zu 28 % in diesen Berufen ausgebildet.

Insgesamt waren Frauen im Jahr 2002 zu 41 % an der dualen Ausbildung beteiligt. Der weibliche Anteil an den Auszubildenden in den untersuchten Berufen betrug dagegen 62 %. Diese Ausbildungsberufe haben demnach eine hohe Attraktivität bei Frauen und sind auch stark von weiblichen Auszubildenden besetzt. Männer stellten 2002 mit 59 % den Hauptteil der Auszubildenden im dualen System, haben ihren Ausbildungsschwerpunkt jedoch nicht in den genannten Berufen, wie ihr Anteil von 38 % verdeutlicht (s. Abbildung 1).

Die 76 untersuchten Berufe entsprechen 22 % aller anerkannten Ausbildungsberufe. Das bedeutet, dass 66 % aller weiblichen Auszubildenden im dualen System in lediglich 22 % der Ausbildungsberufe ausgebildet werden. Diese immer noch hohe Konzentration weiblicher Auszubildender auf wenige Ausbildungsberufe zeigt sich noch deutlicher, wenn man die Besetzung in den einzelnen Berufen betrachtet. Hier zeigt sich gerade in den stark besetzten Berufen eine hohe Frauendominanz (vgl. Tabelle 1).

In den kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Berufen wurden im Jahr 2002 knapp 115.000 Auszubildende mehr ausgebildet als 1995. Für alle dualen Ausbildungsberufe stiegen die Auszubildendenzahlen in diesem Zeitraum um etwa 40.000. Damit haben diese Dienstleistungsberufe in der dualen Ausbildung größeres Gewicht bekommen. Der Anstieg der Ausbildungszahlen in

den Bezugsberufen ging jedoch mit einer Reduzierung des Frauenanteils einher, der von 1995 bis 2002 kontinuierlich von 66,4 % auf 62,0 % sank. (vgl. Tabelle 2)

Selbst bei steigenden Ausbildungszahlen von 1999 bis 2001 sank der Frauenanteil. Zwar stieg die Zahl weiblicher Auszubildende seit 1995 um 10 %, die männlichen Auszubildenden konnten im gleichen Zeitraum jedoch 34 % mehr Ausbildung realisieren. Damit erhielten Männer gerade in den Berufen mit Ausbildungsschwerpunkten von Frauen in der Zeit der Modernisierungsbemühungen seit 1996 mehr Ausbildungsmöglichkeiten.

Junge Frauen und junge Männer haben ohnehin einen ungleich hohen Anteil an den Auszubildenden im dualen System. Sowohl Anfang der 90er Jahre als auch heute beträgt der Frauenanteil an den Auszubildenden rund 41 %. Mit dem Rückgang der Ausbildungsplätze Mitte der 90er Jahre sank allerdings auch der Frauenanteil auf 39,8 %. Offensichtlich gingen die sinkenden Ausbildungszahlen verstärkt zu Lasten der Frauen. Wie der neue Berufsbildungsbericht 2004 zeigt, war diese Entwicklung 2003 wiederum erkennbar. Auch da ging der Rückgang von Ausbildungsplätzen auf Kosten der Frauen.¹⁰

Erste Ansätze einer Gender-Analyse

Von den 76 Berufen des kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Bereichs wurden von 1996 bis zum Jahr 2002 62 % der Berufe neu geschaffen (15 Berufe) oder neu geordnet (32 Berufe). Damit liegen die Aktivitäten in diesen Berufen deutlich über den Gesamtzahlen. Hier wurde von den 350 Berufen lediglich knapp die Hälfte modernisiert.

Gemessen an den oben genannten inhaltlichen Zielstellungen, die gerade für die Berufe des Dienstleistungsbereichs Nachholbedarf formulieren, sind diese Aktivitäten durchaus angemessen. Zumal immer noch 38 % (29 Berufe) im Jahre 2002 „alte Berufe“ waren.

Eine geschlechtsspezifische Betrachtung der Neuordnungsaktivitäten zeigt, wie sich die Geschlechter auf die neuen, neu geordneten oder „alten“ Berufe verteilen. (vgl. Abb. 2)

Im Jahr 2002 wurden von den 713.611 Auszubildenden in den untersuchten Berufen lediglich 9 % in neuen Berufen, 52 % in neu geordneten Berufen und 39 % immer noch in „alten“ Berufen ausgebildet. Dabei sind es die Männer, die den größten Anteil von Auszubildenden in den neuen Berufen stellen, während die Frauen den größten Anteil von Auszubildenden in den „alten“ Berufen stellen.

Männliche Auszubildenden des Untersuchungsbereichs wurden in 2002 zu knapp 74 % in neuen oder neu geord-

Tabelle 1 Hohe Frauendominanz in stark besetzten Dienstleistungsberufen 2002

	Gesamt	Frauen
Kaufleute im Einzelhandel	74.109	58 %
Bürokaufleute	65.369	75 %
Industriekaufleute	52104	63 %
Bankkaufleute	43660	59 %
Kaufleute im Groß- und Außenhandel	41243	43 %
Kaufleute für Bürokommunikation	31878	83 %
Hotelfachleute	29824	77 %
Fachverkäufer/-in i. Nahrungsmittelh.	28893	96 %
Verkäufer/-in	27222	69 %
Steuerfachangestellte	22737	77 %

Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen

Tabelle 2 Anteil der weiblichen Auszubildenden im dualen System und bei den kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Berufen (in Prozent)

	1991	1995	1999	2000	2001	2002
Duale Ausbildungsberufe	1.665.631	1.579.339	1.698.629	1.702.017	1.684.669	1.622.441
Frauenanteil	41,6	39,8	40,5	40,9	41,0	41,0
Kaufm. verw. u. dienstl. Berufe	644.289	598.166	706.624	730.564	738.322	713.611
Frauenanteil	66,6	66,4	64,7	63,9	62,8	62,0

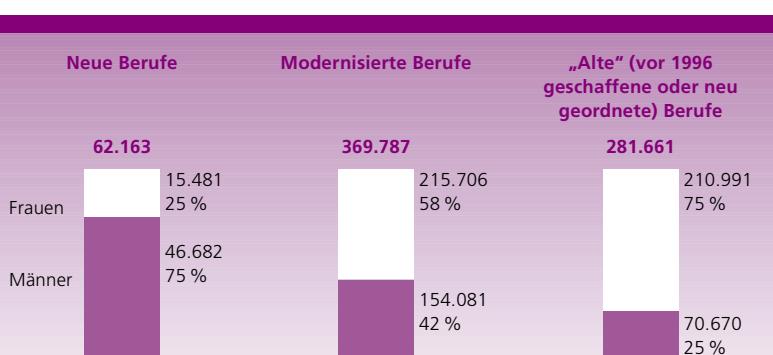
Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen

neten Berufen ausgebildet. Für weibliche Auszubildenden des Untersuchungsbereichs erfolgte dagegen in 2002 zu knapp 50 % die Ausbildung in „alten“ Berufen.

Die Neuordnung soll hier nicht als ausschließliches Qualitätskriterium eines Berufes gewertet werden. Dennoch zeigen die einleitenden inhaltlichen Begründungen für die aktuellen berufsbildungspolitischen Bemühungen, dass eine Anpassung neuer Qualifikationsanforderungen die Berufe zukunftsfähig machen. Ohne die jeweils spezifischen Gründe außer acht zu lassen, ist es bemerkenswert, dass es sowohl die hoch besetzten als auch frauendominierten Berufe¹¹ sind, die bis 2002 nicht neu geordnet wurden. Dazu zählen vor allem Büroberufe und Berufe des Handels. Die Berufe Einzelhandelskaufleute und Verkäufer/-innen sind inzwischen neu geordnet und haben ab 2004 Gültigkeit.

Die Geschlechterverteilung in den modernisierten kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Berufen zeigt: Männer konnten nicht nur ihren Anteil an Ausbildungsplätzen in diesen Berufen erhöhen, sie haben sich auch deutlich stärker in innovativen Berufen platzieren können.

Abbildung 2 Anteil der weiblichen Auszubildenden in kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Berufen 2002



Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen

Darüber hinaus gibt es noch eine Reihe weiterer Aspekte, die an dieser Stelle noch nicht weiter analysiert oder eingordnet werden:

- Es lässt sich nicht nachvollziehen, warum gerade „alte“ Berufe steigende Ausbildungszahlen ausweisen, wie beispielsweise Büroberufe oder Fachverkäufer/-in im Nahrungsmittelhandwerk.
- In einigen traditionellen „Frauenberufen“ mit einem Anteil von über 80 % weibliche Auszubildende ist der weibliche Anteil deutlich gesunken, wie beispielsweise bei der Verkäuferin von 1991 = 82,5 % bis zum Jahre 2002 = 69,3 %.
- Mit den neuen IT-Berufen ist der erste Männerberuf in den dienstleistenden Berufen mit einem Anteil von über 80 % männlichen Auszubildenden entstanden.
- Eine noch differenziertere Betrachtung in den neuen Berufen zeigt, dass eine hohe Konzentration der männlichen Auszubildenden in männlich dominierten Ausbildungsberufen erkennbar ist.
- Eine differenziertere Betrachtung in den „alten“ Berufen zeigt, dass die Frauen sich deutlich geringer als Männer auf frauendominierte Ausbildungsberufe konzentrieren. Ihr Anteil in gemischtgeschlechtlichen Bereichen ist größer.

Zusammenfassung

Insgesamt stellt sich die Situation für Frauen in den kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Berufen nach sechs Jahren Neuordnungsbemühungen ambivalent dar. Die genannten Berufe haben sowohl von ihren berufsbildungspolitischen Bewertungen und ihren absoluten Zahlen an Bedeutung gewonnen. Das ist für Frauen, die in diesen Berufen einen Ausbildungsschwerpunkt haben, positiv. Der Bedeutungsgewinn geht jedoch mit einem sinkenden Frauenanteil einher. Das ist dann nicht problematisch, wenn Frauen – ebenso wie die Männer – in der Lage sind, sich in anderen, auch neuen Bereichen, neue Ausbildungschancen zu erschließen. Das gelingt jedoch nur begrenzt. Wie auch die IT- und Medienberufe zeigen, werden Frauen in den Berufen mit den höheren kaufmännischen Anteilen ausgebildet, in mehr technikorientierten Berufen ist ihr Anteil dagegen gering. Die Ursachen dafür lassen sich nicht auf die Berufsorientierung junger Mädchen reduzieren.¹²

Mit neuen Berufen im kaufmännischen, verwaltenden und dienstleistenden Bereich hat sich das Berufsspektrum der jungen Frauen erweitert. Insbesondere die neuen Dienstleistungsberufe (z. B. Sport- und Fitnesskaufleute) werden auch gerne von Frauen gewählt. Dennoch sind Frauen gerade in den innovativen, neuen Berufen nicht so stark vertreten. Männer haben sich dagegen gerade durch die neuen Berufe mehr und neue Ausbildungsmöglichkeiten erschlossen. Bei den Modernisierungsbemühungen haben hoch frauenbesetzte Berufe Nachholbedarf. Dennoch „leiden“ diese Berufe nicht erkennbar unter einem Auszubildendenabbau. Im Gegenteil, die Ausbildungszahlen sind teilweise deutlich steigend. Das geht aber wiederum mit sinkenden Frauenanteilen einher. Frauendominierte Ausbildungsberufe scheinen bei knappen Ausbildungsplätzen auch für Männer interessant zu werden. Offensichtlich gelingt es den Männern, viel unproblematischer in Frauendomänen einzusteigen. ■

Anmerkungen

- 1 Lüth, H.; Niedziella, D.: Neue Berufe, Bilanz und Perspektiven. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 12/2003, S. 21
- 2 IG-Metall-Vorstand: Infos für die Berufsausbildung 108/03, S. 6
- 3 Vgl. Hilbert, J.; Scharfenorth, K.: Besser als ihr Ruf – Ausbildung im Dienstleistungssektor und ihre Perspektiven, in Bosch, G.(Hrsg.): Zukunft der Erwerbsarbeit, Strategien für Arbeit und Umwelt, 1999, S. 437–456
- 4 In Anlehnung an Kurz-Scherf, I.: Hauptsache Arbeit? –
- 5 Eckert, M.; Friese, M.: Neue Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. In: Berufsbildung; Heft 83/2003, S. 6
- 6 Vgl. Schmidt, V.: Gender Mainstreaming als Leitbild für Geschlechtergerechtigkeit in Organisationsstrukturen. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 1/2001, S. 45–62
- 7 Siehe: http://europa.eu.int/comm/employment_social/equ_opp/gms_de.html
- 8 Vgl. u. a. Frauen in der beruflichen Bildung, BIBB 1999; Engelbrech, G.; Nagel, E.: Einkommen von Männern und Frauen beim Berufseintritt in: IAB Werkstattbericht 17, 17.12.2002; Granato, M.: Junge Frauen in der Berufsausbildung: Chancen und Perspektiven. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 09/2003, S. 18–23
- 9 Dies sind erste Ergebnisse aus dem BIBB-Vorhaben: Aktuelle Berufsbildungspolitik in kaufmännischen Dienstleistungsbereichen unter dem Genderaspekt.
- 10 Vgl. Berufsbildungsbericht 2004, S. 97
- 11 Frauen- oder männerdominierte Berufe sind Berufe mit einem Frauen- bzw. Männeranteil von über 60 %
- 12 Vgl. Dietzen, A.; Westhoff, G.: Qualifikation und Perspektiven junger Frauen in den neuen Berufen der Informations- und Kommunikationstechnologien. In: BWP 30 (2001) 6, S. 26–30

Entwicklung der Berufsbildung in Russland – erste Schritte hin zur sozialen Partnerschaft

► Nach mehr als zehn Jahren intensiven Studiums des deutschen Ausbildungssystems, insbesondere in der Zusammenarbeit mit dem BIBB im Rahmen des TRANSFORM-Programms, entwickelt Russland eine eigene Form der sozialen Partnerschaft in der Berufsbildung. Mit Blick auf die Marktmechanismen der Wirtschaft, den entstandenen Arbeitsmarkt sowie den geplanten Beitritt Russlands zur Welthandelsorganisation WTO wuchs bei Arbeitgebern und Gewerkschaften, im Staat und im Bildungssystem die Erkenntnis, dass eine engere Zusammenarbeit notwendig und vorteilhaft ist. Im Dezember 2003 fand in Moskau bereits die dritte Gesamt russische Konferenz zur Sozialpartnerschaft in der Berufsbildung statt. Ausgehend von der historischen Entwicklung und den gegenwärtigen Erfordernissen der Qualifikationsentwicklung zeigt der Artikel das Engagement der Sozialpartner anhand ausgewählter Beispiele auf.

Ausgangslage

Das russische Berufsbildungssystem hat eine lange Tradition, die bis auf Peter den Großen (Anfang des 18. Jahrhunderts) zurückgeht. Zur Zeit der Sowjetunion war die Ausbildung überwiegend schulisch geprägt und wurde durch Praktikumphasen ergänzt. Seit den 60er Jahren des 20sten Jahrhunderts wurde die Ausbildungskapazität des staatlichen Systems der Berufsbildung beträchtlich erweitert. Die Durchlässigkeit des Ausbildungssystems wurde verstärkt; die Möglichkeit des Hochschulzugangs sollte auch Berufsschulabsolventen offen stehen. Alle Ausbildungsgänge waren doppelt qualifizierend und enthielten starke allgemein bildende Anteile. Die Berufsschulen, die ein mittleres Ausbildungsniveau vermittelten, hielten Verbindung zu mindestens einem Basisbetrieb, der mehr als 2000 Beschäftigte haben sollte. Die Beziehungen zwischen Schule und Betrieb waren durch einen Vertrag geregelt und hatten die „kadermäßige und materielle Unterstützung des Bildungs- und Erziehungsprozesses in den Schulen und das Angebot lehrplangerechter Produktionsaufträge sowie die Sicherung der Zwischen- und Abschlusspraktika der Berufsschulen in den Abteilungen des Betriebes“¹ zum Ziel.

Von dem Systemwechsel war besonders die berufliche Bildung betroffen, da sie eng mit der Entwicklung der Wirtschaft verbunden ist. Aufgrund der langen deutsch-russischen gemeinsamen Geschichte und Kooperation war das deutsche duale System ein bevorzugtes Referenzmodell. Im Rahmen des TRANSFORM-Beratungsprogramms der Bundesregierung für die Länder Mittel- und Osteuropas fand neben der Entwicklung modellhafter neuer Ausbildungs-

Fast drei Viertel der Eltern der Auszubildenden in der beruflichen Erstausbildung sind Arbeiter. Angestellte machen 7 %, Ingenieure 4 %, Leiter 2 % aus. Der Anteil der Arbeitslosen ist hoch: 12 %. Die Hälfte der Auszubildenden wächst ohne Vater auf, das Einkommen von 80 % ihrer Familien liegt unter dem Existenzminimum, 6 % der Auszubildenden nannten als Motiv für ihren Eintritt in eine Einrichtung der beruflichen Erstausbildung die „kostenlose Verpflegung“.²



GABRIELA HÖHNS

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Internationale Zusammenarbeit in der
Berufsbildung, Bildungsmarketing“ im BIBB

gänge auch ein breiter Informationsaustausch und eine Beratung zur Systementwicklung statt. Das deutsche Berufsbildungssystem gilt in Russland als vorbildlich durch die Verbindung von formaler schulischer und betrieblicher Ausbildung. Es macht ein Anknüpfen an bestehende Traditionen leichter möglich als etwa das stark auf die Ausbildung im Betrieb hin orientierte angelsächsische Qualifizierungsmodell. Das Berufsprinzip stellt eine bereits vorhandene gemeinsame Basis dar. Die Liste der Ausbildungsberufe wurde in den 90er Jahren schnell von über 2000 Tätigkeiten auf 290 breit geschnittene Berufe verkürzt, zu denen zunächst input-orientierte Ausbildungsstandards erarbeitet wurden.

Diskrepanzen zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem

Der Systemwechsel von der administrativen Kommandowirtschaft hin zu marktwirtschaftlichen Beziehungen und die Wirtschaftskrise der 90er Jahre machten weiter gehende Umgestaltungen im beruflichen Bildungswesen erforderlich. Viele Betriebe, vor allem die Großbetriebe, waren von der Wirtschaftskrise schwer getroffen und reduzierten die Unterstützung der Berufsschulen oder stellten sie ganz ein. Dadurch veränderten sich die Beziehungen der Ausbildungsstätten zu den Betrieben grundlegend oder brachen völlig weg. Die gleichzeitige Haushaltskrise des Staates führte zu einer akuten Unterfinanzierung der Berufsbildung, so dass viele einzelne Berufsschulen in Existenzprobleme gerieten oder Wege der Selbstfinanzierung finden mussten. Auch zog sich der Staat aus der Zuweisung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen zurück. Die Aufgabe der Früherkennung von quantitativem und qualitativem Qualifikationsbedarf fiel an die berufsbildenden Schulen. Die wenigsten Berufsschulen waren jedoch auf diese neue Autonomie vorbereitet.

Die Betriebe stellen traditionell bevorzugt Hochschulabsolventen ein und vermitteln ihnen unmittelbar am Arbeitsplatz die erforderlichen Qualifikationen, so dass das Interesse an Fragen der Ausbildung von Facharbeitern nicht hoch ist. Aufgrund der Durchlässigkeit des Ausbildungssystems sind in vielen Bereichen auch genügend Hochschulabsolventen vorhanden. Allerdings zeichnen sich hier Veränderungen ab.

Vom Standpunkt der Berufsbildungsadministration aus schildert Igor Pawlowitsch Smirnov, der Direktor des russischen Partnerinstituts des BIBB, des Instituts für die Entwicklung der Berufsbildung, IRPO, die gegenwärtige Problemlage: „Die heutige russische Berufsschule ist faktisch vom Arbeitsmarkt losgelöst, sie ist in sich geschlossen wie eine Behörde. Ihre Früherkennungsfunktion und ihr wissenschaftliches Fundament sind geschwächt und sogar in einigen Fällen völlig verloren gegangen. Tatsächlich trägt sie heute keine Verantwortung gegenüber der Wirtschaft unseres Vaterlandes und gegenüber denjenigen, die die Fachkräfte anfordern ...“⁴

Ein erhebliches Problem bestehe darin, dass immer mehr Berufsschüler aus einem sozial problematischen Umfeld stammen. Dies wird durch neue soziologische Untersuchungen belegt. Das Ansehen der Berufsbildung sinkt dadurch in den Augen der Bevölkerung.

Der Arbeitsmarkt hat jedoch, da die Wirtschaft nach den Krisen der 90er Jahre sich stabilisiert und expandiert, einen wachsenden Bedarf an Facharbeitern, der vom Bildungssystem nicht gedeckt wird. Ingenieure und Techniker müssen zunehmend vom Arbeitsvermittlungsdienst auf Arbeiterberufe umgeschult werden. Smirnov sieht hier einen weiteren Beleg für das behördenähnliche und eben nicht marktorientierte Funktionieren der beruflichen Bildung in Russland. So zeigt ein Vergleich von Angebot und Nachfrage in einigen Regionen Russlands erhebliche Überhänge bei der Ausbildung von Arbeitskräften einzelner Berufe: es wurden beispielsweise 20-mal mehr Verkäufer, 80-mal mehr Frisöre und 200-mal mehr Schneider ausgebildet, als der Arbeitsmarkt benötigt. Allgemein bekannt ist ebenfalls die Überhangausbildung von Juristen, Ökonomen, Politologen usw.⁵

Die Abbildung veranschaulicht, dass gegenwärtig etwa gleich viele Absolventen mit höherem und mit mittlerem Berufsbildungsniveau sowie Absolventen der Erstausbildung auf den Arbeitsmarkt drängen (jeweils ca. ein Drittel). Benötigt werden auf dem Arbeitsmarkt aber mehr als doppelt so viele Absolventen der beruflichen Erstausbildung wie Absolventen der mittleren und höheren Ausbildungsstufen zusammen genommen (ca 67%). In manchen stark industriell geprägten Regionen Russlands ist laut Smirnov das Missverhältnis sogar noch extremer. Gerade auch unter dem Blickwinkel des geplanten Beitritts Russlands zur WTO



Berechnet nach: Russisches Statistisches Jahrbuch. – M., 2001, S. 144, 209, 221 (Abgänge) bzw. nach einer Betriebsbefragung des IRPO in sechs Regionen Russlands, durchgeführt Ende 2003³

Abbildung **Aktuelles und benötigtes Qualifikationsniveau von Absolventen auf dem Arbeitsmarkt**

fordert er eine Intensivierung der Berufsbildungsforschung, um in der Verwaltung der Berufsbildung das staatliche Monopol aufzulösen und die gesellschaftlichen Kräfte stärker einzubeziehen. Wesentlich ist dabei, dass von den Arbeitgebern nicht nur zusätzliche Finanzinvestitionen und Aufträge für die Ausbildung von Fachkräften erwartet werden, sondern sie auch bei der Formulierung von Inhalten der Staatlichen Berufsbildungsstandards und bei der Ausarbeitung von Lehrplänen und Programmen vollständig einzogen werden. Kurz könnte man die im Entstehen begrifene soziale Partnerschaft auf die Formel bringen: „Der Arbeitgeber bestimmt, was gelernt wird, das Bildungssystem bestimmt, wie gelernt wird.“

- soziale Unterstützung für die Auszubildenden und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Berufsschulen,
- Beratung bei der nationalen Bildungsgesetzgebung.

Auf der dritten Gesamt russischen Konferenz der Sozialpartner zur Berufsbildung im Dezember 2003 wurden als weiterer Schritt fünf regionale Good-Practice-Beispiele für funktionierende Sozialpartnerschaft vorgestellt, die unterschiedliche Strukturmodelle repräsentieren.⁸

- Im Verwaltungsgebiet Kaluga wurde die soziale Partnerschaft in einem Gebietsgesetz verankert, auf dessen Grundlage eine dreiseitige gemeinsame Kommission arbeitet. Das Gesetz ermöglicht auch Vergünstigungen bei Steuern und Abgaben sowie bei der Einkommensteuer für juristische Personen, die die Berufsbildung finanziell unterstützen.

Auf lokaler Ebene wirken Koordinationsräte, in denen Vertreter der Organe der lokalen Exekutive, der Bildungsverwaltung, des Komitees für die berufliche Erstausbildung, der Berufsschulen, des Arbeitsamtes und der Arbeitgeber kooperieren. Ziel ist es, Struktur und Inhalte der Ausbildung so zu gestalten, dass die Nachfrage des lokalen Arbeitsmarktes befriedigt wird. Darüber hinaus bestimmen die Koordinationsräte die national-regionale Komponenten der Ausbildungsstandards, organisieren die Produktionspraktika und akquirieren zusätzliche Finanzen für die Berufsbildung.

Verträge zwischen Berufsschulen, Arbeitgebern und Verwaltung legen Verpflichtungen der Berufsschulen fest

Engagement der Sozialpartner

Die Industrie, bisher überwiegend die Großindustrie, die sich im Verband der Industriellen und Unternehmer organisiert hat, zählt inzwischen die Entwicklung der Berufsbildung zu den prioritären Arbeitsrichtungen im Bereich der sozialen Verantwortung des Business. Die soziale Verantwortung der Betriebe kann als ein Anknüpfen an die Traditionen vor der Systemwende betrachtet werden. Auch der Dachverband der Gewerkschaften zählt die Mitwirkung an der Berufsbildung zu seinen Aufgaben. Im Jahr 1997 fand die erste Gesamt russische Konferenz der Sozialpartner zur Berufsbildung statt.

In einem Generalabkommen der Gesamt russischen Gewerkschaftsvereinigung, der Gesamt russischen Vereinigung der Arbeitgeber und der Regierung der Russischen Föderation für die Jahre 2002 bis 2004⁶, das bis zur Unterzeichnung eines neuen Abkommens Gültigkeit hat, ist zunächst nur von einer Verantwortung für das Anlernen im Betrieb die Rede. Ähnliche Abkommen gibt es auf der regionalen Ebene und auf der Ebene einzelner Industriebranchen.

Auf der zweiten Gesamt russischen Konferenz der Sozialpartner zur Berufsbildung im Mai 2002 wurden im Abschlussdokument⁷ bereits weiter gehende Ziele erklärt. Dazu gehören

- Arbeitsmarktprognosen,
- Festlegung von Struktur und Umfang der Ausbildung von Personal auf föderaler, regionaler und lokaler Ebene.
- Unterstützung bei der Erstellung des Verzeichnisses der Ausbildungsberufe und bei den Inhalten der Bildungsprogramme.
- Beteiligung an der gemeinsamen Gründung und Unterhaltung von Bildungseinrichtungen sowie an der Stärkung ihrer materiellen Basis.
- Organisation gemeinsamer Expertisen zu den geltenden staatlichen Standards und zum Lehr-/Lernmaterial in der Erstausbildung und der mittleren Berufsbildung.
- Unterstützung bei der Organisation von Lehr- und Produktionspraktika,

Anmerkungen

- 1 KUNZMANN, M., WIESSNER, R.: *Die Berufsbildung ausgewählter sozialistischer Länder Europas*. Berlin, 1987
- 2 SMIRNOV I. P.: *Formirovanie otkrytoi sistemy professional'nogo obrazovaniya Rossii* (Schaffung eines offenen Berufsbildungssystems in Russland). Unveröff. Moskau 2003
- 3 SMIRNOV I.P.: *Dviženie k otkrytoi sisteme professional'nogo obrazovanija Rossii* (Bewegung zu einem offenen System der Berufsbildung in Russland). Unveröff. Moskau 2004.
- 4 SMIRNOV I. P.: *Formirovanie ...*
- 5 SMIRNOV I. P.: *Formirovanie ...*
- 6 Entnommen der Website des Gesamt russischen Gewerkschaftsverbands www.fnpr.org.ru
- 7 Razvivat' social'noe partnerstvo (Die Sozialpartnerschaft entwickeln); Materialien zur zweiten Gesamt russischen Konferenz der Sozialpartner auf dem Gebiet der Berufsbildung. Moskau 2002
- 8 Praktika social'nogo partnerstva regionov Rossii (Praxis der Sozialpartnerschaft der Regionen Russlands); Materialien zur dritten Gesamt russischen Konferenz. Moskau 2003
- 9 Zusammengefasst nach: SMIRNOV I. P.: *Formirovanie ... a. a. O.*

dungsverwaltung, Betriebe/Arbeitgeber, Arbeitsamt, Schulkuratorium und die jeweiligen Branchengewerkschaften angehören, wobei die Betriebe als wichtigster Partner angesehen werden. Diese Konsortien planen und organisieren die Ausbildung unter Berücksichtigung der Arbeitsmarktprediktions. Verträge regeln dabei die Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Betrieben. Das Methodische Zentrum, eine Beratungsstelle und der Gewerkschaftsrat des Gebiets arbeiten zusammen, um die Berufsschulen bei der Lösung pädagogischer und sozialer Probleme zu unterstützen (spezifisch für dieses Gebiet).

- Im Verwaltungsgebiet Jaroslawl hat das BiBB in den 90er Jahren in einem Pilotversuch zur Erarbeitung des damals in Russland neuen Ausbildungsberufs Industriekaufmann/-frau eine starke Einbeziehung der Betriebe in die Ausbildung durchgesetzt. Das seinerzeit in den Modellversuch involvierte Bildungsdepartement der Gebietsverwaltung konnte inzwischen die Sozialpartnerschaft selbstständig weiter entwickeln. Besonders intensiv ist die Zusammenarbeit mit der örtlichen Handwerkskammer. Eine erste exemplarische Konsultativkommission wurde für den Ausbildungsberuf Schneider/-in ins Leben gerufen, in der Arbeitgeber von KMUs mit beruflichen Schulen zu Fragen der Ausbildung erfolgreich kooperieren. Das ist besonders bemerkenswert, denn sonst sind in Russland eher die Großbetriebe aktiv in der sozialen Partnerschaft engagiert. Diese haben jedoch einen spezifischen Ausbildungsbedarf, so dass Ausbildungsinhalte, an deren Erarbeitung allein Großbetriebe mitwirken, den Ausbildungsbedarf von KMUs eher nicht abdecken. Vertragliche Beziehungen zwischen Ausbildungsstätten und Betrieben verschiedener Branchen zur inhaltlichen und finanziellen Unterstützung bei der Ausbildung sowie Mechanismen der Selbstfinanzierung von Berufsschulen gibt es im Gebiet Jaroslawl ebenso wie in den bereits vorgestellten anderen Regionen.

Angestrebte Weiterentwicklung

Das Verantwortungsbewusstsein aller Sozialpartner für die Ausbildung nimmt allmählich zu und wird von staatlicher Seite gefördert. Bei der Erarbeitung einer zweiten Generation von Ausbildungsstandards, die unter anderem auch Forderungen an die praktische Ausbildung und an die Prüfungsverfahren enthalten werden, sollen Konsortien der Sozialpartner mitwirken. Die Möglichkeit des Einflusses auf die Ausbildungsinhalte kann als Anreiz für die Betriebe wirken, sich stärker zu engagieren und in die Ausbildung von Fachkräften sowie die Früherkennung zu investieren. Dies erwartet auch Smirnov, der mit diesem Ziel eine Beschränkung der Rolle des Staates auf die gesetzlichen Garantien für den allgemeinen Zugang zur Berufsbildung im Rahmen der staatlichen Bildungsstandards für wünschens-

wert hält.⁹ Arbeitsmarktprognosen, die Formulierung des quantitativen Ausbildungsbedarfs sowie des entsprechenden Finanzierungsbedarfs sollen nach seiner Ansicht auf gesamtstaatlicher Ebene sowie auf der Ebene territorialer Einheiten von Konsortien der Sozialpartner übernommen werden. Auf der Ebene der Berufsbildungseinrichtungen könnten diese Funktionen von Kuratorien übernommen werden.

Die Konsortien der Sozialpartner auf beiden Ebenen sollten auch, so Smirnov, die Gründung von Dienststellen für die Qualitätsbewertung beschließen, die, von den Bildungsverwaltungsorganen unabhängig, die Realisierung staatlicher Bildungsstandards und Normen überwachen.

Schließlich schlägt er vor, alle potenziellen Investoren, Staat, Regionen, Stadtverwaltungen und auch (was die meisten Diskussionen hervorruft) Arbeitgeber, Lehrerkollegien, Elternverbände u. ä. sollten die Möglichkeit haben, zumindest Mit-Träger von Berufsbildungseinrichtungen zu werden.

Mit der aktiven Einbeziehung der Sozialpartner in Fragen der Berufsbildung geht Russland einen wesentlichen Schritt weiter als andere Länder, etwa Entwicklungsländer, die ebenfalls von einer stark schulisch geprägten Ausbildung abrücken und mit der sog. „Übernahme des dualen Systems“ stärkere praktische Anteile in die Ausbildung einführen wollen. Derartige Bemühungen scheitern jedoch meist aufgrund einer nicht ausreichenden Einbeziehung der Betriebe und insbesondere der KMU.

Wie wird in Russland die Sozialpartnerschaft in der Praxis funktionieren? Können von hier aus Impulse für die Übertragung von Elementen des deutschen Ausbildungssystems in andere Länder ausgehen, insbesondere was die Stärkung von Praxisanteilen in stark schulisch orientierten Ausbildungssystemen betrifft?

Welche Wege zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf und zur Ausarbeitung neuer Ausbildungsstandards werden in Russland eingeschlagen? Sollte Deutschland hier weitere Beratungsleistungen erbringen?

Können möglicherweise umgekehrt aus den Erfahrungen mit den im Entstehen begriffenen branchenspezifischen Konsortien in Russland, die unter anderem den Qualifikationsbedarf ermitteln und anmelden sollen, Rückschlüsse gezogen werden auch für das Funktionieren von Berufsfachgruppen in Deutschland?

Welche Wege findet man in Russland, um das dort ebenso wie in gewissen Branchen in Deutschland akute Problem zu lösen, nicht an Ausbildung gewohnte Betriebe zum Engagement in Ausbildungsfragen zu bewegen?

Nicht nur um Antworten auf diese Fragen zu bekommen, lohnt es sich, die Entwicklungen in Russland weiter zu beobachten. ■



Computerausstattung und -nutzung bei Auszubildenden im SHK-Handwerk

WOLFGANG UND SIMON FREDE

► In Untersuchungen zeigte sich, dass Berufsschüler, insbesondere die Klientel für die Sanitär-, Heizungs- und Klima-(SHK)Ausbildung, wenig Erfahrungen und selbst gesteuerte Voraussetzungen für IT-basierte Techniken mitbringen.¹

Im Rahmen des Projekts „Lehrlinge Online“ (siehe Kasten) wurden an den beiden Schulen des Landes Bremen, die den neu geordneten Beruf „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik“ (früher „Gas- und Wasserinstallateur/-in und Heizungs- und Lüftungsbauer/-in“) ausbilden, Auszubildende nach Ausstattung und Nutzung von Computern/Anwendungen zu Hause und im Betrieb befragt.² Insgesamt konnten 78 Schüler einbezogen werden. Es lassen sich grundlegende Aussagen über die Computerausstattung und -nutzung von Auszubildenden im SHK-Handwerk im Lande Bremen treffen und Trends ablesen.

COMPUTERAUSSTATTUNG UND -NUTZUNG ZU HAUSE

Im Gegensatz zu früheren Einschätzungen verfügen die SHK-Auszubildenden zum großen Teil über einen vollwertigen Computer zu Hause (ca. 85%). Beinahe 50% haben ihn zur ausschließlichen persönlichen Verfügung. Überwiegend handelt es sich um stationäre Geräte, die leistungsmäßig zum größeren Teil den aktuellen Anforderungen (als Büro- bzw. Spielerechner) genügen (über 70%) und mit den aktuellen Standardzusatzgeräten ausgerüstet

sind (Brenner und Drucker jeweils zu ca. 65%). Darüber hinaus verfügen die Auszubildenden auch über solche Zusatzeräte wie Scanner (ca. 60%) und Digitalkamera (ca. 40%). Dem entspricht auch, dass überwiegend das Betriebssystem Windows XP zum Einsatz kommt.

Der Rechner wird von den Jugendlichen vielfältig genutzt: Neben privater Korrespondenz sind es Hobbyanwendungen und Spiele. Zwar wird auch die berufliche Vor- und Nachbereitung häufig genannt, aber die Frage, was im Einzelnen und mit welchen Programmen dabei gearbeitet wird, wurde i. d. R. offen gelassen.

Etwa 70% der Rechner sind über einen Wählzugang mit dem Internet verbunden. Auch hier überrascht, dass der größere Teil der Einwahl mit dem schnellsten und aktuellen Verfahren, nämlich DSL, erfolgt. Der Online-Zugang wird, wie der Rechner selbst, für vielfältige Aufgaben genutzt. Allgemeines Surfen und private E-Mail-Korrespondenz, aber auch Einkaufen über das Internet und vor allem das Herunterladen von Dateien stehen dabei im Vordergrund. Die Nutzung des Internets als Medium zur beruflichen Vor- und Nachbereitung erscheint nur in Ausnahmefällen relevant (ca. 2 % aller Nennungen).

Das Projekt „**Lehrling online – Konzept und Maßnahmen zur Internetnutzung für Auszubildende und Ausbildungsbetriebe zur Verbesserung der Berufsausbildung**“ (LEO) ist ein Vorhaben in der beruflichen Bildung von Auszubildenden im Sanitär/Heizung/Klima-Handwerk (SHK-Handwerk). Ziel ist der qualifizierte Umgang mit dem Internet im Rahmen weit gehend selbst gesteuerter beruflicher Qualifizierungsprozesse sowie die Unterstützung des Handwerks bei der Implementierung internetbasierter Techniken und deren Integration in die betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozesse.³

Weitere Informationen:
www.lehrlinge-online.de

COMPUTERAUSSTATTUNG UND -NUTZUNG IM AUSBILDUNGSBETRIEB

In den Ausbildungsbetrieben sind in 87% der Fälle Computer vorhanden. Auch hier überwiegen stationäre Geräte

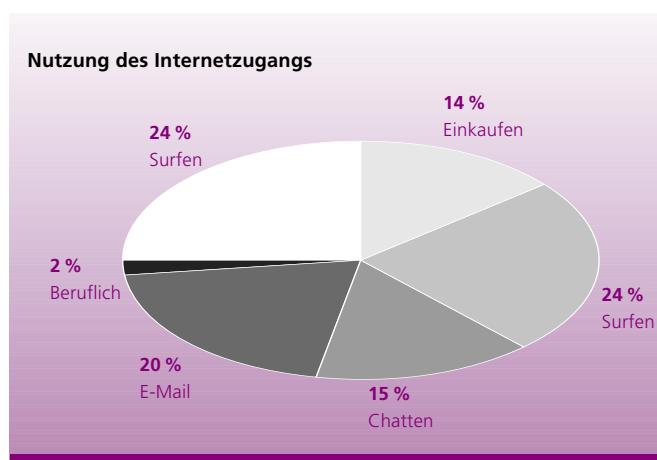


Abbildung 1 Nutzung des Internets von zu Hause

gegenüber mobilen Rechnern. Wie bei der privaten Ausstattung werden relativ moderne Computer eingesetzt. Wenn Rechner im Betrieb vorhanden sind, dann sind es fast ausschließlich mehrere, die auch miteinander vernetzt

sind. Nach Kenntnis der Auszubildenden verfügen die Betriebe zu über 80 % über einen Online-Zugang, der aber vorrangig durch ISDN und analoges Modem realisiert ist.

Der größte Nutzungsanteil der betrieblichen Rechner liegt im Bereich der Verwaltungsaufgaben. Daneben werden auch noch berufsfachspezifische Aufgaben mit einem Anteil von ca. einem Drittel aller Einsatzbereiche genannt. Die unmittelbare Nutzung von Rechnern auf der Baustelle, z.B. für Just-in-time-Aufgaben, erscheint bislang so gut wie nicht verbreitet zu sein, wofür ja auch die nicht vorhandene Ausstattung mit portablen Geräten steht. Zugang der Auszubildenden zu dem (den) Rechner(n) im

Betrieb ist wenig ausgeprägt. Nach Aussage der Jugendlichen haben nur ca. 20 % die Möglichkeit, die Computer zu nutzen. Darüber hinaus wurden die Befragten gebeten, anzugeben, wie ihre Tätigkeiten bei einem PC-Zugang aussehen.

Dazu gab es vier Antworten, wovon drei tatsächlich eine Nutzung durch den Auszubildenden beschreiben. In einem Fall wird der Auszubildende als Systemadministrator eingesetzt („PC auf dem neuesten Stand halten, Sicherheitskopien von den Festplatten erstellen“). In einem zweiten Fall darf der Lehrling den betrieblichen Rechner als Lernmedium nutzen, da er privat keinen Computer zur Verfügung hat. Eine umfängliche, wenn auch offenbar noch wenig verbreitete Nutzung beschreibt die Ausführung eines Auszubildenden:

„Meine Tätigkeiten im Betrieb am Computer:

- 1 Wenn Cordes und Graefe oder Thiele und Fendel neue Ware liefert, muss ich im Lagerwesen unter Materialeingang die neue Ware eingeben und gleichzeitig abbuchen. Außerdem muss ich die Stückzahl eingeben und den Preis überprüfen.
- 2 Wenn neue Ware geliefert wird, muss ich für jede Ware Etiketten drucken, die hinterher mit einem Scanner abgelesen werden können; jedes Etikett hat eine andere Scannummer. Mit dem Scanner kann man die gewünschten Waren abscannen und gleichzeitig vom Computer ablesen lassen.

3 Wenn wir bei einem Kunden die Baustelle abgeschlossen haben, können wir unter Fakta im Computer eine Warenliste erstellen von den Teilen, die wir beim Kunden eingebaut haben. Der Computer rechnet mir automatisch die Gesamtsumme aus und die Summe der Warenstückzahlen, außerdem kann ich Waren zurückschreiben lassen.

4 Wenn ich ins Lager fahre, um ein Teil aus dem Sortiment zu holen für die Baustelle, muss ich die Ware, die ich mitnehme, gleichzeitig unter Bestellschein eingeben.“

Resümee und Folgerungen

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass der Umgang und das Vertrautsein mit dem Computer von Auszubildenden des SHK-Handwerks in den letzten Jahren zugenommen hat. Insbesondere die private Ausstattung hat sich erheblich verstärkt im Hinblick auf ein vollwertiges Equipment moderner IT-Hardware.⁴ Man kann davon ausgehen, dass durch die Nutzung aktueller Hard- und Software grundlegende Fähigkeiten ausgebildet werden, die für spezifische Anwendungen in beruflicher Hinsicht notwendig und hilfreich sind.

Sicherlich überwiegt der allgemeine, eher explorative („spielerische“ und freizeitbezogene) Aspekt gegenüber ernsthafter und systematischer Anwendung (wie dies aber auch für andere Jugendliche eher typisch ist). Es ist noch nicht erkennbar, dass der Computer oder auch der Internetzugang im Sinne strukturierter selbst bestimmter Lernkontexte verwendet und somit als Werkzeug beruflicher Bildung eingesetzt wird. Umso mehr ist es geboten, durch Schule und Betrieb die bereits vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten aufzugreifen und systematisch an sachbezogene Aufgaben und inhaltliche Kontexte zu binden und weiter zu entwickeln.

Die Befragung zeigt, dass die Handwerksbetriebe sich in diesem Zusammenhang noch sehr schwer tun. Zwar sind auch sie mittlerweile zum größeren Teil mit modernen Rechnern ausgestattet, aber es überwiegt noch die Erledigung von Aufgaben in den verwaltungstechnischen Bereichen. Zudem wird deutlich, dass die Auszubildenden nur in den wenigen Fällen Zugriff auf die IT-Infrastruktur haben.

Im Projekt LEO kommt der Berufsschule die doppelte Aufgabe zu: (1) die Auszubildenden weiter im Hinblick auf ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit IT-Technik zu bilden und dabei die bereits vorhandenen, wenn auch nicht zielgerichtet für berufliches Handeln abgestellten Kenntnisse und Fähigkeiten der Auszubildenden im Umgang mit Computern und entsprechenden Online- bzw. Offline-Verfahren einzubinden, (2) zusammen mit den Betrieben adäquate Lern- und Aufgabensituationen zu stiften, die auf die (zukünftigen) Herausforderungen beruflicher Arbeit vorbereiten. ■

Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung deutscher und ausländischer Teilnehmer – Zwischenergebnisse –

MONIKA BETHSCHEIDER

► Rund 78 % der im Jahr 2000 arbeitslos gemeldeten Ausländerinnen und Ausländer hatten keine abgeschlossene Berufsausbildung (Deutsche: 40 %)¹; bei einer anhaltend hohen Arbeitslosenquote von rund 20 %² ist dieser Personenkreis in besonderer Weise auf berufliche Qualifizierung angewiesen.

Während sich Deutsche im Jahr 2000 zu rund 30 % an beruflicher Weiterbildung beteiligten, betrug die entsprechende Quote bei Ausländerinnen und Ausländern lediglich 12 %.³ Diese Tendenz setzte sich in der jüngeren Vergangenheit fort: Im Zuge der mit der Hartz-Reform verbundenen Einführung von Bildungsgutscheinen und einer geforderten Vermittlungsquote von 70 % ging die Anzahl der Eintritte von Ausländer/-innen in Maßnahmen der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung 2003 gegenüber dem Vorjahr um rund 48 % zurück.⁴

Wir wissen bislang wenig über Faktoren, die für die Integration von Migranten/Migrantinnen in berufliche Weiterbildung förderlich oder ihr hinderlich sind. Fest steht, dass die Qualifikation des Lehrpersonals und dessen Fortbildung eine wichtige Voraussetzung für die Gewährleistung von Qualität in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen darstellt.⁵ Allerdings wurde bisher nicht nach möglichen Besonderheiten gefragt, die sich beim gemeinsamen Lernen von Einheimischen und Zuwanderern ergeben können.

In einem Forschungsprojekt⁶ untersucht das BIBB deshalb speziell solche Kurse, deren Teilnehmer/-innen teils Zuwanderer unterschiedlicher Herkunft sind und teils in Deutschland geborene bzw. aufgewachsene Personen. Es wird ermittelt, ob und wenn ja welche speziellen Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung gestellt werden, wenn ihre Lerngruppen national gemischt sind und welche Kenntnisse und/oder Fähigkeiten sie benötigen, um damit angemessen umgehen zu können. Wenn solche Anforderungen und – in Verbindung damit – als notwendig erkannte Kompetenzen deutlich werden, kann mit den Projektergebnissen die Grundlage zur Erarbeitung einer Zusatzqualifikation für das Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung gemischter Lerngruppen gelegt werden.

ZUM METHODISCHEN VORGEHEN

Im Rahmen des Projektes werden leitfadengestützte Interviews sowohl mit Trainern/-innen als auch mit Teilnehmern/-innen unterschiedlicher Herkunft geführt. Bei den untersuchten Lehrgängen handelt es sich um öffentlich geförderte Kurse, in denen Inhalte aus dem IT-Bereich vermittelt werden. Häufig enthalten sie neben den fachlichen Inhalten auch Module, in denen Team- und Kommunikationsfähigkeit geschult wird; auch das persönliche Auftreten und die Kooperation der Teilnehmer/-innen untereinander sind damit Gegenstand der Weiterbildung. Zugangsvoraussetzung der Kurse ist ein beruflicher Abschluss bzw. ein Studium. Damit ist gewährleistet, dass mögliche, in den Interviews erkennbar werdende Probleme nicht auf eine grundsätzlich mangelnde Lernfähigkeit der Teilnehmenden zurückgehen, sondern andere Ursachen haben müssen.

WAHRNEHMUNG VON TEILNEHMERN/-INNEN DURCH TRAINER/-INNEN

Soweit erkennbar, nehmen Trainer/-innen selten bei einzelnen Teilnehmern oder bei Teilnehmergruppen Besonderheiten des Verhaltens oder gruppenspezifische „Mentalitäten“ wahr.⁷ Dies kann ganz verschiedene Ursachen haben, denen bei der Feinanalyse der Interviews näher nachgegangen werden soll. So mag der Wunsch eine Rolle spielen, alle Teilnehmer gleich zu behandeln. Möglicherweise sind auch nicht alle Trainer in der Lage, etwa kulturelle Beobachtungen als solche zu identifizieren, denn die kulturelle Bedingtheit von Verhaltensweisen wird sich in der Regel einer direkten Beobachtung im Verlauf von Interaktionen entziehen.⁸ Zudem besteht gerade bei erhöhter Sensibilität für die Bedeutung sozio-kultureller Erfahrungen die Gefahr, unterschiedliche Phänomene vorschnell auf kulturelle Einflüsse zurückzuführen, ohne die im Einzelfall wirksamen Hintergründe genauer zu betrachten. In der Untersuchung werden auch persönliche Sichtweisen und Bewertungen von Teilnehmern/-innen berücksichtigt sowie strukturelle Faktoren wie die Zugehörigkeit zur (i. d. R. einheimischen, muttersprachlichen) Mehrheit bzw. zur Gruppe der (zuwanderten, zweitsprachigen) Minderheit. Die unterschiedliche Kompetenz im Umgang mit der deutschen Sprache beeinflusst naturgemäß die Interaktionen sowohl zwischen Lehrpersonal und Teilnehmern als auch unter den Teilnehmern/-innen nachhaltig. Unterschiedliche sprachliche Grundlagen der Kommunikation sind ein zentrales Thema; entscheidet doch die Kompetenz von Teilnehmern im Umgang mit der deutschen Sprache über deren Fähigkeit, den Unterrichtsstoff zu verstehen und sich auch selbst – etwa bei einer Bewerbung – mit dem Gelernten zu präsentieren. Dies hat umso mehr Bedeutung, als sich der auf allen Beteiligten lastende Leistungsdruck infolge von Veränderungen der Weiterbildungsmaßnahmen im Zuge der Hartz-Reform deutlich erhöht hat: Viele Kurse werden heute zeitlich verkürzt durchgeführt – bei gleich bleibender

Stoffmenge. Das in der Folge gesteigerte Unterrichtstempo stellt dann insbesondere für Teilnehmer, die den Kurs in Deutsch als Zweitsprache absolvieren, eine erhebliche zusätzliche Belastung dar.

Wo einzelne Teilnehmer/-innen aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten Probleme haben, dem Unterricht zu folgen, scheinen sie eher dazu zu neigen, irgendwie zurecht zu kommen, als dass sie durch häufiges Nachfragen eine Unterstützung durch das Lehrpersonal einfordern würden. Es zeichnen sich in diesem Zusammenhang sehr unterschiedliche Verhaltensweisen ab, wie etwa vermehrtes Lernen allein zu Hause, ein „Untertauchen“ in Kleingruppen oder der enge Anschluss an einzelne Kurskollegen/Kurskolleginnen derselben Herkunft, die Dolmetscherdienste übernehmen. Soweit bisher erkennbar, neigen Teilnehmer/-innen mit Migrationshintergrund kaum dazu, eine eigene Gruppe zu bilden. Untergruppen und Rückzugstendenzen können aber etwa dann entstehen, wenn eine Nationalität im Kurs besonders stark vertreten ist und viele Angehörige dieser Gruppe zugleich erhebliche Schwierigkeiten haben, sich in der Zweitsprache Deutsch zu verständigen.

DAS SPEKTRUM AN TRAINER-VERHALTEN

Um Einzelkämpfertum entgegenzuwirken und die Entstehung arbeitsfähiger Gruppen zu unterstützen, wird die Förderung von Team- und Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmer/-innen in einem Teil der Lehrgänge als eigenes Modul behandelt. Für diejenigen Trainer/-innen, die nicht speziell mit Team- und Kommunikationsfragen befasst sind, ist es aber, soweit bisher erkennbar, keineswegs selbstverständlich, dass sie bei Störungen intervenieren. Der berufliche Hintergrund von Trainerinnen/Trainern in der beruflichen Weiterbildung ist höchst unterschiedlich. Unter ihnen sind Grundschul- und Gymnasiallehrer/-innen

Leistungsdruck

*hat sich
deutlich
erhöht*

ebenso wie Selfmade-IT-Spezialisten ohne pädagogische Vorbildung oder andere abgeschlossene Ausbildung sowie Personen, die – aus ganz anderen Fachbereichen kommend – nach eigener Teilnahme an einem

öffentlicht finanzierten Kurs in die Trainertätigkeit gewechselt sind. Unterschiedlich ist auch die Art und Weise, wie sie gemischte Lerngruppen wahrnehmen und mit den Anforderungen umgehen, die sich für sie etwa aus Schwierigkeiten von Teilnehmern mit der Zweitsprache Deutsch und dem damit verbundenen Rückzug einzelner Teilnehmer oder ganzer Gruppen ergeben. Soweit bisher erkennbar, gibt es einerseits Trainer/-innen, die direkt auf die Betroffenen zugehen, sie ermutigen nachzufragen oder sie gezielt in Gruppenarbeit zu integrieren suchen – andere Trainer/-innen verharmlosen offenkundig Schwierigkeiten ihrer Teilnehmer und überlassen die Betroffenen weitgehend sich selbst.

Ob und in welcher Weise sich die nicht auf HR-Themen⁹ spezialisierten Fachtrainer/-innen mit Schwierigkeiten von Kursteilnehmer/-innen und ihren eigenen Reaktionen auf die damit verbundenen Anforderungen auseinander setzen, scheint eine Frage der im Einzelfall vorhandenen persönlichen Fähigkeiten und damit recht zufällig zu sein. Gerade dann aber, wenn – wie im Zuge der Hartz-Reform u.a. vorgesehen – künftig „Anpassungsqualifizierungen vorzugsweise in Modulen gefördert werden“¹⁰ sollen und feste Lerngruppen infolgedessen immer seltener zustande kommen, ist es notwendig, dass die Trainerinnen und Trainer kompetent mit Gruppenprozessen und den Schwierigkeiten einzelner umgehen können. ■

Anmerkungen

1 Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer, Berlin/Bonn 2002, S. 409. Die Zahlen beziehen sich auf das Bundesgebiet/West.

2 Eigene Berechnung, Grundlage: BA (Hrsg.), Arbeitsmarkt in Zahlen, Berichtsmonate April, August und Dezember 2003

3 BMBF (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn 2003, S. 145ff., hier S. 148

4 Die Anzahl der Eintritte von Ausländer/-innen betrug im Jahr 2002: 41.503, im Jahr 2003: 21.466, vgl. BA: Arbeits-

markt in Zahlen, Dezember 2003. Der größte Rückgang an Eintritten wurde mit -70 % bei der Gruppe der Schwerbehinderten festgestellt, der geringste mit -25 % bei den unter 25jährigen.

5 Vgl. bereits Harke, D.: Fortbildung des Weiterbildungspersonals – ein Ansatzpunkt zur Qualitätsverbesserung der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen. In: BWP 17 (1988) 4, S. 125-129 sowie den Beschluss des BIBB-Hauptausschusses „Förderung von Personal in der beruflichen Weiterbildung“ vom 28.10.1992 sowie Bethscheider, M.; Schwerin, C.; Settemeyer, A.: Gezielt Unter-

stützung anbieten! Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausländischer Herkunft in Ausbildereignungslehrgängen. Hrsg.: BIBB, Bielefeld 2003

6 Forschungsprojekt: 2.4.101 „Anforderungen an Trainerinnen/Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden deutscher und ausländischer Herkunft“. Das Projekt soll im Frühjahr 2005 abgeschlossen werden.

7 Eine Ausnahme bildet das zurückhaltende Auftreten von Personen russischer Herkunft.

8 Vgl. Liebe, F.; Gilbert, N.: Interkulturelle Mediation – eine schwierige Vermittlung. Eine empirisch-analytische Annähe-

rung zur Bedeutung von kulturellen Unterschieden. Hrsg. Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung Berlin 1996, hier insbes. S. 13 und S. 48 f.

9 HR steht für „Human Relations“, d.h. die Unterrichtseinheiten zur Förderung von Kommunikations- und Teamfähigkeit

10 Vgl. Informationen über Änderungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung im Zusammenhang mit dem Ersten und Zweiten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt, Bundesagentur für Arbeit, Stand: Februar 2004



Bildungsansätze der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

ANTJE PABST

Im Spiegel der Zeit.

Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts.

Andreas Fischer (Hrsg.)

G.A.F.B.-Verlag Frankfurt am Main 2003, 258 S., € 17,80

In dieser Publikation geht es um mehr als eine Darstellung bedeutender Bildungsansätze der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) durch ihre Begründer.

Für Andreas Fischer entstand die Idee zu diesem Buch im Bewusstsein einer nunmehr 100jährigen Geschichte dieser Wissenschaftsdisziplin. Doch wie interpretiert die jüngste Generation die Überlegungen der beiden ältesten? Was weiß sie von deren Denkweisen? Und welche Vorstellungen gibt es jeweils von der Zukunft? Ein Vorteil ist, dass wir es hier mit einer Wissenschaft zu tun haben, die ihre theoretischen Ideen und Ansätze im Schrifttum beständig hält. Ein zusätzliches Gespräch mit den Akteuren (Protagonisten), rückblickend und vorausschauend, theoretisch reflektierend und berufsbiografisch resümierend kann hier nur erhellt sein. Diese Herausgabe ist der bleibende Ertrag eines solchen Gespräches, welches konkret zwischen Studenten der Wirtschaftspädagogik und sieben Protagonisten stattfand. Besonders interessant sind ihre berufsbiografischen Reflexionen: ihre Beschreibungen der gesellschaftlichen Verhältnisse, der Ideen (die damals bewegten) und der Bedeutungen, die diesen gegeben wurden. Dies und die wissenschaftlichen Erkenntnisse dieser Zeit führten schlussendlich zu verschiedenen berufs- und wirtschaftspädagogischen Theorien. Interessant ist auch, wie die verschiedenen Denkrichtungen und vielschichtigen, auch persönlichen, Verbindungen zwischen ihnen dargestellt wer-

den. Das lebendige Bild einer bewegten Zeit der 60er bis 80er Jahre wird hier gezeichnet. Darüber hinaus wird jeweils Bezug genommen auf aktuelle Anforderungen. Hier entsteht die Brücke zur jüngsten Generation von Berufs- und Wirtschaftspädagogen.

Folgende sieben Protagonisten kommen zu Wort: Georg KERSCHENSTEINER (ein Klassiker der „ersten Generation“) vorgestellt durch Holger REINISCH; Wolfgang LEMPERT (Konzept der moralischen Selbstbestimmung und solidarischen Selbstbeschränkung in Wirtschaftsberufen); Günter KUTSCHA (Strukturgitteransatz); Frank ACHTENHAGEN (eklektizistische Entscheidungshilfen für eine professionelle Wirtschaftslehre); Günter GERDSMEIER (Eigen- und Fremdmodellierungen in Lernprozessen); Jürgen ZABECK (Modell der antizipierenden Didaktik); Ingrid LISOP (Paradigmenwechsel in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Arbeitsorientierte Exemplarik). Einleitend werden die Protagonisten mit ihren Theorien von Andreas FISCHER vorgestellt. Er zeigt zudem, wie bedeutsam der Diskurs sowie eine konstruktiv-kritische Reflexion für eine wissenschaftliche Gemeinschaft sind.

Durch das Buch führt ein besonderer Stil des Gesprächs mit dem Leser. Die Lebendigkeit dieses Gespräches erleichtert durchaus das beabsichtigte „Nach-Denken“ und „Nach-Erfinden“ der theoretischen Ansätze. Durch den Gesamtrahmen, den die Vortragsreihe und die Publikation setzt(t)en, entsteht auch ein Gespräch zwischen den einzelnen Protagonisten. Das Buch kann jedem empfohlen werden, dem über ein grundsätzliches Theorieverständnis hinaus die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen sowie die (biografisch beeinflussten) Denkweisen einzelner Akteure und auch der Wissenschaftsgemeinschaft wichtig erscheinen.

Berufspädagogik

RUDOLF HUSEMANN

Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven

Antje Bredow, Rolf Dobischat, Joachim Rottmann (Hrsg.): Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2003, 507 Seiten, € 29,80

Dieses Werk ist Günter Kutscha zum 60. Geburtstag gewidmet. Der Titel signalisiert Komplexität, und dies gilt für die Vielzahl an Autoren und Beiträgen ebenso wie für die Perspektivenvielfalt. Joachim Rottmann hat die 29 Beiträge einleitend vorgestellt, was besonders auch eine selektive Lektüre ermöglicht.

Die Beiträge sind unter die Kapitel Theorie, Geschichte, Curriculumentwicklung und Didaktik, internationaler Vergleich und Berufsbildungspolitik rubriziert. Den Herausgebern dürfte die Zuordnung nicht leicht gefallen sein, behandelt doch die Mehrzahl ihren Gegenstand aus vielfältiger Perspektive. Die Eröffnung signalisiert einen kritischen Blick auf die Berufspädagogik und ihre Theorie, insbesondere wenn diese sich von allgemeiner Bildungstheorie abzusetzen versucht. Überlegungen über die Kategorie des Berufs und das Menschenbild des Arbeiters, so wie es als Konstrukt im Wandel des berufspädagogischen Denkens skizziert wird, belegen dies. Dazu sei weiter auf die Be trachtungen im historischen Rahmen verwiesen, wo beispielsweise in kritischen Gedanken zur betrieblichen Weiterbildung Missbrauch, Objektivierung und Entmündigung in deren Entwicklungsjahren aufgedeckt werden.

Einen Schwerpunkt bilden die Curriculumentwicklung und Didaktik, in dem theoretisch, empirisch und programmatisch und für verschiedene Handlungsfelder der aktuelle wissenschaftliche Stand ausgebreitet wird. Nachdenklich stimmen Überlegungen zum Verhältnis von Arbeit, Lernen und Zeit und die Frage, ob wir noch in der Lage sind, durch gesteigerte Bildungsaktivitäten den vermehrten Bedarf nach Sinnsuche in einem beschleunigten Leben zu decken. Anschließend werden Marktbeziehungen, politische Gestaltung und Sozialbeziehungen als Vergleichsdimensionen von Berufsbildungsmodellen im internationa len Vergleich diskutiert.

Im Themenkomplex „Berufsbildungspolitik“ verweisen personale, schulische, organisationale und regionale Aspekte auf Modernisierungserfordernisse und -möglichkeiten der beruflichen Bildung. Die Argumente basieren auf empirischer Forschung sowie auf historisch-theoretischer Ana-

lyse. Hier scheint eine wesentliche Voraussetzung für die weitere Entwicklung der Berufsbildung in der Einschätzung der Differenzierung, v. a. bezüglich des Verhältnisses zur allgemeinen Bildung zu liegen. Perspektivisch werden Lernorganisation und Lerninhalte womöglich etablierte Grenzen überschreiten und mehr aus der Perspektive der individuellen und institutionellen Gestaltungsmöglichkeiten von Lernbiographien beobachtet werden.

Im Ganzen umfasst der Band die zentralen Aspekte der gegenwärtigen berufspädagogischen Diskussion. Aber darin hat er eine besondere Qualität. Viele Autoren entwickeln ihre Themen an eigenen länger dauernden Forschungsarbeiten und in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung innerhalb der Profession. Wenn hier also eine vielschichtige fachwissenschaftliche inhaltliche Diskussion geführt wird, dann ist sie gewinnbringend bereichert um den erkennbaren Wettstreit um Argumente und Positionen der Akteure bzw. der Autoren. Somit gewinnt die Darstellung eine wissenssoziologische Perspektive: Die akademische Profession erzeugt ihre wissenschaftsdisziplinäre Wirklichkeit aus ihrer Kommunikation. Die Leserschaft kann darin ein Zeugnis der berufspädagogischen Debatten erblicken, was den Band unbedingt lesenswert macht. Ebenso gewährt der Band einen breiten und tiefen Einblick in die Themenbereiche der Berufspädagogik und ihre For schungsperspektiven; damit werden die Beiträge wohl zahlreich in der hochschulichen Lehre Verwendung finden. Den Herausgebern dürfte es nicht schwer gefallen sein, Autoren und Autorinnen zu gewinnen, ist er doch einem der profiliertesten „Konstrukteure“ der Wissenschaft von der Berufsbildung gewidmet. Und dieser, so meint der Rezensent, darf sehr zufrieden mit dem Ergebnis sein.

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

33. Jahrgang, Heft 5/2004, September/Oktobe 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 - 107-17 22/17 23/17 24

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

Beratendes Redaktionsgremium

Bettina Ehrenthal, Anja Hall, Ute Hippach-Schneider,

Prof. Dr. Werner Markert, Gisela Mettin,

Hannelore Paulini-Schlottau, Ulrike Schröder,

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 0341-4515

Anzeige wbv

URSULA BEICHT, ELISABETH M. KREKEL, GÜNTER WALDEN

Continuing vocational training – how does it benefit participants?

Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer?

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

In Germany private individuals assume a high degree of responsibility for their continuing vocational training. To what extent is investment in terms of time and money worthwhile for those persons taking part in continuing training? BIBB explored this question in its representative study on the costs and benefits of continuing vocational training for individuals. Initial results on the benefits of continuing training are presented in the article.

ANKE BAHL, JOHANNES KOCH, EGON MEERTEN, GERT ZINKE

What does it mean to train in a process-related manner?

Was bedeutet prozessbezogen ausbilden?

Vocational Training in Research and Practice – BWP 33 (2004), 5, p. 10
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

To facilitate the adaptation of training to meet company requirements and keep pace with rapid technological and organisational change, the new training regulations require that training be conducted in a process-related manner. This article describes the consequences for the structure of training, identifying the new tasks and qualification needs of the training staff.

DOROTHEA SCHEMME

Pilot series on "Process Orientation in Vocational Training

Modellversuchsreihe „Prozessorientierung in der Beruflichen Bildung“

Vocational Training in Research and Practice – BWP 33 (2004) 5, p. 15
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

A total of twelve pilot projects on developing work and process-related thinking and action in actual practice in the field of vocational training have been funded since the middle of the 1990s. Five of the pilots are still in the execution phase. Various focal points can be identified when integrating process orientation in in-house vocational training. These focal points are examined in the article.

MARC SCHÜTTE, REINER SCHLAUSCH

How training and trainees contribute to innovation and knowledge-based management

Innovation und Wissensmanagement durch Ausbildung und Auszubildende

Vocational Training in Research and Practice – BWP 33 (2004) 5, p. 25
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Requirements applying to flexibility and the ability of enterprises to change are becoming ever more exacting. Company organisational and human resources development are hence being assigned central importance. This has also consequences *inter alia* for initial training. The guiding notion of forward-looking in-house training requires (prior) knowledge and a capacity for innovation on the part of young people. Selected examples from different sectors show that trainees can make important contributions to improvements and innovation at enterprises.

MICHAEL BRATER, HILMAR DAHLEM, ANNA MAURUS

Learning by dealing with one's own problems

Continuing vocational training through learning support")

Lernen am eigenen Problem

Berufliche Weiterbildung durch Lernbegleitung

Vocational Training in Research and Practice – BWP 33 (2004) 5, p. 29
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

A new approach is presented in this article which is based on the phenomenon of informal learning. The participants do not learn on the basis of an „abstract“ curriculum“, then applied to actual situations. Instead they learn, by solving a real, task-oriented problem at the enterprise. To this end they form a learning group which deals with the problem. They are supported by a learning coach. The article describes an approach applied in the retail sector.

ALEXANDER KRAUSS, BARBARA MOHR

Process orientation in continuing in-house training – new functions for managers

The manager as learning counsellor and coach

Prozessorientierung in der betrieblichen Weiterbildung – neue Funktionen für Führungskräfte

Der Vorgesetzte als Lernberater und Coach

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

A more flexible, dynamic production organisation makes self-motivated, autonomous learning a basic requirement for the employability of staff. Traditional forms of continuing training have proven to be less helpful in small and medium enterprises. Middle-level managers, rather, have to assume responsibility for the support of more flexible, individual learning processes of their staff. This article sums up the results of a survey on selected aspects of production organisation and learning arrangements as well as corresponding development objectives.

HANS BORCH, SASKIA KEUNE

Process-oriented training at vocational rehabilitation facilities: the example of the new industrial electronics and IT occupations

Prozessorientiert ausbilden in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation – am Beispiel der neuen industriellen Elektro- und IT-Berufe

Vocational Training in Research and Practice – BWP 33 (2004) 5, p. 37
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational rehabilitation facilities such as basic and further training organisations and vocational training promotion organisations should attach major importance to the selection of training occupations for which there is considerable demand in the labour market. Thus, for example, the new industrial electronics and IT occupations are well-suited to helping slow learning youth, as technical theory is conveyed in an application-orientated manner. In spite of this, promotional costs remain significant, as both the training organisation and the methods used have to be adapted to the special needs of handicapped people.

MARLIES DORSCH-SCHWEIZER

The ambivalence of modern career patterns for women

Die Ambivalenz moderner Beruflichkeit für Frauen

Vocational Training in Research and Practice – BWP 33 (2004) 5, p. 43
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

This article shows that the current orientation of vocational training policy – here in particular from the perspective of new, modernised occupations – has different implications for women and men. Many new occupations have been created, and many occupations have seen their content and structures revised. For women these activities are ambivalent, as a closer look at the commercial, administrative and service occupations reveals.

GABRIELA HÖHNS

Development of vocational training in Russia – a step towards social partnership

Entwicklung der Berufsbildung in Russland – erste Schritte hin zur sozialen Partnerschaft

Vocational Training in Research and Practice – BWP 33 (2004) 5, p. 47
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

After more than ten years of intensively studying the German vocational training system, in particular cooperation with BIBB within the framework of the TRANSFORM programme, Russia is developing its own form of social partnership in the field of vocational training. The third all-Russian Conference on this topic took place in Moscow in December 2003. After looking at the historical development and current demands facing training, the article explores the commitment being made by social partners with selected examples.

A U T O R E N

- **SIGRID BEDNARZ**
Berufsbildungswerk GmbH (bfw)
Klarenbachstraße 1–4, 10553 Berlin
E-Mail: bfw.it-gender-projekt@t-online.de
- **DR. MICHAEL BRATER**
GAB – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung
Bodenseestraße 5, 81241 München
E-Mail: michael.brater@gab-muenchen.de
- **HILMAR DAHLEM**
GAB
E-Mail hilmar.dahlem@gab-muenchen.de
- **DR. WOLFGANG FREDE**
Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung
Universität Bremen
Wilhelm-Herbst-Straße 7, 28359 Bremen
E-Mail: wofred@uni-bremen.de
- **SIMON FREDE**
Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung
E-Mail: simon@familie-frede.de
- **PROF. DR. RUDOLF HUSEMANN**
Universität Erfurt
Nordhäuserstraße 63, 99089 Erfurt
E-Mail: Rudolf.Husemann@uni-erfurt.de
- **JOHANNES KOCH**
Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung
Schonensche Straße 8, 10439 Berlin
E-Mail: FB-BiPlan(@t-online.de)
- **ALEXANDER KRAUSS**
isob – Institut für sozialwissenschaftliche Beratung
Irlbacher Straße 20, 93173 Wenzenbach
E-Mail: isob.krauss@t-online.de
- **PETRA KRÜGER**
Deutsche Telekom AG
13084 Berlin
- **DR. ANGELIKA LIPPE-HEINRICH**
Handwerkskammer Hamburg
c/o Veitstraße 42 a, 13507 Berlin
E-Mail: lh@lh-konzepte.de
- **ANNA MAURUS**
GAB
E-Mail: anna.maurus@gab-muenchen.de
- **DR. BARBARA MOHR**
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Obere Turnstraße 8, 90429 Nürnberg
E-Mail: mohr.barbara@bf.bfz.de
- **ANTJE PABST**
Universität der Bundeswehr Hamburg
Postfach 70 08 22, 22008 Hamburg
E-Mail: antje.pabst@UniBw-Hamburg.de
- **DR. REINER SCHLAUSCH**
Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung
E-Mail: reiner.schlausch@uni-bremen.de
- **DR. EVELYN SCHMIDT**
Berufsbildungswerk GmbH (bfw)
Klarenbachstraße 1–4, 10553 Berlin
E-Mail: bfw.it-gender-projekt@t-online.de
- **DR. MARC SCHÜTTE**
Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung
E-Mail: marc.schuette@uni-bremen.de

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

- **ANKE BAHL**
E-Mail: bahl@bibb.de
- **URSULA BEICHT**
E-Mail: beicht@bibb.de
- **DR. MONIKA BETHSCHEIDER**
E-Mail: bethscheider@bibb.de
- **HANS BORCH**
E-Mail: borch@bibb.de
- **MARLIES DORSCH-SCHWEIZER**
E-Mail: dorsch-schweizer@bibb.de
- **GABRIELA HÖHNS**
E-Mail: hoehns@bibb.de
- **SASKIA KEUNE**
E-Mail: keune@bibb.de
- **DR. ELISABETH M. KREKEL**
E-Mail: krekel@bibb.de
- **DR. EGON MEERTEN**
E-Mail: meerten@bibb.de
- **DR. DOROTHEA SCHEMME**
E-Mail: schemme@bibb.de
- **DR. GÜNTER WALDEN**
E-Mail: walden@bibb.de
- **DR. GERT ZINKE**
E-Mail: zinke@bibb.de

Aus- und Weiterbildung



Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland

Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 264

Ursula Beicht, Günter Walden, Hermann Hergert

Bielefeld 2004, 288 Seiten, 19,90 €, ISBN 3-7639-1018-2, Best.-Nr. 102-264

Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung sind wichtige Einflussgrößen für das betriebliche Ausbildungsstellenangebot und wichtige Indikatoren für die Beurteilung der Leistungs- und Zukunftsfähigkeit der betrieblichen Ausbildung. Der Band stellt die Ergebnisse einer Befragung von Ausbildungsbetrieben zu Kosten und Nutzen der Ausbildung vor. Es werden Kostenstrukturen dargestellt und wichtige Einflussfaktoren untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kosten- und Nutzenwerte bei unterschiedlichen Berufen und verschiedenen betrieblichen Ausgangsbedingungen deutlich differieren.



Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?

Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 262

Christel Balli, Elisabeth M. Krekel, Edgar Sauter (Hrsg.)

Bielefeld 2004, 210 Seiten, 19,90 €, ISBN 3-7639-1016-6, Best.-Nr. 102-262

In einem Forschungsvorhaben wurde der Stand der Qualitätssicherung bei Weiterbildungsbietern auf nationaler und internationaler Ebene untersucht. Der Band dokumentiert die Beiträge des Abschluss-Workshops unter drei Schwerpunkten: Qualitätsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland, internationale Ansätze der Qualitätsentwicklung, Qualitätsentwicklung in der Praxis. Die Veröffentlichung liefert denjenigen, die sich in Forschung und Entwicklung, Politik und Praxis mit Fragen der Weiterbildungsqualität beschäftigen, theorie- und handlungsorientierte Konzepte.



Tarifliche Ausbildungsförderung

Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 263

Ursula Beicht, Klaus Berger

Bielefeld 2004, 132 Seiten, 17,90 €, ISBN 3-7639-1017-4, Best.-Nr. 102-263

Lehrstellenmisere und mangelnde Übernahmehanchen von Auszubildenden wurden in den letzten Jahren immer mehr zu einem Thema in den Tarifverhandlungen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften. In vielen Tarifbereichen wurden tarifliche Vereinbarungen zur Ausbildungsförderung abgeschlossen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut in der Hans-Böckler-Stiftung (WSI) haben in einer gemeinsamen Studie die Entwicklung, inhaltliche Ausgestaltung und Wirksamkeit der tariflichen Vereinbarungen zur Ausbildungsförderung analysiert.

Alle Veröffentlichungen erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: 0521/91101-11
Telefax: 0521/91101-19
E-Mail: service@wbv.de

