

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

# BWVP

2 / 2000

BERUFSBILDUNG  
IN WISSENSCHAFT  
UND PRAXIS

**BIBB/IAB-Erhebung:  
Auswirkungen des Strukturwandels  
auf die Arbeitsplätze**

**Erfassen neue Prüfungsformen  
berufliche Handlungskompetenz?**

**Berufsfachschulen –  
Joker auf dem Weg zum Beruf?**

**Berufe aktuell:  
Drucker/-in und Siebdrucker/-in  
Berufe in der Bauwirtschaft**

## ▶ KOMMENTAR

- 03** LASZLO ALEX  
20 Jahre BIBB/IAB-Erhebungen

## ▶ FACHBEITRÄGE

- 05** ROLF JANSEN  
Auswirkungen des Strukturwandels auf die Arbeitsplätze  
Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 zu Erwerb  
und Verwertung beruflicher Qualifikation

- 11** JENS U. SCHMIDT  
Erfassen neue Prüfungsformen wirklich berufliche  
Handlungskompetenz?

- 17** GISELA FELLER  
Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg zum Beruf?

## ▶ INTERNATIONAL

- 24** JOCHEN REULING  
Regionalisierungsstrategien in der Berufsbildung –  
eine deutsch-niederländische Diskussion

## ▶ BERUFE AKTUELL

- 29** HEIKE KRÄMER  
Neue Struktur und Inhalte der Ausbildungsberufe  
Drucker/-in und Siebdrucker/-in

- 33** HANS-DIETER HOCH  
Neuland betreten – die Neuordnung der  
Berufsausbildung in der Bauwirtschaft

- 38** WOLFGANG ZASTROZNY  
Mit „BAUHAUS“ neue Wege in der Handwerks-  
ausbildung

## ▶ BERICHTE

- 42** WILFRIED BRÜGGEMANN  
Innovationen in der beruflichen Bildung

- 44** RUDOLF WERNER  
30.000 Ausbildungsverträge in neu entwickelten  
Berufen

## ▶ REZENSIONEN

## ▶ IMPRESSUM / AUTOREN



## 20 Jahre BIBB/IAB-Erhebungen

► Die 70er-Jahre waren für die Gewinnung von Daten und Informationen aus Bildung und Beschäftigung eine Zeit des Aufbruchs. Auslösender Grund war der Wandel in der Politik zu mehr Rationalität und damit zu mehr Planung und Evaluation, was entsprechende Grundlagen in Informationen voraussetzt.

Auch die gemeinsame Erhebung vom Bundesinstitut für Berufsbildung und vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit zu Qualifikation und Erwerbstätigkeit (BIBB/IAB-Erhebung) ist ein Kind dieser Zeit und blickt heute auf eine zwanzigjährige Tradition zurück. Die Bedarfsdiskussion im Bildungsbereich, ausgelöst u.a. durch den ersten Bildungsgesamtplan, war damals in vollem Gang. Viele Fragen zur Beschäftigung und Mobilität von Erwerbstätigen unterschiedlicher Qualifikationen konnten nur rudimentär beantwortet werden. Der Zusammenhang zwischen Wachstum, Beschäftigung und Qualifikation war mehr ein bildungsökonomischer Glaubenssatz als eine empirisch nachweisbare Realität.

Großzählungen wie der Mikrozensus und später die Beschäftigtenstatistik der Sozialversicherungsträger konnten und können bis heute nur teilweise Hilfe schaffen, weil sie sich zwangsläufig auf wenige Angaben zur Qualifikation und Erwerbstätigkeit beschränken und nur begrenzt für die kombinierte Auswertung der Merkmale auf der Basis von Individualdaten zur Verfügung stehen. In diese Lücken stoßen die BIBB/IAB-Erhebungen, die auch eine Brücke zwischen den globalen statistischen Zählungen und den qualitativen Fallstudien bilden.

Die vierte BIBB/IAB-Erhebung, über deren Ergebnisse in diesem Heft berichtet wird, wurde rund 20 Jahre nach der ersten vom Herbst 1998 bis Frühjahr 1999 durchgeführt. Die Zeitspanne von knapp einem halben Jahr für die Feldarbeit der Erhebung resultiert aus der hohen Zahl von mündlichen Interviews im Rahmen der repräsentativen Stichprobe von etwa 0,1 Prozent der Erwerbstätigen (die letzte Erhebung umfasste 34.343 Inter-

views) und aus dem Umfang des Erhebungsinstruments (mehr als 100 zum Teil offen gestellte Fragen mit zahlreichen „Fragschleifen“).

An den vier Erhebungen waren jeweils mehrere Umfrageinstitute beteiligt. Die Befragten wurden nach den in der empirischen Sozialforschung üblichen Stichprobenverfahren (in der Regel Random-Route-Verfahren auf der Basis von ADM-Mastersamples<sup>1</sup>) in ihren Wohnungen aufgesucht und durch geschulte Interviewer befragt. Bei der jüngsten Erhebung wurde die Befragung zum ersten Mal unter Einsatz von Laptop-Computern durchgeführt (CAPI-Methode<sup>2</sup>).

*BIBB/IAB-Erhebungen bilden Brücke zwischen statistischen Zählungen und qualitativen Fallstudien*

Die Themenbereiche der BIBB/IAB-Erhebungen sind im Laufe der Zeit wegen der Vergleichbarkeit nicht wesentlich geändert worden, wenn sich auch der Umfang der Fragen pro Themenbereich in Abhängigkeit von der jeweiligen Schwerpunktsetzung der Erhebung veränderte, wie unten dargestellt ist.

Die beiden Zentralthemen bilden die Bildungs- und Erwerbsbiographien der Erwerbstätigen. Bei den Fragen zur Bildung und Ausbildung sind nicht nur die erreichten Abschlüsse, sondern auch (Schleifen-)Wege dazu erfragt worden. Die in der amtlichen Statistik oft stiefmütterlich erfasste schulische Berufsausbildung nimmt einen relativ großen Platz ein. Ebenso wurde in allen vier Erhebungen – bei der letzten im besonderen Maß –

große Aufmerksamkeit den Übergängen an der 1. und 2. Schwelle gewidmet. Außerdem wurden die Mobilitätsprozesse im Laufe des Berufslebens (Anzahl der Arbeitgeber, Dauer der aktuellen Beschäftigung und Berufswechsel) erfasst. Schließlich sind Fragen zu Weiterbildungsaktivitäten und zum aktuellen Weiterbildungsbedarf in den vier Befragungen gestellt worden.

Im Zentrum der Erhebungen steht der Zusammenhang zwischen der Berufsausbildung und der jeweils aktuellen Beschäftigung. Die Berufsangaben (aktuelle Tätigkeit) und die Angaben zum Berufsabschluss sind im Klartext erfasst und anschließend nach der Berufssystematik codiert worden.

## *Zusammenhang zwischen Berufsausbildung und aktueller Beschäftigung steht im Zentrum*

Die Erhebungen geben jeweils einen differenzierten Einblick in die Arbeitsplätze in Deutschland zum jeweiligen Befragungszeitpunkt. Neben der Berufsangabe werden ausgewählte Tätigkeiten, besondere Kennnisanforderungen, die benötigten Arbeitsmittel, physische und psychosoziale Anforderungen und Belastungen sowie die organisatorischen und betriebsstrukturellen Rahmenbedingungen erfasst. Ergänzt werden die Faktenfragen, die im Vordergrund stehen, durch einige subjektive Beurteilungsfragen.

Die BIBB/IAB-Erhebungen hatten jeweils unterschiedliche thematische Schwerpunkte: 1978/79 war es ein Hauptanliegen, Informationen zur beruflichen Mobilität zu erhalten, insbesondere über die Auswirkung der ersten großen Wirtschaftskrise der Nachkriegszeit. 1985/86 wurde besonderes Interesse auf die Verbreitung der computergestützten neuen Technologien gelegt. 1991/92 stand der Vergleich zwischen der alten Bundesrepublik und den neuen Ländern im Mittelpunkt der Untersuchung. Thematischer Schwerpunkt der jüngsten Erhebung ist der strukturelle Wandel der Arbeitswelt und seine Auswirkungen

auf die Arbeitsbedingungen, die Arbeitsbelastungen und auf das individuelle Mobilitätsverhalten. Die Auswirkungen solcher Veränderungen wurden mit einer Reihe zusätzlicher Fragen erfasst. Dabei war es von besonderem Interesse, neue Beschäftigungsfelder aufzudecken, also auch einen Beitrag zu leisten für die Früherkennung von neuen Qualifikationsanforderungen und damit bildungspolitischen Aktionsfeldern.

Die Ergebnisse der Erhebungen bieten einen breiten Fundus für sozialwissenschaftliche Analysen nicht nur für die Mitarbeiter der beiden an der Erhebung beteiligten Institute. Die Datensätze der ersten drei Erhebungen stehen beim Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung an der Universität Köln interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für eigene Analysen zur Verfügung. Die BIBB/IAB-Erhebungen sind also eine konkrete und wertvolle Dienstleistung für die Berufsbildungspolitik und -praxis sowie für die Berufsbildungsforschung. ■

---

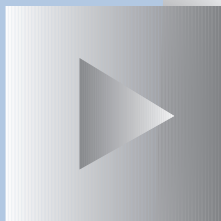
### Anmerkungen

- 1 *Dies sind bundesweit repräsentative Stichproben von kleinräumigen Regionaleinheiten, die von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Marktforschungsinstitute (ADM) den Umfrageinstituten zur Verfügung gestellt werden, um die Repräsentativität von Erhebungen sicher zu stellen.*
- 2 *Computer Assisted Personal Interviewing (CAPI), also die computergestützte persönliche Befragung, bei der der Fragebogen im Rechner programmiert ist, ähnlich wie bei den immer häufiger eingesetzten Telefonbefragungen. Dadurch wird die Datenqualität erheblich verbessert.*



**DR. LASZLO ALEX**

*Leiter der Abteilung „Sozialwissenschaftliche und ökonomische Grundlagen der Berufsbildung“ im BIBB*



# Auswirkungen des Strukturwandels auf die Arbeitsplätze

– Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 zu Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikation

► Der Beitrag basiert auf den Daten der seit 1979 nunmehr vierten BIBB/IAB-Erhebung, deren Feldarbeit um die Jahreswende 1998/99 durchgeführt wurde. Die BIBB/IAB-Erhebungen sind große repräsentative Befragungen<sup>1</sup> zur Qualifikation und zum beruflichen Werdegang der erwerbstätigen Bevölkerung und zu ihrer aktuellen Beschäftigungssituation. Dabei werden detailliert die institutionellen, organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen der Arbeitsplätze und die Qualifikations- und Belastungsanforderungen erfasst. Im Beitrag wird eine erste Auswertung der Ergebnisse insbesondere unter dem Aspekt der Veränderungsdynamik in den Betrieben in den letzten zwei Jahren vorgestellt.

Die BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 hat einen besonderen Schwerpunkt gesetzt auf die Ermittlung des aktuell sich vollziehenden Veränderungs- und Wandlungsprozesses der Arbeitswelt. Es besteht also nicht nur die Möglichkeit, einzelne Tatbestände über die verschiedenen Erhebungen zu vergleichen, es wurden zudem die erfahrenen Veränderungen direkt erfragt. Dies geschieht auf zwei Ebenen: Zum einen wurde danach gefragt, *ob es in den zurückliegenden zwei Jahren in dem Betrieb, in dem man tätig ist, bestimmte Veränderungen gegeben hat und ob man davon direkt betroffen war oder nicht*. Unabhängig davon wurde zum anderen nach den *subjektiv empfundenen Veränderungen der Arbeitsbedingungen* gefragt. Hier geht es also um die Einschätzung der persönlichen Arbeitssituation im Vergleich zu vor zwei Jahren.

Die individuellen Mobilitätsprozesse (Arbeitgeber- und Berufswechsel) sowie der Verlust des Arbeitsplatzes und die damit zusammenhängende Arbeitslosigkeit werden hier ebenso ausgespart wie die qualifikatorische Seite dieser Mobilitäts- und Veränderungsprozesse, die sich im Weiterbildungsverhalten und im aktuellen, aufgrund von sich ändernden Qualifikationsanforderungen an den Arbeitsplätzen sich ergebenden Weiterbildungsbedarf widerspiegeln.<sup>2</sup>

## Aspekte des strukturellen Wandels im Spiegel der BIBB/IAB-Erhebungen

Der Strukturwandel wird anhand des Vergleichs von zwei ausgewählten Merkmalen zwischen den BIBB/IAB-Erhebungen von 1991/92 und 1998/99 demonstriert: der *Verteilung der Erwerbstätigen nach Wirtschaftsbereichen und nach Betriebsgrößenklassen*. Zusätzlich wird mit der Dynamik der Verbreitung von programmgesteuerten Arbeitsmitteln der wesentliche technologische Faktor des Veränderungsprozesses aufgezeigt.



**ROLF JANSEN**

Diplompsychologe, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder“ im BIBB

Abbildung 1 **Wirtschaftszweigstruktur (Erwerbstätige insgesamt und West/Ost-Vergleich)**

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/99

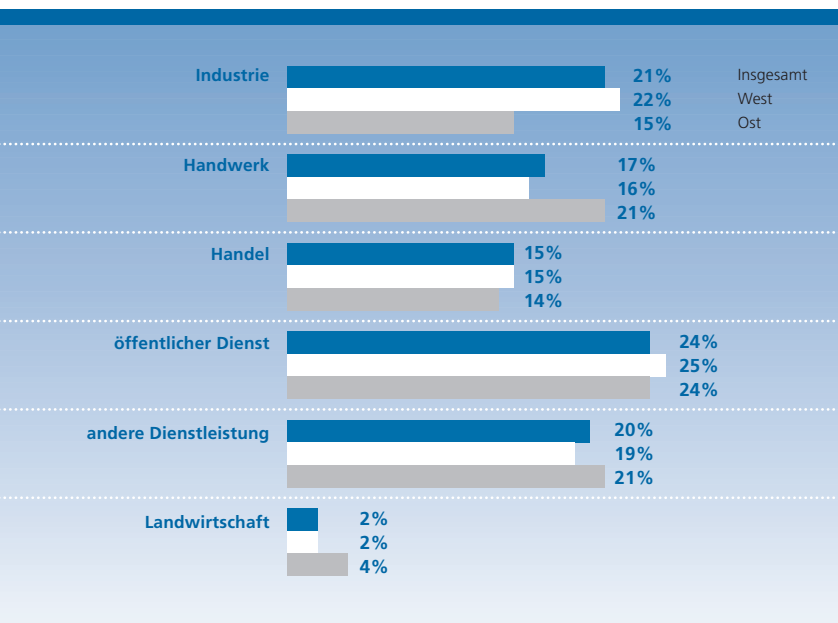
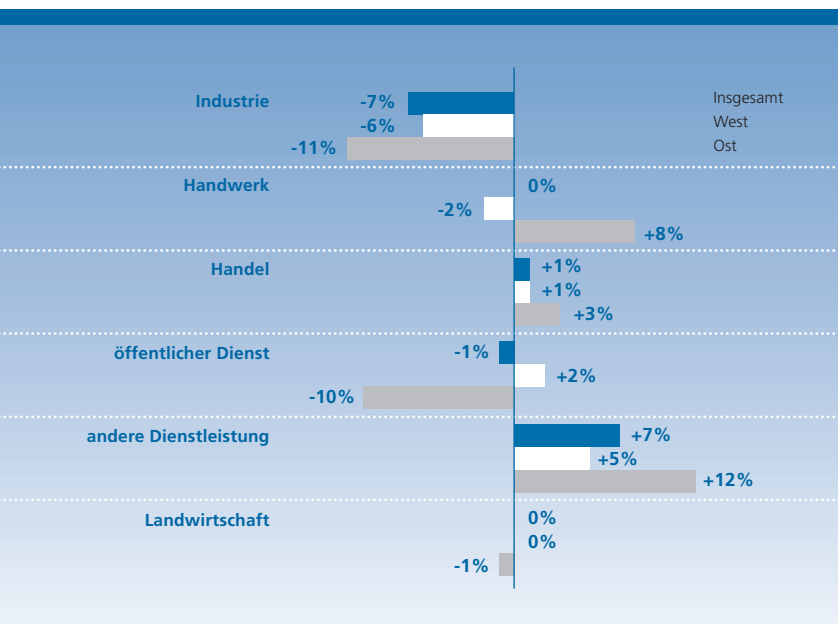


Abbildung 2 **Entwicklung der Wirtschaftszweige (Vergleich: 1998/99 zu 1991/92)**

Quelle: BIBB/IAB-Erhebungen 1998/99 und 1991/92



Seit längerem ist in Deutschland ein Umwandlungsprozess von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft im Gang. Dies ist ein Entwicklungsprozess, der in allen hoch entwickelten Industriestaaten wie in den USA, Frankreich, Großbritannien, Schweden oder den Niederlanden in ähnlicher Richtung verläuft. Die Industrie verliert als Beschäftigungssektor immer stärker an Bedeutung zugunsten des Dienstleistungsbereichs.

In Industrie (21%) und Handwerk (17%) sind zusammen nur noch etwas mehr als ein Drittel der Berufstätigen in Deutschland tätig. Seit der Zeit kurz nach der Vereinigung der beiden Teile Deutschlands – zum Zeitpunkt der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92, die hier als Vergleichsmaßstab herangezogen wird, hatte die Umgestaltung der ostdeutschen Wirtschaft erst begonnen – hat die Industrie sieben Prozentpunkte verloren. Das ist bei weitem nicht allein auf den Niedergang der ostdeutschen Industrie zurückzuführen (-11 Prozentpunkte), wo derzeit nur noch 15 Prozent der Erwerbstätigen<sup>3</sup> in der Industrie arbeiten. Auch im Westen ist ein deutlicher Rückgang von damals 28 Prozent auf nun 22 Prozent zu verzeichnen.

Auch das Handwerk hat im Westen um zwei Prozentpunkte abgenommen, während in den ostdeutschen Ländern das Handwerk nach Zeiten des Daniederliegens in der DDR von 13 auf nunmehr 21 Prozent zugenommen hat. Dies ist z.T. dem Baugewerbe zuzuschreiben, das durch den notwendigen Sanierungsbedarf der Bausubstanz und durch die Investitionsförderungen eine wenn auch zeitlich begrenzte besondere Bedeutung für den Angleichungsprozess hat. Der Handel hat im Osten leicht zugelegt (+3 Prozentpunkte) und dort nunmehr von den Beschäftigten einen fast gleich großen Anteil wie im Westen erreicht. Stark zurückgegangen ist dort der öffentliche Sektor, dem sich um die Jahreswende 1991/92 noch 34 Prozent der Berufstätigen zurechneten. Heute sind es mit 24 Prozent sogar etwas weniger als im Westen (25%). Der große Gewinner ist der private Dienstleistungsbereich. Er hat in Deutschland von 13 auf 20 Prozent zugenommen, im Osten sogar von 9 auf 21 Prozent<sup>4</sup>. Das hängt z.T. auch damit zusammen, dass durch die Privatisierung von öffentlichen Dienstleistern wie der Post, der Bahn usw. eine Verschiebung vom öffentlichen zum privaten Sektor stattgefunden hat.

Parallel zu dieser Entwicklung verläuft der Rückgang der zahlenmäßigen Bedeutung der großen Betriebseinheiten zugunsten kleiner Betriebe. Natürlich ist auch diese Tendenz in den neuen Ländern, wo zum Vergleichszeitpunkt um die Jahreswende 1991/92 die Umstrukturierung der Kombinate erst begonnen hatte, sehr viel stärker als im Westen. Aber auch dort ist die Verschiebung deutlich.

Insgesamt arbeiten 15 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland in Betrieben mit weniger als fünf Beschäftigten. In den östlichen Bundesländern ist das sogar fast jeder fünfte. Weitere 13 Prozent sind in Betrieben mit fünf bis neun Beschäftigten tätig. Auch der Anteil derer in Betrieben mit einer Beschäftigtenzahl zwischen zehn und unter 50 hat in den vergangenen Jahren zugenommen; hier arbeiten derzeit 27 Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland. Insgesamt entfallen also auf die Betriebe mit einer Größe unter 50 Beschäftigten 55 Prozent der Beschäftigten (einschl. Selbstständige), im Osten sogar 63 Prozent.

Auf die mittleren Betriebsgrößen (50 bis unter 500 Beschäftigte) entfallen 28 Prozent, 3 Prozentpunkte weniger als vor sieben Jahren. Und noch größer (-6%) ist der Rückgang des Beschäftigtenanteils in den großen Betrieben (500 und mehr Beschäftigte), in denen nur noch 15 Prozent der Berufstätigen zu finden sind.

Einer der Hauptfaktoren des Wandels in der Arbeitswelt ist in der Verbreitung der Informationstechnologie zu sehen. Hierdurch wurde nicht nur ein ungeheurer Rationalisierungsschub ermöglicht. Die Globalisierung der Finanz-, Produkt- und Produzentenmärkte wäre ohne sie kaum denkbar. Wie weit sich diese Technik in unserer Arbeitswelt durchgesetzt hat, ist dem Abbildung 3 zu entnehmen.

Inzwischen arbeiten fast zwei von drei Beschäftigten mit programmgesteuerten Maschinen oder Computern. Vor sieben Jahren war das erst ein Drittel. Und für immerhin 38 Prozent ist der Computer zum wichtigsten Arbeitsgerät überhaupt geworden. Dieser Anteil lag Ende 1991 erst bei 14 Prozent. Davon ist nur eine Minderheit als „Informatikprofi“ mit Softwareentwicklung, Systembetreuung oder in der Anwenderberatung und Schulung befasst. Der größte Teil derer, für die der Computer oder die programmgesteuerte Maschine das Hauptarbeitsmittel ist, benutzt sie als Arbeitsmittel zur Erledigung seiner alltäglichen Arbeitsaufgaben (30% der Erwerbstätigen insgesamt).<sup>5</sup>

## Veränderungsdynamik in den Betrieben

Welche technisch-organisatorischen Veränderungen bzw. Ereignisse gab es in den zurückliegenden zwei Jahren in den Betrieben/Behörden? Haben sich diese betrieblichen Veränderungen auf die persönliche Arbeitssituation ausgewirkt? Üblicherweise wird der Wandlungs- und Innovationsprozess in den Betrieben auf dem Wege von Betriebsbefragungen ermittelt. Hier dagegen geht es um die Perception dieses Prozesses durch die Arbeitenden selbst und um die Auswirkung auf ihre Arbeitsplätze. Folgende Dimensionen wurden erfasst (Abbildung 6):

- Einführung neuer Produktionstechniken, Maschinen, Werkstoffe oder neue Computerprogramme;
- Angebot neuer oder deutlich verbesserter Produkte bzw. neuer Dienstleistungen
- Einstellung zusätzlicher Mitarbeiter;
- Personalreduzierung, Stellenabbau, Entlassungen;
- vermehrter Einsatz von Aushilfen oder freien Mitarbeitern;
- Umstrukturierung, Umorganisation von Abteilungen oder Arbeitsbereichen;
- Auslagerung von Aufgaben oder Arbeitsbereichen, vermehrte Vergabe von Aufträgen an Fremdfirmen;
- Veränderungen im Management, bei den Vorgesetzten;

Abbildung 3 Betriebsgrößenstruktur (Erwerbstätige insgesamt und West/Ost-Vergleich)

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/99

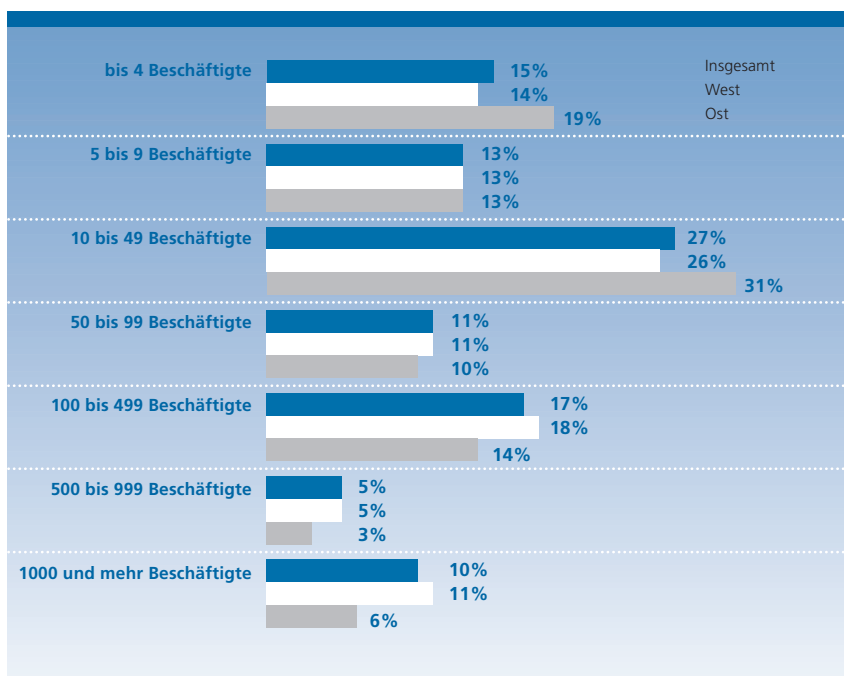
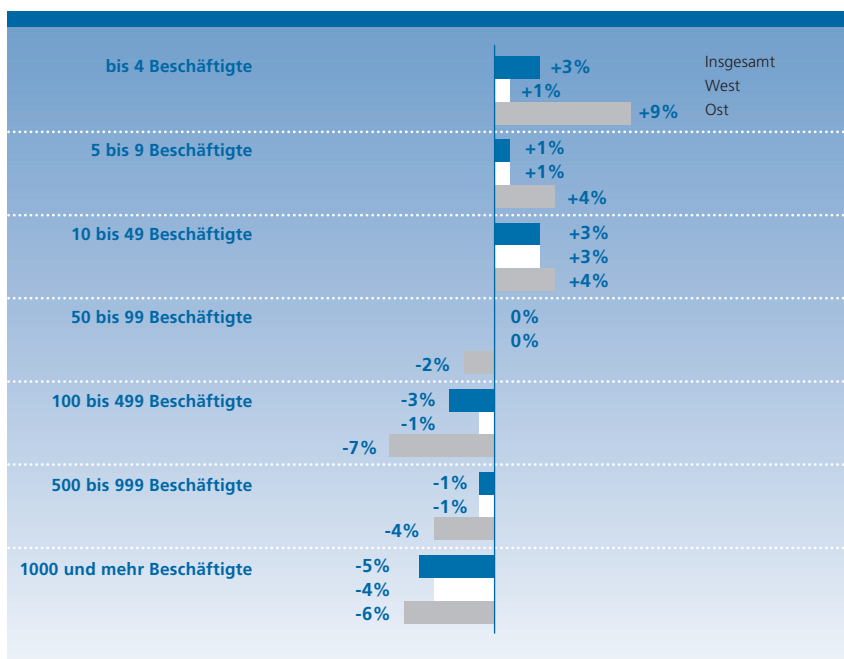


Abbildung 4 Entwicklung der Betriebsgrößenstruktur (Vergleich 1998/99 mit 1991/92: Erwerbstätige insgesamt)

Quelle: BIBB/IAB-Erhebungen 1998/99 und 1991/92



- Änderung der Eigentumsverhältnisse oder der Unternehmensstruktur der Firma, Firmenumwandlung, Fusion oder Firmenübernahme.

Rund drei Viertel der Erwerbstätigen (77%) haben die eine oder andere Änderung im Betrieb erfahren. Davon hat sich bei der Mehrheit – das sind 41 Prozent aller Erwerbsper-

sonen – auch eine Auswirkung auf die persönliche Arbeitssituation ergeben. Bei 36 Prozent wurde die eine oder andere Veränderung im Betrieb zwar registriert, allerdings habe das keine direkten Auswirkungen gehabt.

Der umfassende Überblick über das Änderungsgeschehen ist für die Beschäftigten in kleineren Betrieben natürlich sehr viel leichter als in Großbetrieben; dort ist es gelegentlich schwer, auch mitzubekommen, was nicht in dem engeren Arbeitsbereich geschieht. Wenn dennoch in den

größeren und Großbetrieben von sehr viel mehr Personen solche Veränderungen im Betrieb registriert werden – insbesondere nimmt der Anteil derer zu, die auf mehreren Ebenen solche Veränderungen wahrgenommen haben und die davon selbst in ihrer Arbeit betroffen waren – dann unterstreicht das die enorme Änderungsdynamik in den Großbetrieben. In Betrieben mit mehr als 100 Beschäftigten<sup>6</sup> ist gut jeder Zweite direkt bei seiner Arbeit von solchen Veränderungsprozessen betroffen gewesen. In den Kleinbetrieben (unter 10 Beschäftigte) traf dies nur auf 30 Prozent der Befragten zu. Überhaupt keine Veränderung registriert wurde von 37 Prozent in den Kleinbetrieben, aber nur von 10 Prozent der Beschäftigten in den größeren und Großbetrieben.

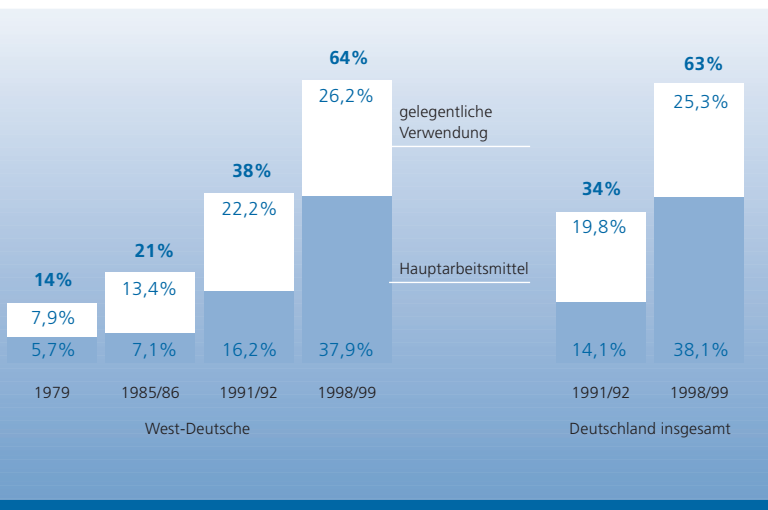


Abbildung 5 Einsatz von programmgesteuerten Arbeitsmitteln im Zeitvergleich  
Quelle: BIBB/IAB-Erhebungen 1979, 1985/86, 1991/92 und 1998/99

Die häufigsten Veränderungen betrafen *neue Produktionstechniken*, dass also *neue Maschinen, Werkstoffe oder auch neue Computerprogramme eingeführt* wurden: Bei 44 Prozent der Befragten, in den Großbetrieben mit mehr als 1000 Beschäftigten sogar bei 69 Prozent, war das in ihrem Betrieb im zurückliegenden 2-Jahres-Zeitraum der Fall, und bei der Hälfte davon war man auch in seiner eigenen Arbeit davon betroffen. Etwas geringer ist dagegen die *Produktinnovation*, dass vom „Betrieb neue oder deutlich verbesserte Produkte bzw. neue Dienstleistungen angeboten werden“: Dies ist bei jedem Dritten der Fall, in den Großbetrieben aber immerhin bei 51 Prozent. Folgen für die eigene Arbeit hatte das bei 15 Prozent der Befragten, in Großbetrieben bei jedem Fünften.

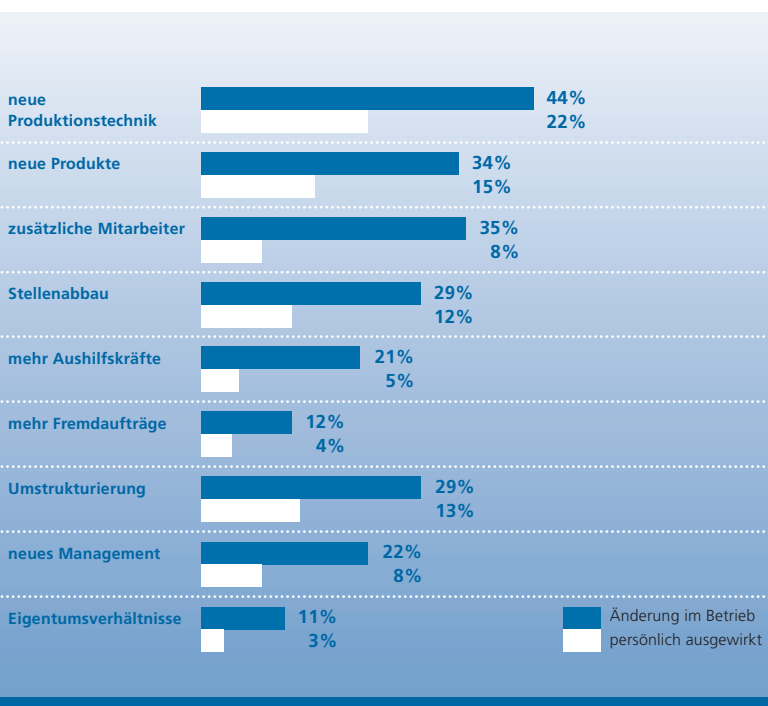


Abbildung 6 Betriebliche Änderungen in 2 Jahren und persönliche Betroffenheit  
Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/99

Die *Beschäftigungsentwicklung* zeigt ein zwiespältiges Bild. Einerseits gaben 35 Prozent an, in ihrem Betrieb seien in den letzten zwei Jahren zusätzliche Mitarbeiter eingestellt worden, auf der anderen Seite berichteten 29 Prozent von Personalreduzierung, Stellenabbau und Entlassungen. Bei 21 Prozent wurden vermehrt freie Mitarbeiter oder Aushilfen eingesetzt. Auswirkungen auf die eigene Arbeitssituation hat dabei vor allem der Personalabbau (12%). Das *Outsourcing*, hier erfasst mit der Frage: „Wurden Aufgaben oder Arbeitsbereiche ausgelagert oder vermehrt Aufträge an Fremdfirmen vergeben?“, spielt nur eine nachrangige Rolle. Aber immerhin 12 Prozent berichten, dass dies in den vergangenen zwei Jahren der Fall gewesen sei. Und in den Großbetrieben sind es sogar 32 Prozent, die dies registriert haben. Die direkte Auswirkung auf die eigene Arbeit ist allerdings auch dort relativ gering (9%).

Neben den technischen Innovationen im Produktionsprozess spielen *organisatorische Veränderungen* eine wichtige Rolle. Bei 29 Prozent wurden in den letzten zwei Jahren Abteilungen oder Arbeitsbereiche umstrukturiert. Dies hat sich bei 13 Prozent auf die eigene Arbeit ausgewirkt. Bei 22 Prozent gab es Veränderungen im Management oder sogar bei dem eigenen Vorgesetzten. Dies hatte bei 8 Prozent einen Einfluss auf die eigene Arbeit. Schließlich ga-



ben 11 Prozent an, es hätte Veränderungen bei den Eigentumsverhältnissen des Betriebs gegeben oder Veränderungen in der Unternehmensstruktur durch Firmenumwandlung, Fusion oder Übernahme. Letzteres hatte allerdings nur in wenigen Fällen unmittelbare Auswirkung auf die eigene Arbeit. Auch bei diesen Punkten zeigte sich wieder, dass die Veränderungsprozesse vor allem in den größeren (ab 100 Beschäftigte) und Großbetrieben (ab 1000 Beschäftigte) stattfinden. In den Großbetrieben haben in einem 2-Jahres-Zeitraum fast zwei Drittel Umstrukturierungen wahrgenommen, und jeder Vierte war selbst davon betroffen. Und von fast jedem Zweiten wurde dort berichtet, dass es Veränderungen im Management oder bei dem persönlichen Vorgesetzten gegeben habe, für 15 Prozent hatte das unmittelbare Auswirkungen auf die Arbeitssituation.

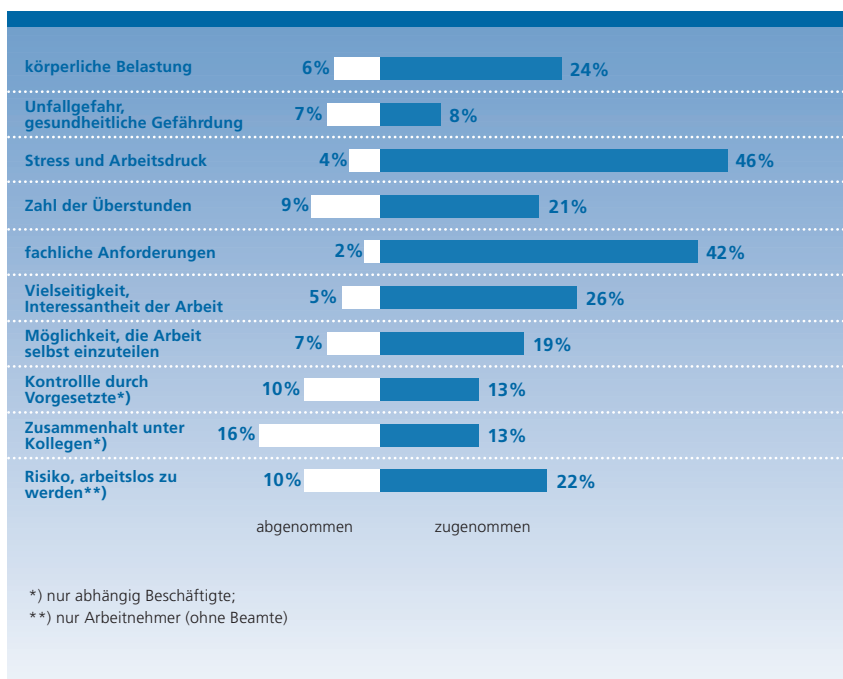
## Veränderungen bei der Arbeit selbst

Welche Änderungen es in den zurückliegenden zwei Jahren bei der eigenen Arbeitssituation und bei den Arbeitsanforderungen<sup>7</sup> gegeben hat, ist Abbildung 7 zu entnehmen.<sup>8</sup> Aus der Sicht der Befragten hat sich die Arbeit in dem zurückliegenden 2-Jahres-Zeitraum eher negativ entwickelt: Mit 46 Prozent dominiert die Feststellung, *Stress und Arbeitsdruck* hätten zugenommen; bei nur ganz wenigen ist dies zurückgegangen.<sup>9</sup> Dies mag damit zusammenhängen, dass die *fachlichen Anforderungen* im gleichen Zeitraum ebenfalls bei vielen (42%) gestiegen sind; bei nur 2 Prozent waren diese Anforderungen gesunken. In der Tat hatten bei 68 Prozent von denen, die über eine Zunahme der fachlichen Anforderungen berichtet haben, gleichzeitig Stress und Arbeitsdruck zugenommen. Dort, wo die fachlichen Anforderungen gleich geblieben oder gar gesunken waren, betrug die Stress-Zunahmequote lediglich 30 Prozent.

Aber nicht nur Stress und Arbeitsdruck haben zugenommen, auch bezüglich der *körperlichen Belastung* bei der Arbeit wird häufiger von einer Zunahme (24%) als von einer Abnahme (6%) berichtet. Und hier ist der Zusammenhang mit dem Stress und Arbeitsdruck noch deutlicher ausgeprägt: Wo Stress und Arbeitsdruck gestiegen sind, berichten 45 Prozent, dass die körperliche Belastung in den zurückliegenden zwei Jahren zugenommen habe. Bei denen, die über keine Veränderung bezüglich des Arbeitsdrucks oder gar über einen Rückgang berichteten, war die körperliche Belastung nur in 6 bis 7 Prozent der Fälle gestiegen. Umgekehrt betrachtet: Wo über eine Zunahme der körperlichen Belastung berichtet wird, geben 85 Prozent an, Stress und Arbeitsdruck hätten zugenommen.

Abbildung 7 **Änderungen der Arbeitsbedingungen in 2 Jahren (Deutschland insgesamt)**

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/99



Deutlich häufiger zu- als abgenommen haben auch die *Überstunden* (21% zu 9%). Dies ist sicher eine Form, in der sich der zunehmende Arbeitsdruck manifestiert, und eine der Ursachen für die verspürte Zunahme der körperlichen Belastung. In ähnlicher Größenordnung liegen die Veränderungen bezüglich des *Risikos, arbeitslos zu werden* (22% zu 10%).

Neben diesen negativen Entwicklungen gibt es auch einige Entwicklungsaspekte, die durchaus positiv zu bewerten sind. An erster Stelle ist hier der enorme Anstieg der *fachlichen Anforderungen* zu nennen. Damit sind berufliche Entwicklungschancen, auch beruflicher Aufstieg verbunden. Die Notwendigkeit, die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten den sich wandelnden Anforderungen anzupassen, bringt auch individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und verhindert den Verlust der beruflichen Kompetenz. Der Anstieg der fachlichen Anforderungen bedeutet also nicht nur eine Zunahme von Stress und Arbeitsdruck, vielmehr wird dadurch häufig die Arbeit auch *vielseitiger und interessanter*: Dies wird immerhin von gut jedem Vierten angegeben; nur 5 Prozent sagten im Gegenteil, dass die Vielseitigkeit abgenommen habe. Schließlich hat für knapp ein Fünftel die *Autonomie* („die Möglichkeit, die Arbeit selbst einzuteilen“) zugenommen; eine gegenteilige Entwicklung hatten nur 7 Prozent erfahren. Dennoch überwiegt bei der Frage nach der Kontrolle durch Vorgesetzte die Zunahme (13%) gegenüber der Abnahme (10%). Schließlich zeigt sich eine gewisse Tendenz zur Entsolidarisierung unter den

abhängig Beschäftigten: 16 Prozent gaben an, in den vergangenen zwei Jahren habe der *Zusammenhalt unter den Kollegen* abgenommen, während nur 13 Prozent im Gegenteil über eine Zunahme berichteten.

Allerdings sind hier deutliche *Unterschiede der Entwicklungen in West und Ost* zu beobachten: Der Anteil derer, für die das Risiko, arbeitslos zu werden, in den zurückliegenden zwei Jahren zugenommen hat, ist in den neuen Ländern mit 33 Prozent deutlich größer als im Westen (19%). Unter diesen Bedingungen verwundert es nicht, dass unter den Beschäftigten im Osten signifikant häufiger von einer Abnahme des Zusammenhalts unter den Kollegen gesprochen wird (22% gegenüber 15% im Westen).

## Starke Veränderungsprozesse in der Arbeit lassen fachliche Anforderungen steigen

Und auch bei der Entwicklung der „Kontrolle durch Vorgesetzte“ ist die Einschätzung in den östlichen Ländern ungünstiger als in den westlichen (Zunahme bei 16% gegenüber 12%).

## Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde ein erster Blick auf den strukturellen Wandel, der sich derzeit in der deutschen Arbeitslandschaft abspielt, geworfen. Auf der Grundlage der vier BIBB/IAB-Erhebungen, die über einen Zeitraum von zwanzig Jahren empirisch repräsentativ die zum jeweiligen Befragungszeitpunkt Erwerbstätigen erfassen, wird derzeit die Analyse des Veränderungsprozesses weiter vertieft. Dabei stehen insbesondere die Verschiebungen zwischen den einzelnen Branchen bzw. -gruppen, aber auch die strukturellen Veränderungen innerhalb dieser Branchen im Vordergrund. Darüber hinaus wird den individuellen Wechsel- und Veränderungsprozessen, der Frage des Arbeitsplatz- und Berufswechsels und den Veränderungen in den Berufsstrukturen nachgegangen. Diese vertieften Analysen werden im Zusammenhang mit dem vom BIBB für dieses Jahr geplanten *Qualifikationsstrukturbericht* veröffentlicht. ■

### Anmerkungen

1 Die Erhebungen werden gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) durchgeführt. Neben der finanziellen Unterstützung der Feldarbeit durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gab es bei dieser Erhebung eine finanzielle Beteiligung durch die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). Die Feldarbeit erfolgte – erstmals unter Einsatz von Laptops (CAPI-Methode der computergestützten persönlichen Befragungen) – durch geschulte Interviewer der Umfrageinstitute InfratestBurke und INFAS. Befragt wurden insgesamt 34.343 nach dem in der empirischen Sozialforschung gebräuchlichen Random-Route-Verfahren ausge-

wählte Personen in ihren Wohnungen. Einbezogen waren auch in Deutschland lebende Ausländer, sofern sie über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten.

2 Es sei in diesem Zusammenhang verwiesen auf die Beiträge von Ursula Hecker und Joachim Gerd Ulrich. In: Dostal, W.; Jansen, R.; Parmentier, K. (Hrsg.): *Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung*, BeitrAB Nr. 231, Nürnberg 2000

3 Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass durch die hohe Arbeitslosigkeit in den neuen Ländern die Bezugsbasis (Berufstätige ohne Arbeitslose) jetzt deutlich geringer ist.

4 Eine detaillierte Analyse ist dem geplanten Qualifikationsstrukturbericht vorbehalten. (vgl. FN 2).

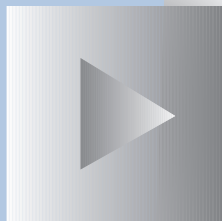
5 Weitere Informationen sind den Beiträgen von W. Dostal und L. Troll in der von Dostal, Jansen und Parmentier herausgegebenen Veröffentlichung zur BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 (s. o.) zu entnehmen.

6 Dies bezieht sich auf die abhängige Beschäftigten.

7 Zu den aktuellen Arbeitsbedingungen gibt es umfangreiche Informationen in der bereits erwähnten Projektveröffentlichung Dostal, W.; Jansen, R.; Parmentier, K. (Hrsg.): *op. cit.*; vgl. auch Jansen, R.: *Arbeitsbelastungen und Arbeitsbedingungen*. In: Badura, B.; Litsch, M.; Vetter, C. (Hrsg.): *Fehlzeitenreport 1999: Psychische Belastung am Arbeitsplatz – Zahlen, Daten, Fakten aus allen Branchen der Wirtschaft*, Berlin. Heidelberg 2000

8 Eine gewisse Vorsicht ist bei der Interpretation solcher durch die Befragten berichteten Entwicklungen geboten. Es müsste genauer untersucht werden, wie weit ein Arbeitgeber- oder Arbeitsplatzwechsel für die Veränderungen verantwortlich ist. Zudem gibt es Veränderungen, die in der individuellen Berufskarriere liegen und weniger auf strukturelle Veränderungen zurückzuführen sind. Schließlich sind auch ein verändertes Erleben aufgrund des persönlichen Alterungsprozesses oder psychodynamische Veränderungen bei der Einschätzung der Vergangenheit (Erinnerungstäuschungen) zu berücksichtigen.

9 Hierzu liegen Vergleichszahlen aus dem Jahr 1985/86 vor. Damals wurde zwar auch über eine Zunahme von Stress und Arbeitsdruck berichtet, mit 37 Prozent war dieser Anteil aber deutlich niedriger als heute.



## Erfassen neue Prüfungsformen wirklich berufliche Handlungskompetenz?

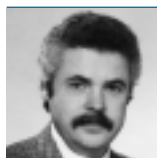
► **Das deutsche Prüfungswesen verändert sich derzeit massiv durch die Einführung neuer Prüfungsmethoden. Nach Auffassung vieler Experten erfassen bisherige Prüfungen nur punktuelle Kenntnisse in der schriftlichen Prüfung und isolierte manuelle Fertigkeiten im praktischen Teil. Neue Prüfungsmethoden sind gekennzeichnet durch Schlagworte wie ganzheitliche oder komplexe Aufgabe, Kundenberatungsgespräch oder Fachgespräch sowie Projekt- oder Betriebsaufgabe. Diese neuen Prüfungsmethoden bieten Chancen für wirklich praxisnahe und handlungsorientierte Prüfungen, ihre Einführung ist allerdings mit großem Aufwand und mit einigen Gefahren verbunden. Damit sie halten, was man sich von ihnen verspricht, sind bei deren Entwicklung einige wichtige Aspekte zu beachten.**

Über die Notwendigkeit einer Reform des deutschen Prüfungswesens sind sich inzwischen alle Sozialparteien und die Prüfungsverantwortlichen aus der Praxis einig. Das gemeinsame Ziel der verschiedenen Reformvorschläge besteht darin, dass Prüfungen praxisnäher werden sollen als die bisherigen schriftlichen, mündlichen und praktischen Prüfungen. Dabei geht es vor allem um die Erfassung beruflicher Handlungskompetenz.

Ziele und Wege der Reform werden allerdings von den Sozialparteien unterschiedlich gewichtet. So argumentiert das *Handwerk* eher zurückhaltend: Es fordert die Abkehr von einem „Einheitsmodell“ hin zu unterschiedlichen Verfahren und Formen<sup>1</sup> der Prüfung. Gegenüber stärker betriebsorientierten Prüfungen werden Bedenken angemeldet. Es wird betont, dass die bei herkömmlichen Prüfungen weitgehend gewährleisteten Gütekriterien der Objektivität, Vergleichbarkeit und Transparenz eine besondere Bedeutung haben. Ebenso wie das *Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung*<sup>2</sup> wünscht das Handwerk die Berücksichtigung der Aspekte Organisierbarkeit, personelle Aufwandsbegrenzung und Finanzierbarkeit. Das Kuratorium wünscht sogar einen spürbaren Abbau der finanziellen und personellen Belastungen der Betriebe. Zu diesem Zweck sollen Prüfungen schlanker gemacht werden, dies aber ohne Qualitätsabstriche.

Der *Industriegewerkschaft Metall* geht es vor allem darum, für die industriellen Metall- und Elektroberufe eine neue Prüfungsstruktur einzuführen.<sup>3</sup> Diese sieht die Umwandlung der Zwischenprüfung in eine vorgezogene Abschnittsprüfung vor, in der vor allem die manuellen Fertigkeiten erfasst werden. Kernelement der Abschlussprüfung soll dann ein betrieblicher Arbeitsauftrag sein.

Die *Kultusministerkonferenz* fordert ebenfalls stärker auf Handlungskompetenz und Arbeitsprozesswissen ausgerichtete Prüfungen in einem flexiblen Prüfungssystem.<sup>4</sup> Darüber hinaus plädiert sie dafür, betriebspezifische und regionale Erfordernisse stärker zu berücksichtigen. Ferner setzt



**JENS U. SCHMIDT**

Dr. phil., Dipl.-Psychologe, Leiter des Arbeitsbereichs „Lernerfolgskontrollen, Prüfungen“ im BIBB

sie sich für eine Anrechnung der betrieblichen und berufsschulischen Vorleistungen auf das Abschlusszeugnis bzw. Prüfungsergebnis ein.

Die *Bundesregierung* befasst sich im Rahmen des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit mit der Umgestaltung von Prüfungen.<sup>5</sup> Dabei wird betont, dass umfassende berufliche Handlungskompetenz nur insgesamt und nicht in Teilschritten festgestellt werden kann. Neue Prüfungsmodelle sind aber zunächst zu evaluieren und dann auch unter prüfungsökonomischen Aspekten weiterzuentwickeln. Dies muss einhergehen mit einer geeigneten Vorbereitung von Betrieben und Prüfungsausschussmitgliedern auf die neuen Anforderungen.

Die *Wissenschaft* muss diese Reform in geeigneter Weise unterstützen, gleichzeitig aber auch vor einem allzu radikalen Umbruch warnen. Auch wenn Konsens besteht, dass die herkömmliche Prüfungsstruktur bei vielen modernen Berufen nicht mehr geeignet ist, die Arbeitsprozesse adäquat abzubilden<sup>6</sup>, müssen neue Methoden vor ihrer Festbeschreibung erst systematisch entwickelt und erprobt werden. Herkömmliche Prüfungsverfahren haben sich in vielen Berufen bewährt und bewähren sich weiterhin. Durch sie wurden wichtige Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Vergleichbarkeit gewährleistet. Bis heute wurde nicht der Versuch unternommen festzustellen, in welchem Umfang die bekannten Methoden der schriftlichen und praktischen Prüfung die spätere Berufsbewährung vorherzusagen gestatten und damit trotz augenscheinlicher Praxisferne durchaus valide sind.

Ob es gelingt, mit neuen Prüfungsmethoden die Kosten zu senken, darf bezweifelt werden. Es gibt vermutlich keine kostengünstigeren Prüfungsmethoden als die allgemein abgelehnten schriftlichen Prüfungen in Form von Mehrfachwahlaufgaben und praktischen Prüfungen, in denen Prüfungsstücke herzustellen sind. Beide Formen erfordern in

der Prüfungssituation lediglich die Anwesenheit einer Aufsichtsperson. Die Prüfungsleistung wird dann sehr ökonomisch durch Auszählen richtiger Antworten mittels Schablonen oder durch den Computer festgestellt bzw. die kriteriengestützte Beurteilung und Vermessung des Prüfungsstücks durch den Prüfungsausschuss vorgenommen.

## Modell der beruflichen Handlungskompetenz

Die derzeit stattfindende Umgestaltung des Prüfungswesens erfolgt vor allem durch die Einführung neuer Prüfungsmethoden, die zunächst lediglich Schlagworte darstellen, die mit Leben zu füllen sind.<sup>7</sup> In diesem Beitrag soll der Blick anhand eines anschaulichen Modells auf einen besonders wichtigen Aspekt gelenkt werden: die Frage, *welche Aspekte beruflicher Handlungskompetenz sich mit welchen Prüfungsmethoden erfassen lassen*. Daran schließt sich die Frage an, *wie die Methode entwickelt* werden muss, um dieses Ziel auch wirklich zu erreichen.

Bisher orientierte man sich vor allem an § 35 Berufsbildungsgesetz, wonach in der Prüfung die für einen Beruf erforderlichen Fertigkeiten sowie die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnissen zu erfassen sind. Diese sind in den jeweiligen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen differenziert festgelegt und abgegrenzt. Die Gesamtmenge der relevanten Kenntnisse und Fertigkeiten wird daher in Abbildung 1 durch klar begrenzte Kreise symbolisiert. Die Prüfungsaufgaben stellen eine Stichprobe aus der Gesamtmenge der festgelegten Ausbildungsinhalte dar, weshalb sie in dem Modell als Punkte gezeichnet sind.

Sehr viel schwieriger ist die Situation, wenn in der Prüfung Aspekte beruflicher Handlungskompetenz erfasst werden sollen. Dieses seit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe im Jahr 1987 erklärte Ziel der meisten Abschlussprüfungen ist somit einzulösen. Problematisch ist dies vor allem deshalb, weil es keine klare und allgemein verbindliche Definition für berufliche Handlungskompetenz gibt.<sup>8</sup> Zur Operationalisierung von beruflicher Handlungskompetenz gibt es unterschiedliche Ansätze. Der handlungsorientierte Ansatz soll hier ausgeklammert werden, der vor allem von einer Zergliederung beruflicher Handlungsabläufe im Sinne von Handlungsmodellen ausgeht.<sup>9</sup> Basis des in Abbildung 2 wiedergegebenen Modells ist der *kompetenzanalytische Ansatz*, wonach berufliche Handlungskompetenz durch diejenigen Merkmale und Qualifikationen definiert ist, die für eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Arbeitsabläufe notwendig sind. Berufliche Handlungskompetenz wird in dem Modell als ein wenig scharf abgegrenztes, schwammiges Gebilde symbolisiert.

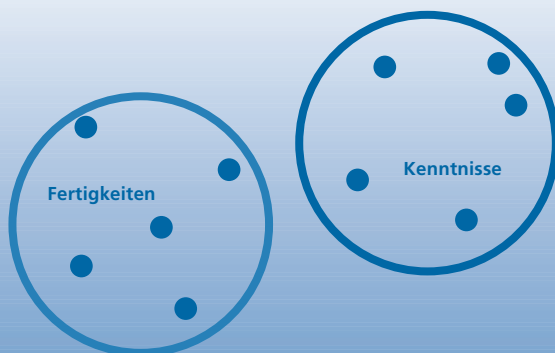


Abbildung 1 Herkömmliche Prüfungsstruktur

liert, das sich mit Fertigkeiten und Kenntnissen überschneidet, gleichermaßen aber auch mit Schlüsselqualifikationen wie Kommunikation oder Problemlösen.

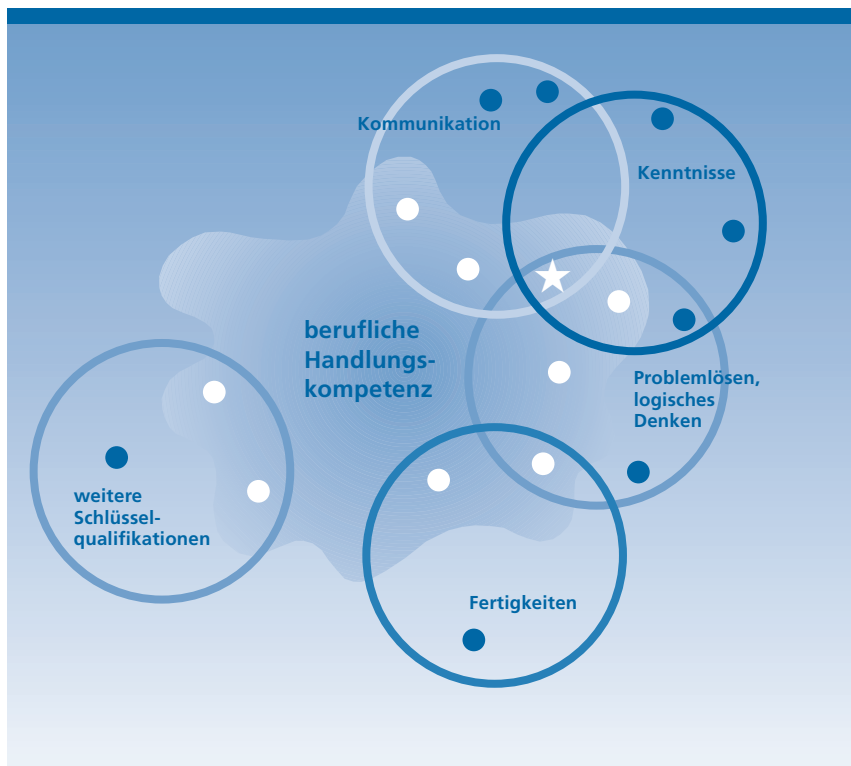
Das Bild soll veranschaulichen, dass es Prüfungsaufgaben gibt, die gleichermaßen Kenntnisse und Handlungskompetenz zu erfassen gestatten, also im Überschneidungsbereich von Handlungskompetenz und Kenntnissen liegen (helle Punkte), andere dagegen außerhalb der beruflichen Handlungskompetenz (dunkle Punkte). So ist zum Beispiel die Kenntnis der Nummer einer bestimmten DIN-Norm zwar berufsbezogenes Wissen, das für sich genommen aber kein Ausdruck beruflicher Handlungskompetenz ist. Das Wissen dagegen, wie man sich im konkreten Fall über eine DIN-Norm informieren kann, wäre dagegen dem Bereich zuzuordnen, in dem sich Handlungskompetenz mit Kenntnissen überschneidet. Ähnliches gilt für die anderen Überschneidungsbereiche. So könnte etwa ein Verfahrensmechaniker brillant die Arbeitsweise eines Hochofens erläutern und damit eine hohe kommunikative Kompetenz beweisen. Für seine Tätigkeit am Hochofen wäre dies allerdings weitgehend irrelevant. Wichtig ist dagegen, dass er der nachfolgenden Schicht klar und nachvollziehbar Probleme mitteilen kann, die in der vorangegangenen Schicht aufgetreten sind, sodass für die zweite Schicht keine Gefährdung besteht. Dieser Aspekt der Kommunikation liegt also im Überschneidungsbereich mit Handlungskompetenz, während der brillante Vortrag nützlich, aber nicht notwendig in diesem Beruf ist, also keinen Bestandteil der berufsspezifischen Handlungskompetenz darstellt.

Neue Prüfungsmethoden müssen also so entwickelt und damit in dem Modell positioniert werden, dass sie im Überschneidungsbereich von Handlungskompetenz mit den jeweils intendierten Kenntnissen, Fertigkeiten, Kommunikation, Problemlösen und anderen Schlüsselqualifikationen liegen. Zu vermeiden sind Aufgaben, die zwar berufsrelevante Qualifikationen erfassen, dies jedoch außerhalb des Überschneidungsbereichs mit beruflicher Handlungskompetenz.

## Prüfungsmethode Kundenberatungsgespräch

Ein Beispiel für eine inzwischen bewährte neue Prüfungsmethode ist das Kundenberatungsgespräch in der Versicherungswirtschaft.<sup>10</sup> Die beruflichen Anforderungen der Versicherungskaufleute bestehen heute vor allem darin, Kunden im Außendienst zu beraten. Berufliche Handlungskompetenz bedeutet demnach für Versicherungskaufleute, dass sie berufliches Fachwissen in einer Beratungssituation adäquat anwenden können. Damit soll zum einen dem Kunden bei seinem Anliegen geholfen werden, zum ande-

Abbildung 2 Handlungsorientierte Prüfungen: zu berücksichtigende Struktur von beruflichen Qualifikationen



ren dient dies auch dem Umsatzinteresse des Versicherungsunternehmens. Die Beurteilung des simulierten Kundenberatungsgesprächs in der Prüfungssituation berücksichtigt drei Aspekte:

- Gesprächsführung,
- Kunden- und Vertriebsorientierung,
- Umsetzung von fachlichen Inhalten.

Beurteilt werden also neben dem fachlichen Wissen verschiedene Aspekte der Kommunikation. Allerdings werden ausschließlich solche kommunikativen Fähigkeiten berücksichtigt, die beruflich relevant sind. Unter Kunden- und Vertriebsorientierung wird vor allem verstanden, dass der Versicherungskaufmann/die Versicherungskauffrau die Situation analysiert, sich in die Perspektive des Kunden hineinversetzt und sachgerechte Lösungen aufzeigt. Im Modell liegt die Prüfungsmethode Kundenberatungsgespräch im Überschneidungsbereich von Kenntnissen und Kommunikation mit beruflicher Handlungskompetenz (symbolisiert in Abbildung 2 durch einen Stern).

Ausdruck beruflicher Handlungskompetenz ist also für Versicherungskaufleute die sach- und kundengerechte Kommunikation. Die neue Prüfungsmethode Kundenberatungsgespräch gestattet nach bisher vorliegenden Evaluierungsergebnissen sehr gut die Erfassung dieser Qualifikation.

# Ausgewählte Literatur des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Thema Prüfungen

Schmidt, J. U. (Hrsg.): *Prüfungsaufgaben entwickeln, einsetzen, wiederverwenden. Praxis und Perspektiven der zentralen Entwicklung von Prüfungsaufgaben und Aufgabenbanken*, Bielefeld 1995

Schmidt, J. U. (Hrsg.): *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex?! Konzepte und Aufgabenbeispiele für die Neugestaltung kaufmännischer Prüfungen*, Bielefeld 1997

Reise, W.; Lippitz, M.; Geb, N. (Hrsg.): *Integrierte Prüfung. Grundlagen für eine neue Prüfungsform am Beispiel „Technisches Zeichnen/Konstruieren“*, Bielefeld 1998

Schmidt, J. U. (Hrsg.): *Zeitgemäß ausbilden – zeitgemäß prüfen. Theorie und Praxis handlungsorientierter Ausbildung und Prüfung im kaufmännischen Bereich*, Bielefeld 1998

Ebbinghaus, M.; Schmidt, J. U.: *Prüfungsmethoden und Aufgabenarten*, Bielefeld 1999

Schmidt, J. U.; Gutschow, K. (Hrsg.): *Vom Papier zum Bildschirm – computergestützte Prüfungsformen*, Bielefeld 1999

Ebbinghaus, M.: *Wie aussagekräftig sind Untersuchungen zum Leistungsniveau von Ausbildungsanfängern? – Eine methodenkritische Betrachtung ausgewählter Untersuchungen*, Bielefeld 1999

BIBB (Hrsg.): *Komplexe Prüfungsaufgaben für Bürokaufleute: KoPrA: ein Leitfaden zur Erstellung von Prüfungsaufgaben für die Kammerprüfungen*, Bielefeld 1999

Korioth, T.; Schmidt, J. U. (Hrsg.): *Aktualisierte Prüfungen für die Hotel- und Gastgewerbeberufe. Mit einem Leitfaden zum gastorientierten Prüfungsgespräch*, Bielefeld 1999

Ebbinghaus, M.; Schmidt, J. U.: *Praxishandbuch Integrierte Prüfung bei Technischen Zeichnern und Technischen Zeichnerinnen*, Bielefeld 2000

Hensgen A.; Korswird, R.; Krechting, B.; Schmidt, J. U.; Schierholt, U.; Fortmann, H.; Risse, W.: *Kaufleute handlungsorientiert ausbilden und prüfen* (in Vorb.), Bielefeld 2000

Grüneward, U.; Schmidt J. U. (Hrsg.): *Innovative Ansätze beim Lernen durch Arbeit und bei beruflichen Prüfungen* (in Vorb.), Bielefeld 2000

Sie erhalten die Veröffentlichungen beim  
W. Bertelsmann Verlag  
GMBH & Co. KG  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: 0521-911 01-11  
Telefax: 0521-911 01-19  
E-mail: bestellung@wbv.de

**BiBB**

## Prüfungsmethode Projekt- oder Betriebsaufgabe

Wo in unserem Modell liegt die derzeit besonders heftig diskutierte Projektmethode bzw. Betriebsaufgabe, innerhalb oder außerhalb der beruflichen Handlungskompetenz, im Überschneidungsbereich von Kommunikation, Fertigkeiten und Kenntnissen oder primär im Bereich der Kommunikation?

Bei der Prüfung der Informations- und Telekommunikationsberufe (IT-Berufe) ist ähnlich wie bei den Berufen Mechatroniker/-in, Mikrotechnologe/-in und Fachkraft für Veranstaltungstechnik ein im Betrieb anfallender Arbeitsauftrag nach Genehmigung durch den Prüfungsausschuss durchzuführen und zu dokumentieren. Vor dem Prüfungsausschuss muss das Projekt präsentiert und in einem Fachgespräch erörtert werden. Derzeit wird die Prüfungsform der genannten Berufe im Rahmen eines BIBB-Vorhabens evaluiert. Nur so kann festgestellt werden, ob sie hält, was sie verspricht, und was bei ihrer Entwicklung zu beachten ist.

Ein betriebliches Projekt ist in perfekter Weise praxisnahe, da es sich um einen echten Arbeitsauftrag aus dem Betrieb handeln soll, also um genau solch eine Arbeit, die auch nach Ende der Ausbildung selbstständig bewältigt werden muss. Das Problem bei dieser Prüfungsmethode besteht allerdings darin, dass das Projekt selbst nicht in Augenschein genommen werden kann und daher indirekt zu bewerten ist durch Dokumentation, Präsentation und Fachgespräch. Geht man davon aus, dass diese Formen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation auch Anforderungen dieser anspruchsvollen neuen Berufe sind, so liegen sie im vorgelegten Modell im Überschneidungsbereich mit beruflicher Handlungskompetenz (Stern in Abbildung 2). Andere Aspekte der Handlungskompetenz werden übrigens durch die ebenfalls zur Abschlussprüfung gehörenden ganzheitlichen Aufgaben abgedeckt.

Die beruflichen Anforderungen in den IT-Berufen sind ein Bündel unterschiedlicher Qualifikationen. Gefordert ist das selbstständige Planen ganzer Projekte, die Durchführung solcher Projekte einschließlich des Dokumentierens von Arbeitsschritten und aufgetretenen Problemen. Hinzu kommt die kundengerechte Präsentation von Arbeitsergebnissen sowie die kaufmännische Abwicklung. Um dies alles in einer Prüfung abzubilden, reichen herkömmliche Prüfungsmethoden nicht aus, so dass die neu eingeführte Projektmethode Chancen bietet, eine Vielzahl der relevanten Aspekte der Handlungskompetenz abzudecken. Erste Erfahrungen, die durch eine differenzierte Evaluierung ergänzt werden, zeigen, dass trotz aller Probleme hinsichtlich Kosten, Durchführungsaufwand und Prüferqualifikation die Methode in diesem Beruf geeignet ist, die intendierten Qualifikationen zu erfassen.

Fraglich ist, ob sich die Betriebsaufgabe als Prüfungsmethode auch für stärker manuell ausgerichtete Berufe eignet wie die Metall- und Elektroberufe. Diskutiert wird eine Prüfungsform, bei der ein betrieblicher Arbeitsauftrag auszuführen ist, der ebenso wie das betriebliche Projekt der IT-Berufe zur direkten Beurteilung in der Prüfung nicht zur Verfügung steht. Eine betriebsübliche Dokumentation ist vorzulegen, aber nicht speziell für die Prüfung anzufertigen. Die Arbeit muss nicht präsentiert, sondern lediglich in einem Fachgespräch erörtert werden. Der Prüfungsausschuss kann also nicht wie bei einer klassischen Arbeitsprobe den Verlauf etwa einer Reparatur beobachten, sondern muss die Kompetenz zur Durchführung dieser Reparatur erschließen aus der Schilderung und Erörterung der Arbeitsausführung. Dabei soll beurteilt werden, ob die Arbeit sinnvoll geplant, zielgerichtet ausgeführt und sorgfältig kontrolliert wurde. Solche Aspekte sind durchaus beobachtbar, allerdings bei der Struktur der Betriebe und typischen Arbeitsaufgaben verbunden mit einem für den Prüfungsausschuss nicht leistbaren Aufwand. Denkbar sind u. E. zwei Vorgehensweisen zur Bewertung der Aufgabe:

- die Gestaltung eines Fachgespräch in der Weise, dass tatsächlich objektive und zuverlässige Rückschlüsse auf die Arbeitserledigung möglich sind,
- Beobachtung und Bewertung der Betriebsaufgabe durch einen geschulten und zu objektiver Beurteilung verpflichteten betrieblichen Ausbilder.

## Prüfungsmethode Fachgespräch

Zur Entwicklung dieser Prüfungsmethode müsste zunächst eine genaue Analyse der Arbeitsanforderungen ergeben, welche Art von Fachgesprächen zum Berufsbild gehören und welche Anforderungen daran zu stellen sind. Das Fachgespräch in der Prüfung müsste sich sodann an diesen Anforderungen orientieren, um im Modell der Handlungskompetenz im Überschneidungsbereich von Kommunikation, Fachkenntnissen und Handlungskompetenz zu liegen. Das Fachgespräch muss so gestaltet und durch Schulungen eingeführt sein, dass der Prüfungsausschuss in der Lage ist, wirklich nur die berufsrelevanten Aspekte des Fachgesprächs zu bewerten. Ist also die Flüssigkeit der Darstellung in der Arbeitspraxis irrelevant, so darf diese in der Prüfungssituation keinen Einfluss auf die Bewertung der Prüfungsleistung haben.

Es verblüfft, wenn die IG Metall behauptet, das Fachgespräch sei keine mündliche Prüfung.<sup>11</sup> Wie anders als mündlich soll man ein Gespräch führen? Gemeint ist wohl, und hier besteht sicher Konsens, dass es sich dabei nicht um eine Form der mündlichen Prüfung handeln darf, in der Wissen in einem Frage-Antwort-Spiel erfasst wird. Erfahrungen mit den Praktischen Übungen kaufmännischer Abschlussprüfungen, die ebenfalls ein Fachgespräch be-

Tabelle 1 Urteilsfehler bei mündlichen Prüfungsformen

<b>Positionseffekt</b>	Erster oder letzter Eindruck überlagert andere Erkenntnisse aus dem Gespräch.
<b>Sympathie/Antipathie</b>	Zu- oder Abneigung dem Prüfling gegenüber beeinflussen das Urteil.
<b>Reihenfolge-Effekt</b>	Nachfolgender Prüfling wird anders bewertet, je nach dem, wie gut der vorangegangene Prüfling abgeschnitten hat.
<b>Interviewer-Fehler</b>	Der Prüfer beeinflusst durch seine Reaktionen den Gesprächsverlauf
<b>Hof- oder Halo-Effekt</b>	Von der Ausprägung eines besonders augenfälligen Merkmals oder eines pauschalen Gesamturteils wird auf andere, eigentlich unabhängige Merkmale geschlossen.
<b>Zentrale Tendenz</b>	Besonders gute oder schlechte Beurteilungen werden vermieden.
<b>Milde-/Strenge-Effekt</b>	Generell wird eher zu gut oder zu schlecht beurteilt.
<b>Ähnlichkeits-/Kontrast-Effekt</b>	Die Ähnlichkeit oder der Kontrast zwischen Merkmalen des Prüflings und des Beurteilers beeinflussen das Urteil.

inhalten, zeigen aber sehr deutlich, dass diesem Anspruch oftmals eine völlig andere Praxis gegenübersteht. Es ist sehr viel leichter und sehr viel gewohnter, Wissen abzufragen, als ein echtes Fachgespräch zu führen. Gerade erfahrene Prüfer haben große Schwierigkeiten, sich auf diese neue Form der Prüfung umzustellen.

Mündliche Prüfungsmethoden haben eine lange Tradition in der Pädagogik und Psychologie, wo sie sich gut bewähren. Allerdings ist auch seit vielen Jahren in Wissenschaft und Praxis bekannt, mit welchen Problemen es verbunden ist, mündliche Prüfungen durchzuführen und zu bewerten.<sup>12</sup> Der Aufwand ist nicht unerheblich, zumal der gesamte Prüfungsausschuss anwesend sein muss und neben der reinen Gesprächszeit zusätzlich Zeit einzuplanen ist, um das Gespräch vorzubereiten, zu diskutieren und zu bewerten.

Bei mündlichen Prüfungen ist es sehr viel schwieriger als bei schriftlichen oder praktischen Prüfungen, objektive Beurteilungen sicherzustellen. Gute Erfahrungen hat man hier mit analytischen Bewertungsverfahren gemacht. Bei diesen wird ein für alle Beurteiler verbindlicher Beurteilungsbogen festgelegt. Dieser enthält alle für die Beurteilung relevanten Aspekte des Gesprächs und eine Vorgabe, wie die einzelnen Aspekte zu gewichten sind. Besonders wird die Objektivität durch die so genannten Urteilsfehler beeinträchtigt, von denen die wichtigsten in Tabelle 1 aufgelistet und kurz definiert sind. Auch erfahrene Prüfer neigen dazu, diese Fehler zu begehen. Niemand ist frei davon, sich vom ersten oder letzten Eindruck, von der äußeren Erschei-

nung oder von besonders auffallenden, aber für die Beurteilung eigentlich irrelevanten Fähigkeiten sehr stark in seinem Urteil beeinflussen zu lassen. Auch hat jeder sein persönliches Beurteilungssystem, was durch besondere Milde oder Strenge oder die Tendenz gekennzeichnet ist, extreme Beurteilungen zu vermeiden. Die Tendenz zu solchen Urteilsfehlern lässt sich nur durch intensive Schulungsmaßnahmen, einen analytischen Beurteilungsbogen und ein größeres Team von sich abstimmenden Beurteilern reduzieren. Wie groß der Schulungsbedarf ist, zeigt eine

Befragung bei zuvor schon geschulten Prüfern in der Versicherungswirtschaft.<sup>13</sup>

So gaben zwischen 40 und 60 Prozent von ihnen an, dass sie die folgenden Einflüsse für bedeutsam halten und hier weiterhin Schulungsbedarf sehen:

- Reihenfolgeeffekt: 56 Prozent
- Tendenz zur mittleren Beurteilung: 48 Prozent
- Mildeffekt: 43 Prozent.

Soll das Fachgespräch also im vorgelegten Modell im Überschneidungsbereich von Fachkenntnissen, Kommunikation und Handlungskompetenz liegen, muss ein Konzept für die Durchführung der Prüfung *ein-schließlich eines differenzierten analytischen Beurteilungsbogens* erarbeitet werden. Anschließend müssen flächendeckend alle Prüfer mit geeigneten Medien geschult werden. Dabei sollte die Möglichkeit bestehen, etwa durch Rollenspiele eigene Erfahrungen zu sammeln. Prüfungsausschüsse müssen sich nach den Prüfungsterminen über ihre Erfahrungen austauschen, um so zu einem hinreichend objektiven und vergleichbaren Standard zu gelangen.

Das Fachgespräch als Prüfungsmethode ist hinsichtlich dessen, was es erfasst, nicht unproblematisch. Zunächst muss es, wie ausge-

führt, möglichst stark an der beruflichen Realität orientiert sein, also möglichst wie das Kundenberatungsgespräch eine Simulation eines in der Praxis tatsächlich vorkommenden Fachgesprächs darstellen. Auch wenn dies gelingt, bleiben die Probleme der Bewertung bestehen. Beim Fachgespräch sind demnach besondere Probleme zu erwarten, wenn damit versucht wird, relevante Aspekte der beruflichen Handlungskompetenz zu erfassen.

## Fazit

Zusammenfassend ergibt sich folgende Situation:

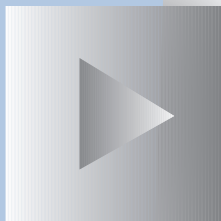
1. Vor der Festlegung einer Prüfungsmethode ist anhand der Praxisanforderungen möglichst genau festzustellen, welche Aspekte beruflicher Handlungskompetenz in welcher Form und mit welchem Gewicht durch eine Prüfungsmethode erfasst werden sollen.
2. Die Umsetzung einer neuen Prüfungsmethode ist mit erheblichem Aufwand verbunden, sowohl was die Entwicklung der Prüfungsmethode als auch die Schulung der künftigen Prüfer betrifft.
3. Alle Prüfungsmethoden mit mündlichen Anteilen müssen besonders systematisch entwickelt werden, um Beurteilungsfehler so weit wie möglich zu vermeiden und ein ausreichend objektives Urteil zu gewährleisten.
4. Die Erwartung, dass eine neue Prüfungsmethode mit einer Verringerung des Aufwandes verbunden sein wird, kann sich sehr leicht als fehlerhaft erweisen. Allerdings sollten alle Beteiligten bereit sein, einen zumindest kurz- und mittelfristig höheren Aufwand zu akzeptieren. Nur so lassen sich die seit Jahren heftig kritisierten praxisfernen Prüfungen durch solche Prüfungen ersetzen, die tatsächlich Handlungskompetenz zu erfassen gestatten und damit sehr viel aussagekräftiger sind als die herkömmlichen Verfahren.

Die Kernfrage bei der Modernisierung des deutschen Prüfungswesens ist also, wie sich Aussagekraft und Validität von Prüfungsmethoden im Hinblick auf die Erfassung von beruflicher Handlungskompetenz verbessern lässt. Systematisch untersucht wurde dies bisher lediglich im Rahmen einer Betriebsbefragung.<sup>14</sup> Die Aussagekraft von Prüfungsmethoden in 15 neuen oder neu geordneten Berufen ist einer der Untersuchungsgegenstände eines derzeit laufenden, umfassenden Evaluierungsvorhabens des BIBB. Darüber hinaus befindet sich ein Forschungsprojekt in Vorbereitung, in dem insbesondere die prognostische Validität von Prüfungen untersucht werden soll. Es ist also zu erwarten, dass der oftmals ideologisch geführte Dialog dazu, was eine Prüfung erfasst, bald ersetzt werden kann durch fundierte, empirisch untermauerte Forschungsergebnisse. Damit könnte dann auch sehr viel sachlicher über die Kosten-Nutzen-Relation der Prüfung diskutiert werden. ■

### Anmerkungen

- 1 Kloas, P. W.: Aus- und Weiterbildung nach Maß – Das Konzept des Handwerks. In: BWP 29 (2000) 1, S. 33–37.
- 2 Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung – Position der Wirtschaft. Bonn 1997
- 3 Industriegewerkschaft Metall: Zur schnellen Ablösung der praxisfernen Prüfungsstruktur gibt es keine Alternative. Materialien für die Berufsbildungs-Praxis 1998, Heft 50
- 4 Kultusministerkonferenz: Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung; verabschiedet am 23.10.1998, Internet: [www.kmk.org/beruf/ueberleg.htm](http://www.kmk.org/beruf/ueberleg.htm).
- 5 Bundesregierung: Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Bundespresseamt, Berlin 1999
- 6 Borch, H.; Weißmann, H.: Neue Qualifikationen erfordern neue Abschlussprüfungen. In: BWP 28 (1999) 2, S. 14–19.
- 7 Schmidt, J. U.: Neue Ausbildungsabschlussprüfungen: praxisnahe, handlungsorientiert, integriert, ganzheitlich? In: BWP 27 (1998) 3, S. 17–23, und Schmidt, J. U.: Prüfungen im Wandel. In: BWP 27 (1998) 6, S. 1–2
- 8 Schmidt, J. U.: Handlungsorientierte kaufmännische Prüfungen: Utopie oder bereits Realität? In: Wirtschaft und Erziehung 49 (1997) 12, S. 399–403
- 9 BIBB (Hrsg.): Komplexe Prüfungsaufgaben für Bürokaufleute: KoPrA: ein Leitfadens zur Erstellung von Prüfungsaufgaben für die Kammerprüfungen. Bielefeld: Bertelsmann 1999
- 10 BIBB (Hrsg.): Handlungsorientierte Abschlussprüfung für Versicherungskaufleute. Ein Praxis-handbuch für Unternehmen, Berufsschulen und Prüfer von Industrie- und Handelskammern. Karlsruhe: Verlag Versicherungswirtschaft 1997
- 11 Industriegewerkschaft Metall: Zur schnellen Ablösung ... A. a. O.
- 12 Ebbinghaus, M.; Schmidt, J. U.: Prüfungsmethoden und Aufgabenarten. Bielefeld 1999
- 13 Breuer, K.; Höhn, K.: Wirtschaftsmodellversuch – Entwicklung und Implementierung eines Qualitätsförderungssystems für die handlungsorientierte Abschlussprüfung zum Versicherungskaufmann/zur Versicherungskauffrau auf der Grundlage der Ausbildungsverordnung vom 8.2.1996. Karlsruhe: Verlag Versicherungswirtschaft 1999
- 14 BIBB: Aussagekraft von Prüfungen. Referenz-Betriebssystem, Information Nr. 12, September, 1998





## Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg zum Beruf?<sup>1</sup>

► In Heft 6/1999 wurde über den Verbleib von Berufsfachschulabsolventen/-innen des Jahres 1994 rund vier Jahre nach Ausbildungsabschluss berichtet. Im Folgenden werden erste Ergebnisse einer Befragung von Berufsfachschulabsolventen/-innen des Jahres 1998 vorgestellt. Von besonderem Interesse sind dabei Fragen nach dem Verbleib, nach der Verwertung der auf der Berufsfachschule erworbenen Qualifikationen und nach Ausbildungsdefiziten, und zwar primär im Vergleich zwischen verschiedenen Berufsgruppen, aber auch verschiedenen Absolventenjahrgängen und mit Absolventen/-innen des dualen Systems.

### Untersuchung und Stichprobe

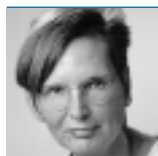
Im Herbst 1999 hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) rund 2.500 Absolventen/-innen (davon 82% Frauen) von voll qualifizierenden Berufsfachschulen etwa ein Jahr nach Ausbildungsabschluss zu ihren Erfahrungen hinsichtlich Integration in Beschäftigung und Verwertung der Qualifikationen schriftlich befragt.<sup>2</sup> In die Untersuchung einbezogen waren die Länder Baden-Württemberg (BW), Niedersachsen (NI), Nordrhein-Westfalen (NW) und Sachsen (SN) mit Bildungsgängen aus 18 Berufsgruppen<sup>3</sup>, die zu drei Berufsbereichen zusammengefasst wurden:

- Technische Assistentinnen (Elektrotechnische Assistentinnen, Umwelttechnische Assistentinnen, Biologisch-technische Assistentinnen; Gestaltungstechnische Assistentinnen; Pharmazeutisch-technische Assistentinnen und Diätassistentinnen; 21% der Befragten),
- Wirtschaftsassistentinnen (Informatik- und kaufmännische Assistentinnen, Fremdsprachenkorrespondentinnen, Sekretärinnen u. Ä.; 33%) und
- Dienstleistungsassistentinnen (Gesundheits-, Sozial- und Versorgungsdienstassistentinnen; 45%).

Das Durchschnittsalter der Befragten betrug 23 Jahre. Die Altersspanne reichte von 18 bis 55 Jahre; zwei Drittel waren höchstens 22 Jahre, 85% bis 25 Jahre, 95% höchstens 35 Jahre alt (Median = 21 Jahre). Das Durchschnittsalter hängt mit der schulischen Vorbildung zusammen: 12% der Befragten hatten keinen (0,2%) oder den Hauptschulabschluss (11,7%), 63% einen mittleren Schulabschluss, und 25% waren studienberechtigt.

### Die Bewältigung des Übergangs in den Beruf

Entsprechend der Vielfalt der öffentlichen und privaten Berufsfachschulen und ihrer Bildungsgänge von unterschiedlicher Dauer (6% der Befragten gaben eine Ausbildungs-



**GISELA FELLER**

Dr. phil., Diplompädagogin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualifikationskonzepte Fachkräftebedarf, Qualifizierungsstrategien“ im BIBB

Tabelle Verbleib der Berufsfachschulabsolventinnen ein Jahr nach Ausbildungsabschluss

(in %)	Gesamt	Frauen	Männer
<b>Berufstätigkeit: Ja</b>	<b>52</b>	<b>55</b>	<b>35</b>
davon berufstätig ...			
• im erlernten Beruf der BFS	74	76	64
• in einem ähnlichen Beruf	15	13	23
• als Fachkraft in einem ganz anderen Beruf	5	5	6
• als an-, ungelernte Kraft	6	6	6
<b>Berufstätigkeit: Nein</b>	<b>48</b>	<b>45</b>	<b>65</b>
davon in weiterer Ausbildung	74	77	65
in weiterer Ausbildung davon in			
• Schule	40	46	17
• Studium	25	18	48
• Lehre	36	36	36
davon in Zivil-, Wehrdienst, sozialem Jahr und sonstiges	11	5	27
davon Arbeit suchend	15	18	7
Arbeit suchend von Gesamtstichprobe	7	8	4

dauer bis 1 Jahr an, 55% bis 2 Jahre, 36% bis 3 Jahre und 2% darüber) lagen die Entlasszeitpunkte weit über das Jahr verstreut.

Zum Befragungszeitpunkt waren 52% der Absolventinnen berufstätig (s. Tabelle). Für die Arbeitsplatzsuche wurden am häufigsten Arbeitgeberanzeigen (61%), das Arbeitsamt (60%) und persönliche Kontakte (51%) genutzt. 4% der Befragten bedienten sich des Internets. Als erfolgreichste Suchwege erwiesen sich persönliche Kontakte (26%), Arbeitgeberanzeigen in Zeitungen (21%) und Praktikumskontakte (16%). Mit Internetbewerbung hatten 3% der technischen Assistentinnen Erfolg. Ein Viertel der Befragten hatte den Arbeitsplatz bereits gewechselt (Überbrückungsjobs nicht mitgerechnet). Von ihnen bezeichneten drei Viertel (76%) ihre jetzige Situation als besser, 18% als gleich, 7% als schlechter. Von denen, die einen Beruf ergriffen, arbeiten 89% (1995: 95%) im erlernten oder einem ähnlichen Beruf.

Die Suchzeit nach einem Arbeitsplatz variierte stark. Von denen, die sich um einen Arbeitsplatz bemühten, hatten 11% sofort eine Stelle; 50% suchten zwischen einem Monat und drei Monaten, weitere 24% zwischen vier und sechs Monaten; 15% suchten länger als ein halbes Jahr (MW = 3,9 Monate; 1995 betrug der Mittelwert 3,2 Monate). Einige Untersuchungsteilnehmerinnen hatten erst im Monat der Befragung eine Arbeit aufgenommen.

Der Verbleib der Absolventinnen zum Zeitpunkt der Befragung ist in der Tabelle differenziert dargestellt.

## Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die Verbleibstruktur nach Abschluss der Berufsfachschule sieht für Frauen und Männer unterschiedlich aus (s. Tabelle). Frauen arbeiten offenbar ausbildungsnäher als Männer. Eine weitere Ausbildung absolvieren sie überwiegend an einer (Fach-)Schule, während bei Männern das Studium dominiert.

Mit voller Arbeitszeit beschäftigt sind 80% der Frauen, 93% der Männer, in Teilzeit 18% der Frauen, 6% der Männer und stundenweise oder gelegentlich 2% der Frauen, unter 1% der Männer. Befristet arbeitet gut ein Drittel der Berufstätigen, tendenziell etwas mehr Frauen. Etwa jede zehnte Berufstätige hat einen Arbeitsplatz bei einer Zeitarbeitsfirma oder in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme; Frauen sind in diesen beiden Beschäftigungsarten etwa gleich häufig vertreten; die wenigen in diesem Segment tätigen Männer arbeiten überwiegend in Zeitarbeitsfirmen. Freiberuflich Tätige gibt es unter den frisch Absolvierten bisher kaum (3% der Berufstätigen).

## Motive für den Berufsfachschulbesuch

Der Besuch einer Berufsfachschule richtet sich nicht nur auf den Erwerb der vollen beruflichen Handlungsfähigkeit und den Berufsabschluss (vgl. Abbildung 1). Ein großer Teil der jungen Menschen, die diesen Bildungsgang wählen, verknüpft damit weitere Erwartungen, die je nach Berufsgruppe unterschiedliches Gewicht haben. Auch in der Umsetzung dieser Ziele gibt es zwischen den Gruppen große Differenzen: Während fast alle Gesundheitsdienstassistentinnen den Abschluss zum Einstieg in den Beruf nutzen (können), gelingt dies bei den wirtschaftstechnischen Assistentinnen nur der Hälfte derer, die als Ziel die volle Berufsfähigkeit vor Augen hatten.

Die angestrebte höhere schulische Qualifikation war für die Dienstleistungsassistentinnen ganz überwiegend die mittlere Reife, für die anderen Bereiche die Studienberechtigung.<sup>4</sup>

## Erworbene Qualifikationen

### WOFÜR IST DIE BERUFSFACHSCHULE GUT?

Die von den Absolventinnen rückblickend gesehenen Vorteile der Berufsfachschule (Mehrfachnennungen) lassen berufsbereichsspezifische Schwerpunkte erkennen. Insgesamt bezeichneten 69% der Befragten die Vermittlung eines breiten beruflichen Grundwissens als wichtig; von den Absolventinnen der Gesundheitsberufe jedoch 82%. Vermittelte Arbeitstechniken wurden insgesamt von 51%, bei den

Gestaltungstechnischen Assistentinnen von 67%, der Umgang mit neuen Technologien insgesamt von 45%, bei Wirtschaftsassistentinnen von 83% positiv bewertet. In allen Berufsgruppen ähnlich schätzten insgesamt 42% der Befragten die Klassengemeinschaft als nennenswerten Vorteil ein.

Die Rahmenbedingungen für den Erwerb der gewünschten Qualifikationen wurden von den Befragten zum Teil recht unterschiedlich bewertet (s. beispielhaft dafür die Abbildungen 2 und 3).

### PRAXISPHASEN, THEORIE UND ALLGEMEINBILDUNG

Während so gut wie alle Dienstleistungsassistentinnen (98%) während der Ausbildung Praxisphasen durchliefen, waren es bei den technischen Assistentinnen nur 79% und bei den Wirtschaftsassistentinnen nur 72%. Auch die Anzahl der Praxisphasen variiert deutlich zwischen den Berufsbereichen (s. Abbildung 4). Bei einem Viertel der technischen Assistentinnen, einem Drittel (32%) der Wirtschaftsassistentinnen und einem Zehntel (11%) der Dienstleistungsassistentinnen dauerte die Praxisphase nicht länger als einen Monat. Praxisphasen von einem Vierteljahr oder länger (incl. Anerkennungsjahr bei einigen Berufen) gaben 55% der technischen Assistentinnen an, 10% der Wirtschaftsassistentinnen und 82% der Dienstleistungsassistentinnen.

Befragt nach dem Nutzwert der Ausbildung assoziieren die Befragten am häufigsten die praktische Arbeit (alle Arten von Praktika; 19%) und die berufsspezifischen (theoretischen) Unterrichtsfächer (35%).<sup>5</sup> Hier besteht eine Bipolarität: Denn die Palette der Unterrichtsfächer wird auch relativ am häufigsten als überflüssig angesehen<sup>6</sup> (neben Mathematik/Physik mit 5%, Deutsch mit 8%, Religion und Ethik mit 11% weitere allgemein bildende und berufsspezifische Fächer mit je 20%). Hier deuten sich Erfordernisse von besserer Passung und Differenzierung an. Gerade technische Assistentinnen, von denen fast ein Drittel schon vor Ausbildungsbeginn eine Studienberechtigung hat, fühlen sich durch den allgemein bildenden Unterricht an der Berufsfachschule eher unterfordert.

### PERSONALE UND ÜBERFACHLICHE QUALIFIKATIONEN

Als positives Highlight bleibt mit Abstand das Wir-Gefühl der Klassengemeinschaft haften (26%); die häufigste negative Erinnerung rufen bei 18% (fach-)inkompetente Lehrerinnen hervor.<sup>7</sup> Auch hier besteht Bipolarität; denn dieser negativen Wertung steht die außerordentlich positive Benotung der fachlichen Lehrerqualifikation gegenüber (MW = 2,25 auf der Schulnotenskala), die die Bewertung der Praxisphase (MW = 2,29) noch hauchdünn übertrifft.<sup>8</sup> Die didaktische Qualifikation der Lehrerinnen wird nicht ganz

Abbildung 1 Berufstätigkeit und Ziele des BFS-Besuchs

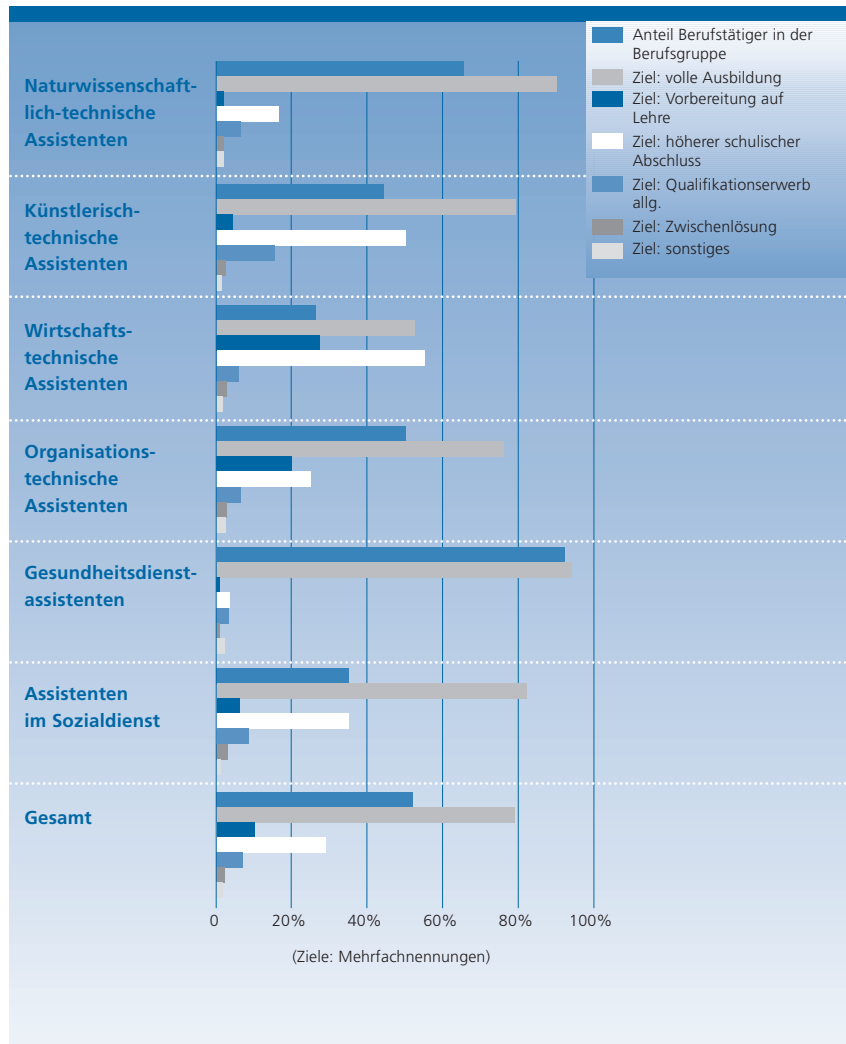


Abbildung 2 Bewertung der Schulausstattung mit neuen Technologien

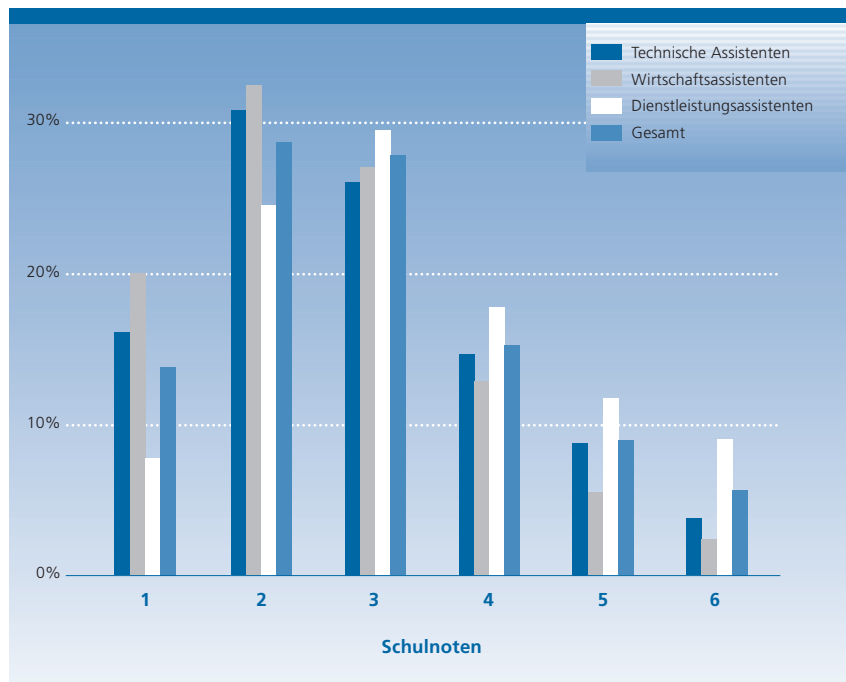


Abbildung 3 Bewertung der Praxisrelevanz der BSF-Ausbildung

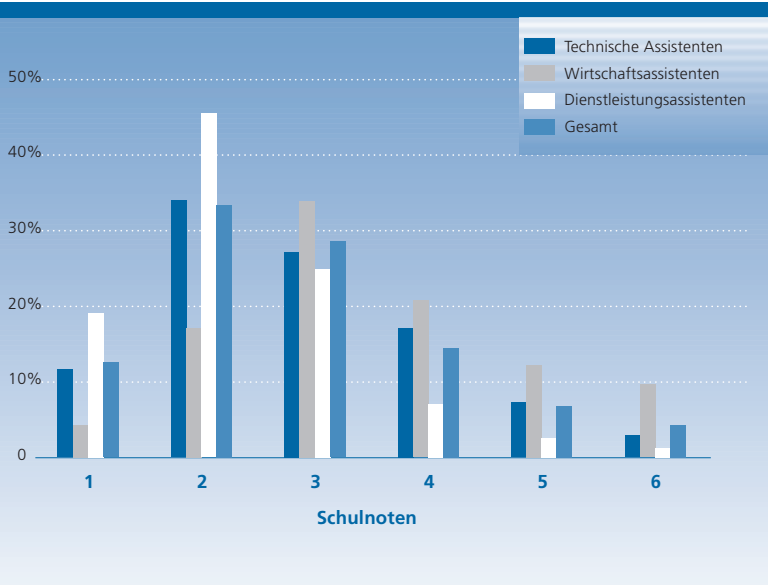
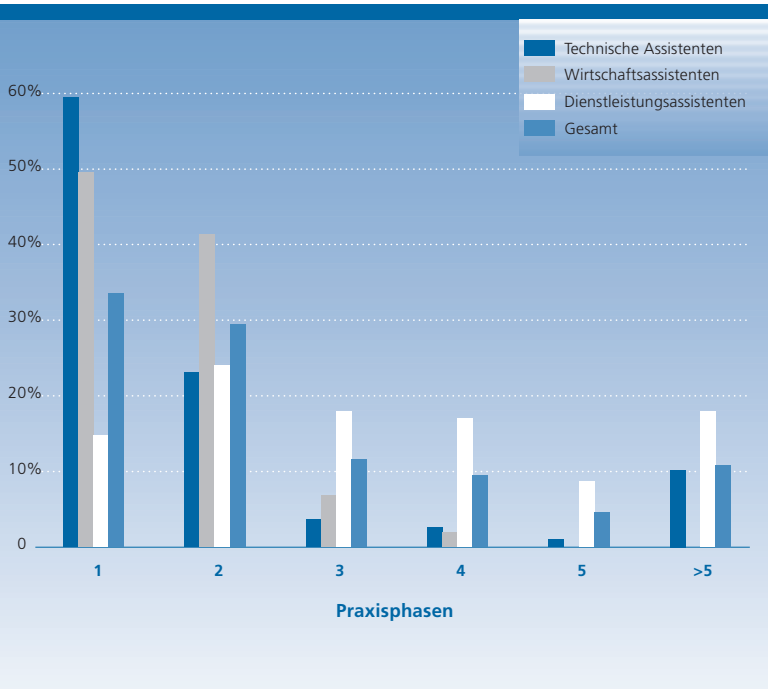


Abbildung 4 Anzahl der Praxisphasen



so positiv beurteilt (2,42); am wenigsten ist man mit der Modernität der technologischen Ausstattung zufrieden (2,94; 1995: 3,3).

Von 14 fachlichen, sozialen und überfachlichen Qualifikationen, die hinsichtlich ihres Vermittlungsgrades (zu viel, gerade richtig, zu wenig) einzuschätzen waren, werden überfachliche Qualifikationen besonders häufig als nicht genügend berücksichtigt erlebt (s. Abbildung 5).<sup>9</sup>

## Die Situation der Wirtschaftsassistentinnen

Bei der Suche nach einem Arbeitsplatz waren Wirtschaftsassistentinnen weniger erfolgreich als die übrigen Befragten: Von ihnen hatten sich doppelt so viele beworben, als zum Befragungszeitpunkt tätig waren. (Bei technischen Assistentinnen und Dienstleistungsassistentinnen hatte sich nur rund jede Sechste vergeblich beworben.) Unterschiede gibt es auch bei der Anzahl der Bewerbungen: Technische und Dienstleistungsassistentinnen bewarben sich rund 15-mal, Wirtschaftsassistentinnen rund 25-mal um eine Stelle. Die Suchzeit war ebenfalls deutlich länger (6% hatten sofort eine Stelle, 45% suchten zwischen ein und drei Monaten, weitere 28% zwischen vier und sechs; 20% suchten länger als ein halbes Jahr; vgl. Abschnitt „Bewältigung des Übergangs“). Jede dritte Befragte konnte unter mehreren Zusagen wählen; insoweit gibt es kaum bereichsspezifische Unterschiede. Rund jede fünfte Wirtschaftsassistentin hatte bei der Bewerbung Probleme mit der Anerkennung ihrer Ausbildung (ähnlich noch Gestaltungstechnische Assistentinnen, Umweltechnische Assistentinnen und Familienpflegerinnen).

Deutlich mehr als die anderen Gruppen sahen Wirtschaftsassistentinnen ihren Ausbildungsgang schon zu Beginn zwiespältig: 31% der Wirtschaftsassistentinnen hätten statt der Berufsfachschule lieber etwas anderes gemacht (von allen: 19%), und zwar am liebsten eine duale Ausbildung, oder waren unentschlossen (22%; von allen: 16%). Einmal in das Arbeitsleben eingetreten, finden sich die Wirtschaftsassistentinnen jedoch häufiger gut zurecht als die Angehörigen der anderen Gruppen und besser, als sie selbst gedacht hätten (55%; von allen: 48%).

## Regionale Unterschiede

Es gibt landestypische Unterschiede, die z. T. die jeweiligen Rahmenbedingungen spiegeln. So sind in Niedersachsen unterdurchschnittlich viele Befragte berufstätig (44%; von allen: 52%). Das liegt daran, dass in Niedersachsen die Ausbildung zur Sozialassistentin jetzt obligatorische Voraussetzung für die anschließende Erzieherausbildung ist.<sup>10</sup> Technische Assistentinnen, die in der Teilstichprobe Nordrhein-Westfalen besonders stark vertreten sind, nehmen als weitere Ausbildung besonders häufig ein Studium auf (69%; von allen in weiterer Ausbildung nahmen 25% ein Studium auf).

In den Teilstichproben Sachsen und Baden-Württemberg sind Wirtschaftsassistentinnen besonders stark vertreten. Diese schließen als weitere Ausbildung mehrheitlich eine Lehre an. In Baden-Württemberg können 61% der Berufsfachschulabsolventinnen, die noch eine Lehre machen, diese Ausbildung in verkürzter Zeit durchlaufen, in Sach-

sen nur 21%. Die gewählten Ausbildungsberufe sind ganz überwiegend kaufmännischer Art, also ausbildungsnah zur Berufsfachschule.

Von den Berufstätigen arbeiten die sächsischen Berufsfachschulabsolventinnen am wenigsten im erlernten Beruf (55%; von allen: 74%), dafür aber besonders oft in einem ähnlichen Beruf (28%; von allen: 15%). Die schwierigere wirtschaftliche Lage in Sachsen zeigt sich weiter daran, dass die dortigen Absolventinnen mehr als die der anderen Länder als Fachkräfte in ganz anderen Berufen, als an- oder ungelernte Kräfte oder in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen tätig sind oder seit dem Abschluss noch gar keine Arbeit gefunden haben. Das Arbeitsamt wird häufiger als Suchweg genutzt und ist für jeden Fünften der Weg, der zum Erfolg führt (in den alten Ländern nur für jeden Zehnten). In Sachsen wurde vermehrt schon Wochen und Monate vor dem Abschluss mit der Arbeitsplatzsuche begonnen, und die Suche dauerte länger (5,2 Monate; MW = 3,9). Die mittlere Bewerbungszahl lag mit 25 fast doppelt so hoch wie in Baden-Württemberg mit 13, und es gab weniger Wahlmöglichkeiten zwischen mehreren Zusagen (22%; in BW 45%; von allen: 35%). Die Arbeitsaufnahme der sächsischen Absolventinnen war häufiger verbunden mit einem Wechsel des Bundeslandes (22%; von allen: 14%) und mit Problemen bezogen auf die Anerkennung der Ausbildung (23%; von allen: 10%). Die fachlichen Ansprüche der Tätigkeit werden geringer und die Zukunftserwartungen niedriger eingeschätzt (5,5 von maximal 10 Punkten; MW = 6,2).<sup>11</sup> Entsprechend hoch ist in Sachsen der Anteil derer, die ihre jetzige berufliche Situation als Notlösung betrachten, die sie ändern möchten (35%; von allen: 24%).

Unter die Wirtschaftsassistentinnen fallen die Informatik- und Managementassistentinnen, von denen nur jede Vierte berufstätig ist. Sie werden in Baden-Württemberg in etwa gleichem Umfang wie in Sachsen ausgebildet. Der auch in Baden-Württemberg erhöhte Anteil an Wirtschaftsassistentinnen wirkt sich jedoch insgesamt nicht spürbar negativ aus: Die Situation entspricht für 81% aller dortigen Absolventinnen ihren Wünschen und Absichten, die Zufriedenheit mit der Ausbildung ist hoch (2,19; MW = 2,31 auf einer fünfstufigen Skala von 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden), und die Zukunft wird optimistischer gesehen als in allen anderen beteiligten Ländern (6,7 von 10 Punkten; vgl. o.). Ein weiterer deutlicher Unterschied zwischen Baden-Württemberg und den anderen Ländern besteht darin, dass nur 57% der Absolventinnen Praxisphasen in ihrer Ausbildung hatten; in allen anderen Ländern waren es über 90%.<sup>12</sup> Dennoch wird die Verwertbarkeit des Gelernten insgesamt tendenziell höher eingeschätzt.<sup>13</sup>

Während in den alten Ländern nur jede Achte bis Neunte lieber etwas anderes gemacht hätte als die Berufsfachschulausbildung, war es in Sachsen bald jede Zweite (43%;

vgl. dazu auch Abschnitt „Situation der Wirtschaftsassistentinnen“). Von den sächsischen Befragten wäre dabei die Alternative für 70% eine Lehre gewesen. Insgesamt hätte die Hälfte derer, die lieber einen anderen Weg eingeschlagen hätten, lieber eine Lehre begonnen.

Nach ihrer Werthaltung befragt, zeigen sich die sächsischen Absolventinnen deutlich arbeitsbezogener als die

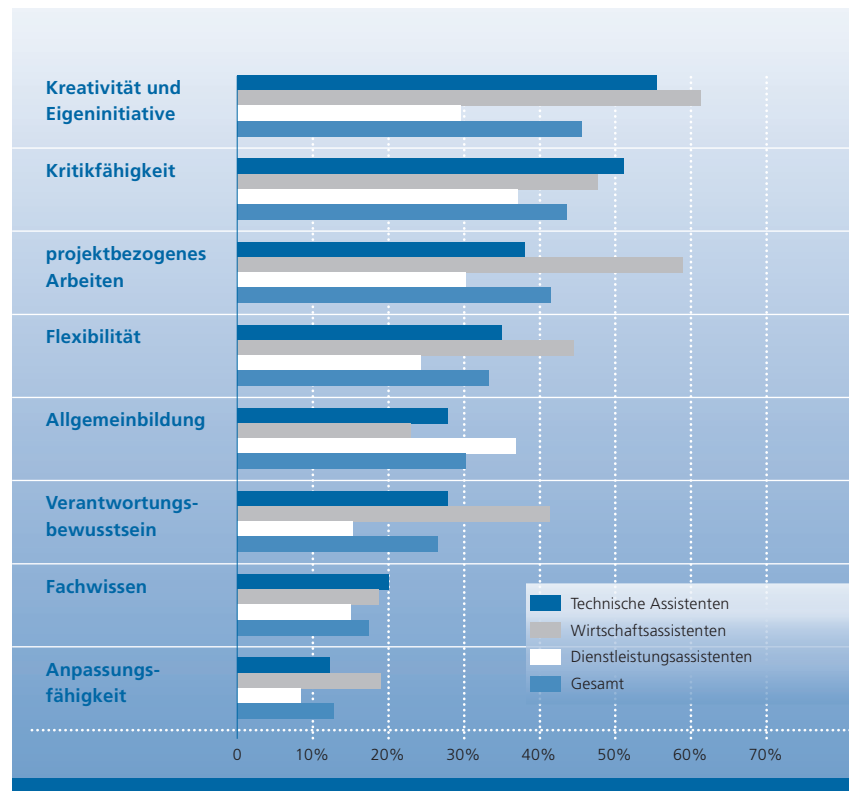


Abbildung 5 Empfundene Ausbildungsdefizite (Es wurde zu wenig Wert gelegt auf ...)

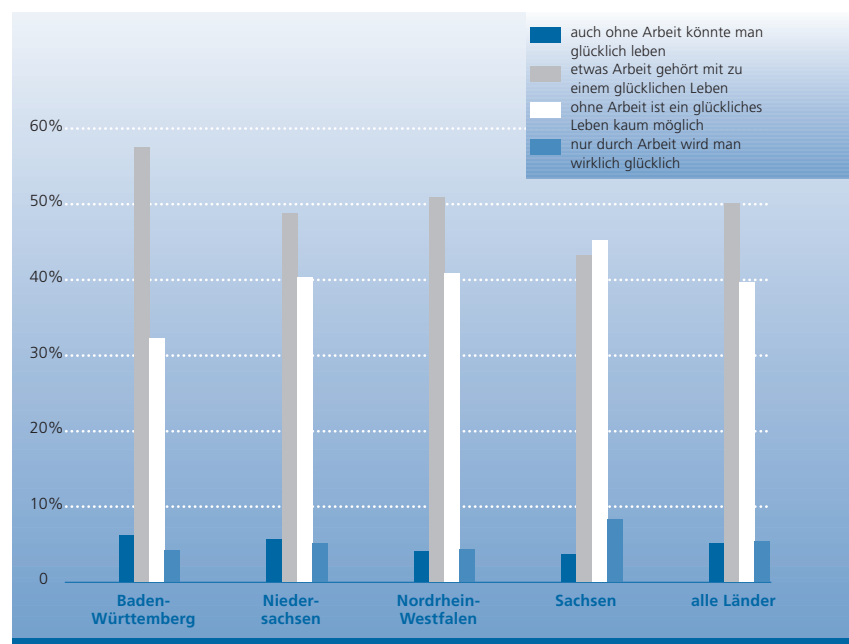
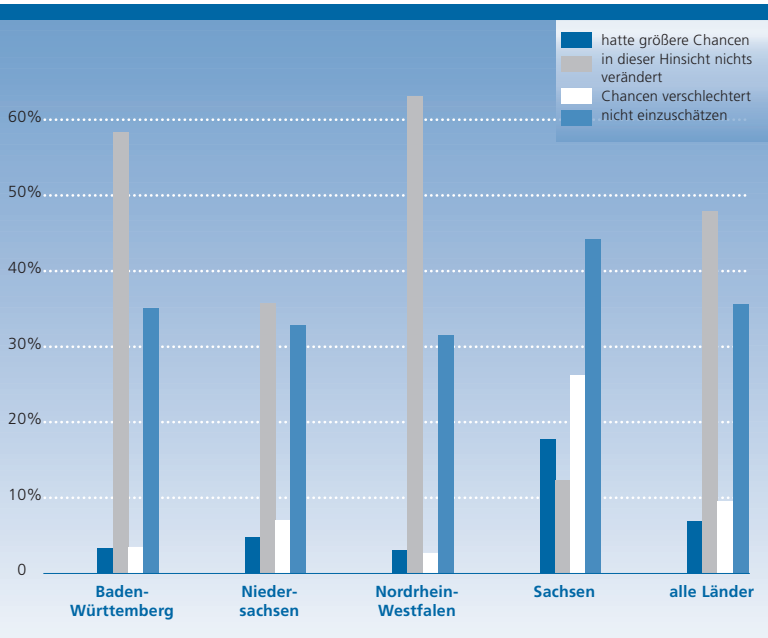


Abbildung 6 Auffassung von Arbeit

Absolventinnen in den anderen Ländern (s. Abbildung 6). Und die Entwicklung ihres Berufswegs nach der Vereinigung stellt sich für sie deutlich anders dar als, wie nicht anders zu erwarten, in den alten Ländern (s. Abbildung 7).

Abbildung 7 Entwicklung des Berufsweges nach der deutschen Vereinigung



## Fazit

Bildungsgänge an Berufsfachschulen sind überwiegend originär und haben zum Teil lange Tradition.<sup>14</sup> Einige davon sind mit ihren Praxisanteilen den Ausbildungen im dualen System durchaus ebenbürtig. Der größte Teil der jungen Menschen, die zur Berufsfachschule gehen, schlägt diesen Weg ganz bewusst ein, weil die damit verbundenen Vorstellungen und Ziele nur so (und nicht im dualen System) verwirklicht werden können. Dieser Bildungsgang leistet einen eigenständigen Beitrag im deutschen Berufsbildungssystem. Er hat in den letzten zehn Jahren an Bedeutung gewonnen und wird unter anderem deshalb weiter zunehmen, weil er in hohem Maße auch für Dienstleistungstätigkeiten qualifiziert.

Unter dem Gesichtspunkt der *beruflichen Verwertbarkeit* einer Ausbildung an voll qualifizierenden Berufsfachschulen ist das Ergebnis der Erhebungen wie folgt zusammenzufassen:

- Gut die Hälfte der Absolventinnen des Jahrgangs 1998 und zwei Drittel des Jahrgangs 1994 nahmen nach ihrer Berufsfachschulausbildung eine Berufstätigkeit auf.<sup>15</sup>
- Speziell im kaufmännischen Bereich sehen sowohl Arbeitgeber als auch viele Untersuchungsteilnehmerinnen den Schulbesuch als sinnvolle Qualifizierungsphase an, die der Ausbildung im dualen System (oder einem Studium)

vorgeschaltet wird (obwohl es an den formalen Voraussetzungen nicht fehlt).

- Wer an der Berufsfachschule die Fach(ober)schul- oder die Hochschulreife erwirbt, hat mit dem zugleich erworbenen Berufsabschluss eine „Grundsicherheit“ für den Fall, dass das Studium nicht zum Erfolg führt.
- Die Berufsfachschule für Sozialassistentinnen und Kinderpflegerinnen ist in einigen Ländern (obligatorischer) Teil einer Stufenausbildung zur Erzieherin.
- Die Puffer- oder Warteschleifenfunktion, die der Berufsfachschule häufig zugeschrieben wird, hat nach unseren Erhebungen tatsächlich nur geringe Bedeutung. Hinsichtlich der Verwirklichung von Berufswünschen waren die Weichen nicht schlechter gestellt als für betrieblich Ausgebildete rund zehn Jahre früher bei entspannter Ausbildungsplatzsituation. Das ist insofern bemerkenswert, als in den 90er-Jahren Ausbildungsplätze im dualen System (sehr) knapp waren und gleichzeitig die Schülerzahlen an Berufsfachschulen in die Höhe schnellten. Die Annahme, dass die Ausbildung an voll qualifizierenden Berufsfachschulen für viele eher zweite Wahl war, ist nach den Ergebnissen dieser Befragung (wie auch schon der vorherigen von 1995) nicht haltbar. Bei der Einschätzung der beruflichen Zukunftsaussichten zeigen sich die Absolventinnen von 1998 allerdings etwas zurückhaltender als in früheren Jahren.
- Einer Reihe von Wiederein- und Umsteigerinnen ermöglicht die Berufsfachschule einen Neubeginn, speziell im Dienstleistungsbereich, wie die große Altersspanne zeigt.
- Berufsfachschulen haben auch eine allgemeine Orientierungs- und Qualifizierungsfunktion. Dieses „Moratorium“ dauert nicht so lange wie eine Lehre, man ist nicht so gebunden, und es werden im Anschluss mehr Optionen eröffnet als durch eine Ausbildung im dualen System.
- Berufsfachschulen haben eine Ersatzfunktion da, wo es duale Ausbildungsgänge (noch) nicht gibt, u.a. weil entsprechende Strukturen (noch) nicht vorhanden sind (Beispiel Pflegeberufe) oder weil (zu) viele Betriebe die Ausbildung nicht leisten können und wollen (Beispiel Laborberufe). Das heißt aber nicht, dass es sich um einen minderwertigen Ersatz handelt.
- Berufsfachschulen haben eine Pilotfunktion für die Erprobung neuer Berufe und Bildungsgänge, die potentiell auch dual ausgebildet werden können, wo aber der Konsens zwischen den Sozialpartnern noch nicht erzielt wurde.

Diese Multifunktionalität spiegelt sich sowohl im Verbleib von drei Vierteln der nicht Berufstätigen in weiterer Ausbildung, in den mit dem Berufsfachschulbesuch verknüpften Zielvorstellungen der Befragten, in Gesprächen mit Experten und im bereichsspezifischen Anteil der Befragten, die nach Ausbildungsabschluss eine Arbeit aufnahmen (vgl. Abbildung 1).

## Praxisnähe und Praktika besonders wichtig

Die mit dem Berufsfachschulbesuch verknüpften Erwartungen der Absolventinnen beziehen sich primär auf die fachliche Qualität der Ausbildung, insbesondere Fachtheorie, und ein positives Klassenklima. Die fachliche Qualifikation der Lehrerinnen erhält diesmal die beste Bewertung sowohl im Vergleich mit anderen Ausbildungsaspekten dieser Befragung als auch im Zeitvergleich; die Ausstattung mit neuen Technologien wird deutlich besser bewertet als in früheren Befragungen. Als problematisch werden die Erhebung von Schulgeld (28% zahlten nach eigenen Angaben zwischen 10 und 1.200 DM monatlich; im Durchschnitt rund 390 DM), unzureichende Information über Berufsaussichten oder die Anerkennung des Abschlusses bezeichnet.

Praxisnähe oder Praktika in Betrieben sind den Befragten besonders wichtig. Wenn auch der „Ausbildungsverbund“ zwischen schulischem und betrieblichem Lernort dort funktioniert, wo sie miteinander verkoppelt sind (z.B. in Pflegeberufen), so meint doch fast ein Viertel sowohl der Dienstleistungsassistentinnen wie der technischen Assistentinnen, die Praxisphasen seien (noch immer) zu kurz

gewesen, bei Wirtschaftsassistentinnen mehr als doppelt so viele. Knapp ein Viertel aller Befragten wünscht sich mehr Praxisphasen, die nach Meinung der überwiegenden Mehrheit in die Schulzeit eingebettet werden sollten.

Um den Weg über die Berufsfachschule noch attraktiver und erfolgreicher zu machen,

- müssten in allen Berufen ein Theorie-Praxis-Verbund, eine moderne und berufsadäquate Ausstattung und die Förderung von überfachlichen Qualifikationen sichergestellt werden.
- könnten „Werkzeugkisten“ mit Best-Practice-Beispielen für Schulen, bereitgestellt im Internet, die fachliche Qualifikation und Supervisionsangebote die personale Qualifikation der Lehrerinnen fördern.
- sollten mehr Informationen an zentraler Stelle zur Verfügung stehen, damit
  - ▶ Berufsinformationszentren und Arbeitsämter fundierter beraten und aufklären können (über freie Kapazitäten der Schulen und rechtlich-formale Regelungen in anderen Ländern sowie Fördermöglichkeiten, Voraussetzungen und (internationale) Abschlüsse, Doppelqualifikation und Berufsaussichten).
  - ▶ Diskussionen über bundesweite Eckwerte ermöglicht und Transparenz sowie länderübergreifende Standards geschaffen werden.<sup>16</sup> ■

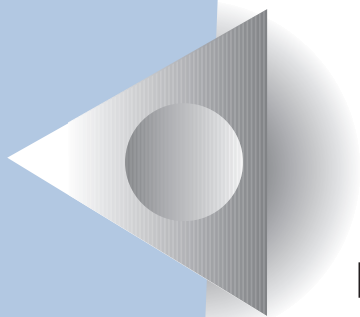
### Anmerkungen

- 1 *Erweiterte Fassung eines Beitragsentwurfs zum Berufsbildungsbericht 2000.*
- 2 *Die Befragung wurde vom Büro für empirische Forschung/München durchgeführt. Die Adresserhebung war 1998 durch die Forschungsgruppe Kammerer/München über die Schulen erfolgt. Die Ausschöpfungsquote bezogen auf das Adressmaterial beträgt 51,2%. 96% der Teilnehmer/-innen haben die Berufsfachschule erfolgreich mit dem Berufsabschluss verlassen. Zu Ergebnissen aus einer vergleichbaren Befragung von Absolventen/-innen des Jahres 1994 s. Berufsbildungsbericht 1996, S. 106f. sowie BWP 25 (1996) 3, S. 21-28 und berufsbildung 52 (1998) 50, S. 41-43. Ergebnisse aus einer ähnlich angelegten Befragung von Absolventen/-innen des dualen Systems enthält Feller, G.: *Duale Ausbildung: Image und Realität – Eine Bestandsaufnahme aus Lerner-sicht.* Bielefeld 1995*
- 3 *Entsprechend der dreistelligen Berufsordnung gemäß Klassifizierung des Statistischen Bundesamtes von 1992. In diesen*

- Berufen wurden 1998/99 68% aller Berufsfachschüler/-innen außerhalb BBiG/HwO ausgebildet. Die Besetzung der Berufe (gruppen) variiert sehr stark von 3 Hauswirtschaftler/-innen bis zu 481 Wirtschaftsassistenten/-innen für Kommunikation und Datenverarbeitung/Informatik. Zugunsten der Lesbarkeit werden im folgenden weitgehend die weiblichen Begriffsvarianten verwendet und wird auf die männlichen verzichtet.*
- 4 *Tatsächlich haben 20% aller Befragten eine Fach(ober)schul- und 17% eine Hochschulreife erworben.*
- 5 *Die Frage war offen gestellt: „Was bleibt von der Ausbildung an der Berufsfachschule hängen? Bitte ergänzen Sie spontan! Nützlich war:“*
- 6 *Es sollte ergänzt werden zum Stimulus „Überflüssig war:“*
- 7 *Die Stimuli waren: „Toll war:“ und „Mies war:“*
- 8 *In der ersten Querschnitterhebung an Berufsfachschulen (1995) waren die Praxisbezüge im Mittel genauso beurteilt worden, die Fachqualifikation der Lehrerinnen aber etwas schlechter. Auszubildende im*

- dualen System hatten ihren Berufsschullehrern (1989) im Mittel die Note 2,8 gegeben, ihren (nebenberuflichen) Auszubildenden die Note 2,4.*
- 9 *Die Befragungen von Berufsfachschülerinnen 1995 und bei Auszubildenden 1991 erbrachten ähnliche Ergebnisse.*
- 10 *Fast die Hälfte der niedersächsischen Befragten gehört dieser Berufsgruppe an; in den anderen Ländern liegt der Anteil zwischen 10% und 24%. Bezogen auf das gesamte Bundesgebiet wurden im Schuljahr 1998/99 allein in Niedersachsen 76% der Sozialassistentinnen ausgebildet.*
- 11 *1995 vergaben Berufsschulabsolventinnen im Mittel 6,5 Punkte für ihre berufliche Zukunft, Auszubildende 1989 7,5.*
- 12 *An den für Baden-Württemberg typischen kaufmännischen Berufskollegs sind Praxisphasen nicht vorgesehen.*
- 13 *Diesen zunächst zu den generellen Trends widersprüchlichen Befunden soll in Expertengesprächen und mit einer telefonischen Intensivbefragung einer kleinen Gruppe ausgewählter Absolventinnen zu ihrem weite-*

- ren Berufsverlauf zwei Jahre nach Ausbildungsabschluss nachgegangen werden.*
- 14 *Vgl. Feller, G.: „Entwicklungsstand und Differenzierung von schulischen Berufsausbildungen in Westdeutschland“, Reformbedarf in der beruflichen Bildung, Hrsg. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg. Potsdam 1998, S. 161-174.*
- 15 *Zum Vergleich: Der Anteil der berufstätigen Absolventinnen des dualen Systems fällt in den Befragungen (ebenfalls) sehr unterschiedlich aus. Er liegt zwischen 62% ein halbes Jahr nach Ausbildungsabschluss 1984 (vgl. Schöngren K.; Westhoff G.: *Berufswege nach der Ausbildung – die ersten drei Jahre.* Bielefeld 1992), 69% bei 1996 Befragten (vgl. Schweikert, K.: *Aus einem Holz? – Lehrlinge in Deutschland.* Bielefeld 1999) und 77% bei 1991 kurz nach Ausbildungsabschluss Befragten.*
- 16 *Diesem Ziel dient auch die Herausgabe eines Sammelbandes mit dem Titel „Auf dem Schulweg zum Beruf“ (in Vorbereitung).*



## Regionalisierungsstrategien in der Berufsbildung – eine deutsch-niederländische Diskussion

► Die gezielte Mobilisierung der Entwicklungspotentiale von Regionen ist eine Strategie, die sich in Deutschland und anderen Staaten der Europäischen Union ausgebreitet hat. Leitbild ist die Lernende Region, verstanden als Netzwerk regionaler Akteure, das sich außerhalb fest gefügter Strukturen entwickelt und auf die Lösung regionaler Probleme ausgerichtet ist. Bezogen auf die Berufsbildungspolitik können regionale Netzwerke dazu beitragen, spezielle Problemgruppen stärker zu fördern, Innovationen zur Verbesserung des Qualifizierungsangebots in Gang zu bringen oder Defizite im Qualifizierungsniveau durch gezielte Weiterbildung zu kompensieren. Durch welche Strukturen im Berufsbildungssystem eines Landes wird die Entwicklung zu Lernenden Regionen gefördert oder behindert? Welche guten Praktiken gibt es in Deutschland und in den Niederlanden?<sup>1</sup>

### Entwicklung zu Lernenden Regionen

Was die strukturellen Ausgangsbedingungen für die Entwicklung zu Lernenden Regionen betrifft, so gibt es zwischen Deutschland und den Niederlanden deutliche, in den jeweiligen Berufsbildungssystemen begründete Unterschiede.<sup>2</sup> In Deutschland sind die einzelnen Qualifizierungsfunktionen (Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher, Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung) stark segmentiert. Die auf regionaler Ebene relevanten Akteure (Schulträger bzw. berufliche Schulen, Kammern, Arbeitsämter, Kommunen) sind deutlich voneinander separiert und agieren jeweils im Rahmen unterschiedlicher System- und Handlungslogiken. Soweit es die Berufsausbildung betrifft, werden regionale Regulierungsaufgaben wie Durchführung, Kontrolle und Qualitätssicherung traditionell von den Kammern wahrgenommen. Im Hinblick auf die anderen Qualifizierungsfunktionen gibt es keine vergleichbar stabilen institutionellen Arrangements zwischen den regionalen Akteuren. Angesichts dieser Ausgangslage ist es nicht einfach, neue Arrangements oder Netzwerke zu entwickeln, die im Sinne Lernender Regionen Ressourcen bündeln, Wissen und Erfahrungen teilen, Synergien zu erzielen suchen, aber auch bereit sind, Macht und Einfluss zu teilen. So können sich z.B. die etablierten Kammerstrukturen als Barrieren für die Schaffung neuer Arrangements in der Berufsausbildung erweisen, oder aber es mangelt den insbesondere im Weiterbildungsbereich beobachtbaren regionalen Kooperationsbeziehungen und Netzwerken an der notwendigen Stabilität.<sup>3</sup>

In den Niederlanden sind in den letzten zehn Jahren neue Lenkungsconzepte eingeführt worden, durch die die Bildung regionaler Kooperationsverbände oder Netzwerke ausdrücklich angeregt werden soll. Mit der gesetzlich eingeführten nationalen Qualifikationsstruktur sind (in Teilqualifikationen aufgeteilte) Abschlüsse der Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Aufstiegsfortbildung in einem kohärenten System zusammengefasst. Abschlüsse können



**JOCHEN REULING**

*Dr. phil., Soziologe und Diplomkaufmann, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Europäische Union, Beratung, Vergleiche, EU-Programme“ im BIBB*



innerhalb eines relativ weit gefassten Rahmens an verschiedenen Lernorten erworben werden. Entsprechend dem Gesetz der kommunizierenden Röhren können Defizite im Qualifizierungsangebot des einen Bildungsträgers durch einen anderen flexibel ausgeglichen werden. Was die Berufsbildung betrifft, sind die *regionalen Berufsbildungszentren (ROCs)* die zentralen Akteure in den Regionen. Die ROCs, die im Jahresdurchschnitt zwischen 15.000 und 25.000 Schüler ausbilden, erhalten vom Staat entsprechend ihrer Teilnehmerzahlen, der Art der angebotenen Ausbildungen und zukünftig auch entsprechend ihres Ausbildungserfolges eine Pauschalsumme. Die Verwendung dieser Mittel ist an nationale Budgetvorschriften gebunden, des Weiteren müssen die ROCs auf die verschiedenen nationalen Abschlüsse gerichtete Ausbildungen in Übereinstimmung mit festgelegten Qualitätsstandards (als Mindestprogramm) anbieten. Innerhalb dieses Rahmens sollen sie die Berufsausbildung jedoch selbst ausgestalten und umsetzen. Dazu gehört insbesondere die Zusammenarbeit mit anderen regionalen Akteuren: Ausbildungsinstitutionen, Bildungsträgern und Betrieben. Darüber hinaus können die ROCs aber auch auf dem Weiterbildungsmarkt tätig werden, um zusätzliche finanzielle Mittel einzuwerben. Solche Aktivitäten können die Anpassungsweiterbildung und Nachqualifizierung von Beschäftigten oder Arbeitslosen betreffen, es kann sich aber auch um betriebsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen und Unterstützung betrieblicher Organisationsentwicklung handeln.

Insgesamt ist beim niederländischen Modell die Vorstellung leitend, dass die ROCs wie auch die anderen Bildungsanbieter in einer von Kooperation und Konkurrenz gekennzeichneten regionalen Situation jeweils ihre eigene Position suchen, was hohe Anforderungen an ihr Vermögen stellt, mit anderen Partnern zum beiderseitigen Vorteil zusammenzuarbeiten.<sup>6</sup> Regionale Kooperation kann sich dabei auf eine Vielzahl von Aspekten richten wie Lernortverbände, Austausch von Dozenten, Kofinanzierung von Ausbildungen, Aufbau regionaler Datenbanken und dergleichen mehr.

## Fallbeispiel Witten/Hattingen: Vom lernenden Unternehmen zur Lernenden Region?

Am *deutschen* Fallbeispiel Witten/Hattingen wurde die über zehn Jahre dauernde Entwicklung von einer großbetrieblichen Lehrwerkstatt zu einem selbstständigen Zentrum für den regionalen Strukturwandel verdeutlicht.<sup>7</sup> Wesentliche Voraussetzung für diese Entwicklung war der Konsens zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und Politik, die gesamte Region neu zu organisieren, wobei die Lehrwerkstatt als ausgegliedertes Ausbildungszentrum der Anker für diese Entwicklung werden sollte. Um die Akti-

vitäten des Bildungswerks an regionale Entwicklungsziele und -potentiale anzukoppeln, bildeten die regionalpolitischen Akteure ein Kuratorium; Experten aus Betrieben wurden als Berater einbezogen. Entscheidend für den Entwicklungsverlauf war, dass es dem Bildungswerk gelang, durch Kooperationen mit anderen Betrieben und Bildungsträgern in der Region sein Wissen und seine Erfahrungen sukzessive zu verbreitern und zu vertiefen. Einher ging damit eine Ausweitung seiner Aktivitäten, die zunächst allein die Berufsausbildung für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz betrafen, anschließend ausgedehnt wurden auf die Auftragsausbildung für andere Betriebe, auf die Weiterbildung, auf integrierte Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen und in den letzten Jahren verstärkt maßgeschneiderte Service- und Beratungsleistungen für Klein- und Mittelbetriebe umfassen. Heutzutage hat das Bildungswerk 90 Mitarbeiter und allein ca. 800 Teilnehmer in der Aus- und Weiterbildung. Die Aktivitäten des Bildungswerks wurden in der Anfangsphase ausschließlich extern finanziert, heute wird etwa die Hälfte über den Markt finanziert, und in Zukunft hofft man, sich allein über den Markt finanzieren zu können.

Die Kooperationsbeziehungen zu anderen Betrieben bzw. Bildungsträgern ergaben sich zunächst durch die Rolle des Bildungswerks als Kunde und als Lieferant von Produkten, die im Rahmen von Ausbildungsmaßnahmen hergestellt wurden, weiter als Anbieter von Ausbildungen für andere Betriebe und Partner in Verbundausbildungen und schließlich auch durch die gezielte Ansiedlung von Dienstleistungsbetrieben und Bildungsträgern auf dem Areal des Bildungswerkes. Aufgrund dieser Kompetenzen und der „physischen Nähe“ zu den Partnern konnten sinnvolle Synergien erzielt und Joint Ventures gebildet werden, wodurch wiederum neue Dienstleistungsangebote zur Entwicklung der Region, wie etwa im Bereich der Hochtechnologie, entstanden. Im Unterschied zu den Kammern, die in den Regionen ähnliche Angebote bereitstellen, war und ist das Bildungswerk relativ frei in der Auswahl seiner Kooperationspartner. Im Spannungsfeld von Kooperation und Konkurrenz ist man bemüht, bereits im Vorfeld Konflikte zu vermeiden.

Der Grundgedanke einer Lernenden Region besteht darin, das Potential relevanter regionaler Akteure zu mobilisieren, um so von unten her einen Prozeß der Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit zu initiieren. Dies setzt ein hohes Maß an Lernfähigkeit zentraler Akteure in der Region voraus.<sup>4</sup>

---

### Erfolgsfaktoren für Lernende Regionen<sup>8</sup>:

- Selbstorganisation
  - Netzbildung, d. h. selbstorganisierte, mit lernfähigen Strukturen versehene Netzwerke aufbauen
  - „bottom up“-Steuerung
  - Flexibilität der Strukturen
  - „Partnership“, d. h. offene, unhierarchische Strukturen
  - face-to-face-Beziehungen, direkte Kommunikation
  - Schnittstellen zwischen divergierenden Bezugssystemen
  - Neutrale Initiierung und Koordination
-

Der Referent betonte rückblickend, dass der Entwicklungsprozess des Bildungswerkes und der Region ganz wesentlich von situativen Anforderungen, Optionen und darauf bezogenen Problemlösungen geprägt war. Dies bedeute keine planlose Entwicklung; die Planungen wurden vielmehr von den realen Entwicklungen überholt. Er vertrat die These, dass es kein geschlossenes strategisches Konzept gibt oder geben kann, wie eine Region zu einer Lernenden Region wird, weil die regionalen wirtschaftlichen und politischen Bedingungen in der Regel zu komplex sind, um sie alle zu berücksichtigen.

### Fallbeispiel RBO Rijnmond: Regionale Arrangements für Entwicklung zu Lernenden Regionen?

Einen anderen Ausgangspunkt hatten die Aktivitäten der Regionalen Bildungsstelle *Rijnmond (RBO Rijnmond)*, die im *niederländischen* Fallbeispiel dargestellt wurden.<sup>8</sup> Das RBO hatte die Aufgabe, die Zusammenarbeit zwischen den regionalen Akteuren in der Region Rijnmond/Rotterdam zu organisieren. Diese Region ist durch eine hohe Arbeitslosigkeit und einen hohen Anteil ethnischer Minderheiten gekennzeichnet und hat eines der niedrigsten Ausbildungsniveaus in den Niederlanden. Vor diesem Hintergrund wurde zwischen den Akteuren ein Regionaal Arrangement Rijnmond (RAR) geschlossen. Beteiligt waren außer den beiden regionalen Berufsbildungszentren und drei Fachschulen mit insgesamt ca. 60.000 Schülern bzw. Auszubildenden die Kommunen, das Arbeitsamt, die Handelskammer, einige nationale Sektororganisationen für Berufsbildung sowie das niederländische Ministerium für Bildung und Wissenschaft.

In dem RAR vereinbarten die Beteiligten im Rahmen ihrer jeweiligen Verantwortlichkeiten als Ziel, die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen und Erwachsenen zu steigern und die Abbrecherquoten zu senken sowie jeden letztlich bis hin zum Niveau einer Startqualifikation zu erreichen.<sup>9</sup> Finanziert wurden die Aktivitäten vor allem durch das niederländische Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, ferner durch die beteiligten Kommunen und einzelne Bildungseinrichtungen. Das Engagement der Arbeitgeber erfolgte über betriebsindividuelle Aktivitäten wie etwa die Teilnahme an Projekten, Bereitstellung von Ausbildungs- oder Praktikumsplätzen sowie Betriebsbesuche für Lehrer. Insgesamt wurden die gesetzten Ziele weitgehend erreicht. So konnten z.B. innerhalb von vier Jahren die Absolventenzahlen deutlich gesteigert bzw. die Zahl der Ausbildungsabbrecher gesenkt werden.

Während diese Aktivitäten vor allem darauf gerichtet waren, die Bildung und Ausbildung zu verbessern, wurde mit Unterstützung des RBO Rijnmond 1998 ein neues, bis zum Jahr 2002 reichendes RAR geschlossen, dessen Ziel ist, die Aus- und Weitergebildeten in Arbeit zu vermitteln bzw. ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. Beteiligt sind an diesem RAR auch eine Anzahl neuer Partner. Wesentliche

### *Erweitertes Abkommen zur Verbesserung von Aus- und Weiterbildung*

Maßnahmen sind ein für die Teilnehmer in allen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen vereinheitlichtes Studienberatungs- und Betreuungssystem, die Einführung eines Portfolios und eine Art Sicherheitsnetz, um Jugendliche, die delinquent geworden sind oder zu werden drohen, aufzufangen und in Ausbildung zu vermitteln. Weiter sind die Verbesserung des Überganges von der Ausbildung in den Beruf bzw. der Aufstieg zu den Fachhochschulen angestrebt, ebenfalls die Verbesserung der regionalen Zusammenarbeit zwischen den Berufsbildungseinrichtungen und den einzelnen Branchenorganisationen, den Arbeitsämtern und der Handelskammer. Mit der Einrichtung von Transferzentren sollen Innovationen aufgespürt und in der Region verbreitet werden. Lebensbegleitendes Lernen soll durch Anerkennung von Berufserfahrungen in regionalen Assessmentzentren und Einführung von Portfolios gefördert werden, weiter durch die Verbindung von Qualifizierungs- und Beschäftigungsphasen sowie darauf abgestimmter Finanzierungsmaßnahmen. Derzeit steht die Aufstellung von Qualitätsnormen im Vordergrund, um die Managementkultur zu verbessern und neue, auf die verschiedenen Zielgruppen abgestellte Verfahren der Erfolgsmessung zu etablieren.

Die Aktivitäten des RBO Rijnmond verweisen darauf, dass es offenbar gelungen ist, zumindest die mit der Berufsvorbereitung und schulischen Berufsausbildung befassten regionalen Akteure „unter ein Dach zu bekommen“, die Verantwortlichkeiten neu zu organisieren und die für die erste Phase gesetzten Ziele der Berufsausbildung und Nachqualifizierung von Benachteiligten im Großen und Ganzen zu erreichen. Inwieweit die darüber hinausgehenden Ziele der zweiten Phase erreicht werden, kann derzeit noch nicht eingeschätzt werden, jedoch ist das RBO optimistisch.

## Entwicklung „in Strukturen“ versus Entwicklung „mit Strukturen“

Beide Fallbeispiele stellen gute Praktiken für die Entwicklung zu Lernenden Regionen dar, auch wenn sie in zentralen Aspekten deutlich voneinander abweichen. Während im deutschen Beispiel die Zielsetzungen und Kooperationsbeziehungen zwar in Rückkopplung mit den relevanten regionalen Akteuren, aber im Wesentlichen doch von einem einzelnen Bildungsträger „von unten“ entwickelt wurden, ist es im niederländischen Fall gelungen, durch eine regionale Initiative mit überwiegend nationaler Finanzierung die wesentlichen Akteure in der Region zur Zusammenarbeit zu gewinnen und die Verantwortlichkeiten zu verteilen. Die Entwicklungen unterscheiden sich weiter darin, dass im deutschen Beispiel sich die Aktivitäten von der außerschulischen Ausbildung über die Weiterbildung bis hin zur betriebsbezogenen Qualifizierungsberatung erstrecken, wodurch insgesamt ein enger Marktbezug hergestellt ist. Zwar ist eine solche Entwicklung auch im niederländischen Fall angestrebt, jedoch haben sich die bisherigen kooperativen Aktivitäten schwerpunktmäßig auf die Berufsvorbereitung und -ausbildung bezogen.

Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und die daraus resultierenden, auf die Entwicklung Lernender Regionen gerichteten Aktivitäten wurden im Seminar generell so charakterisiert, dass in Deutschland „in Strukturen“ und in den Niederlanden „mit Strukturen“ gearbeitet wird. Allerdings wurde diese Feststellung auch relativiert: Denn zum einen sind in Deutschland die Autonomiespielräume der Berufsschulen und der Arbeitsämter in letzter Zeit ausgeweitet worden, wobei noch nicht eingeschätzt werden kann, inwieweit diese Spielräume offensiv zur Kooperation mit anderen regionalen Akteuren und zur Lösung regionaler Probleme genutzt werden. Zum anderen liegen auch in den Niederlanden noch zu wenig Erfahrungen vor, ob und inwieweit diese neuen Strukturen greifen, von wem die Impulse für stärkere Kontakte und Kooperationsbeziehungen zwischen den regionalen Akteuren ausgehen, inwieweit sie zielgerichtet auf die Schaffung effektiver Netzwerke zur Lösung regionaler Problemlagen gerichtet sind und, last but not least, welche Rolle dem Staat innerhalb solcher Konstellationen zukommt.

## Stärken und Schwächen der deutschen und der niederländischen Entwicklungen

In der Diskussion spielte die Frage eine Rolle, welche *Faktoren* die Entwicklung regionaler Kooperationsbeziehungen *fördern* oder *hemmen*. Einerseits wurde die betriebsnahe deutsche Berufsausbildung als ein wichtiger Faktor angesehen, dass „der Markt an den Tisch kommt“ und sich auf

## Mehr Kooperation mit Hochschulen

Vertrauen basierende, stabile Beziehungen zwischen den regionalen Akteuren entwickeln. Andererseits wurde von niederländischer Seite die vergleichsweise schwache Position der Berufsschulen in diesem Arrangement kritisiert, die weitgehend außerhalb der regionalen Entwicklungsaktivitäten bleiben. Angemerkt wurde, dass hier unausgenutzte Möglichkeiten der Teilung von Wissen und Erfahrungen mit den Berufsbildungsstätten und Betrieben bestehen, die auch im Hinblick auf die gestiegenen theoretischen Anforderungen in den neuen Ausbildungsberufen und in der Weiterbildung sicher von großer Bedeutung wären.

Umgekehrt wurde von den niederländischen Teilnehmern die starke Position der ROCs hervorgehoben, die wegen ihrer Größe ernst genommen und sich zum zentralen *Player* in der Region entwickelt haben. Allerdings diskutiert man in den Niederlanden darüber, ob die ROCs nicht zu groß und damit zu bürokratisch und unflexibel geworden sind. Dies kann sich für die ROCs dann hemmend auswirken, wenn sie ihre Aktivitäten verstärkt in Richtung betriebsbezogene Weiterbildung und Betriebsentwicklung zu verlagern suchen. Gerade im Hinblick auf dieses Segment ist zur Zeit unklar, ob sich die ROCs in der Konkurrenz mit den Weiterbildungsträgern in der Region behaupten bzw. Kooperationsverbände mit diesen Partnern eingehen.

Deutlich wurde in der Diskussion weiter die unterschiedliche Position der Sozialpartner in beiden Ländern. Während die Sozialpartner in den Niederlanden nach Branchen organisiert sind und auf dieser Ebene berufliche Qualifikationen neu ordnen, sind sie in Deutschland außerdem auch auf regionaler Ebene vertreten und können damit wichtige Aktionspartner für Kooperationsverbände sein. In den Nie-

derlanden beginnen sich die Sozialpartner erst einen Platz im regionalen Arrangement zu erarbeiten. Im Hinblick auf beide Ländern wurde schließlich noch angemerkt, dass zukünftig nicht nur auf die horizontale Entwicklung von Kooperationsverbänden das Augenmerk zu richten sei, sondern auch auf die vertikale Entwicklung hin zu den Hochschulen.

## Zwischen Markt und staatlicher Steuerung

Abschließend wurde die Frage diskutiert, ob der Staat die Entwicklung zu Lernenden Regionen befördern soll oder kann. Während auch die Meinung vertreten wurde, dies allein dem Markt zu überlassen, wurde insbesondere von niederländischer Seite die Strategie der ‚sanften Regie‘ durch den Staat für notwendig erachtet. Diese schlägt sich z.B. nieder in der finanziellen Förderung von Technozentren, in denen die ROCs, weitere Bildungsträger (einschließlich der Fachhochschulen), Betriebe, Gemeinden und andere Partner mit dem Ziel der Teilung und Diffusion von Wissen und Erfahrungen zusammenarbeiten. Ähnliche Formen der Bereitstellung von Infrastruktur durch Bund und Länder sind auch in Deutschland seit langem üblich. Andere Formen staatlicher Einflussnahme in beiden Ländern sind Initiativen, mit denen die regionale Netzbildung für Aufgaben der Qualitätssicherung sowie der Förderung lebensbegleitenden Lernens angeregt werden soll. Eine ganz konkrete staatliche Initiative in Deutschland, die auf die regionale Ebene abzielt, stellt das Bündnis für Arbeit und Ausbildung dar. Auf regionalen Ausbildungskonferenzen, die in den 181 Arbeitsämtern stattfinden, werden Lehrstellen für die fast 30.000 jungen Menschen gesucht, die im Herbst 1999 noch nicht vermittelt waren. Dies stellt an die Kooperationsbereitschaft der regionalen Akteure hohe Anforderungen. ■

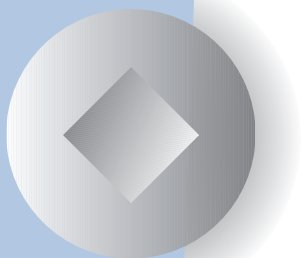
### Anmerkungen

- 1 Dies waren leitende Fragen des siebten deutsch-niederländischen Seminars zur Berufsbildung, an dem Vertreter aus Politik, Wissenschaft und Praxis aus beiden Ländern teilnahmen.
- 2 Vgl. dazu ausführlich die im Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und des Max Goote Kenniszentrum erstellte Studie von Ben Hövels, Günter Kutscha: *Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Ein deutsch-niederländischer Vergleich* (Veröff. in Vorbereitung).

- 3 Vgl. Ebenda
- 4 Vgl. Hövels, B.; Kutscha, G.: *Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. ... A. a. O*
- 5 Vgl. Stahl, T.: *Lernende Region. In: Kompetenzentwicklung '99, (Hrsg.) AG Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin 1999, S. 339-378*
- 6 Vgl. MOCenW (= Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen), *Agenda BVE. Perspektieven voor educatie en beroepsonderwijs, Dordrecht 1999*

- 7 Referent war Wolfgang Köbernik, Geschäftsführer des Bildungswerkes Witten/Hattingen. Vergleiche auch Klein, B. u. a.: *10 Jahre Bildungswerk Witten/Hattingen. Von der Lehrwerkstatt zum regionalen Dienstleistungszentrum für Qualifizierung – Eine Bilanz.* Hrsg.: Sozialforschungsstelle Dortmund Landesinstitut, Bildungswerk Witten/Hattingen, o. O., o. J.

- 8 Referent war Marien Müller, Direktor des RBO Rijnmond. Das RBO Rijnmond/Rotterdam war auch einer der fünf Kandidaten für den Carl Bertelsmann Preis 1999 zum Thema „Berufsbildung der Zukunft“. Zur detaillierten Information vgl. auch Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Berufliche Bildung der Zukunft*, Gütersloh 1999
- 9 Eine Startqualifikation entspricht in den Niederlanden dem Niveau 2 der nationalen Qualifikationsstruktur und ist in Deutschland mit dem Niveau eines Angelehnten zu vergleichen.



## Neue Struktur und Inhalte der Ausbildungsberufe Drucker/-in und Siebdrucker/-in

► Zum 1. August 2000 werden die neuen Ausbildungsordnungen für die Berufe Drucker/-in und Siebdrucker/-in in Kraft treten. Beide Berufe sind sowohl inhaltlich als auch strukturell neu gestaltet. Notwendig wurde die Neuordnung durch die technologische Entwicklung, insbesondere die zunehmende Digitalisierung der Produktion. Diese hat längst die Grenzen der Druckvorstufe überschritten und in zunehmendem Maße die Qualifikationsanforderungen im Druck mit beeinflusst. Die Konsequenzen für neue Inhalte in den beiden Ausbildungsordnungen und die modularen Strukturmodelle werden in diesem Beitrag vorgestellt.

### Überfachliche Qualifikationen stärker gefragt

Befragungen über die notwendigen Qualifikationen zukünftigen Personals bei Unternehmen der Druckindustrie zeigen, dass neben der Technik- und Fachkompetenz mehr und mehr überfachliche Qualifikationen erwartet werden. Neben den neuen Verfahrenstechnologien beinhalten die Neuordnungen Qualifikationen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Planungs- und Problemlösungsfähigkeit. Diese Fähigkeiten im Rahmen einer Grundausbildung gezielt zu fördern, ist eine der wesentlichen Intentionen der Verordnungen. Die Vermittlung soll entsprechend integrativ bei der betrieblichen Ausbildung erfolgen.

### Modulares Strukturmodell

Das modulare Strukturmodell, das erstmals beim neu geschaffenen Berufsbild Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien angewendet wurde, stieß in der Praxis auf äußerst positive Resonanz. In der Druck- und Medienvorstufe wurde die Ausbildungsbereitschaft durch die gestaltungsoffene Struktur positiv beeinflusst. So stieg die Zahl der Gesamtausbildungsverhältnisse in der Druck- und Medienvorstufe von 5116 im Jahr 1997 auf 6394 im Jahr 1998, wobei allein 2680 Auszubildende im neuen Beruf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien abgeschlossen wurden. Die modulare Struktur ist besonders geeignet, die in der betrieblichen Realität bestehenden unterschiedlichen drucktechnischen Produktionsbedingungen in der Ausbildung zu berücksichtigen. Deshalb wurde dieses Modell auch auf die drucktechnischen Berufe übertragen. Dabei wurde die Gesamtheit technischer, produktionspezifischer und arbeitsorganisatorischer Entwicklungen in ein Gesamtkonzept integriert, das in Zusammenarbeit mit Sachverständigen des Bundesverbandes Druck und der IG Medien erarbeitet wurde.



**HEIKE KRÄMER**

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

## Drucker/-in mit vier Fachrichtungen

In der Druckindustrie finden sich sehr unterschiedliche Produktionsbedingungen. Diese ergeben sich z. B. durch verschiedenartige Maschinen, Verfahren, Formate, Bedruckstoffe, Produkte, Auflagen und durch vielfältige Organisationsstrukturen. In den neunziger Jahren wurde die Produktion in den Druckereien durch die Ausweitung digitaler Technologien nachhaltig beeinflusst. Je nach Druckverfahren werden heute unterschiedliche Be- und Verarbeitungsprozesse von Daten angewendet, die insgesamt unter dem Sammelbegriff „Computer-to-Technologien“ zusammengefasst werden und heute einen kompletten digitalen Workflow ermöglichen. Diese Entwicklung führte auch zu der Entstehung eines neuen Druckverfah-

rens, dem Digitaldruck. Vorteil dieser Technologie ist die mögliche Individualisierung von Druckprodukten. Daneben ist insbesondere für Massendrucksachen ein zunehmender Automatisierungsprozess zu verzeichnen. Früher eher manuell geprägte Fertigungsabläufe sind mehr und mehr durch Prozesssteuerung und -planung bestimmt. Druck- und Druckweiterverarbeitungsanlagen wachsen zusammen; Technologien wie Leitstandtechnik oder Inlineproduktion sind im rotativen Bereich heute fast Standard. Aufgrund dieser technologischen Entwicklungen müssen Drucker/-innen heute über ein umfassendes fachliches Basiswissen verfügen, das jedoch auch Schnittstellen zu angrenzenden Produktionsbereichen eröffnet und ein ausgeprägtes Denken und Handeln in Zusammenhängen fördert.

Die *neue Struktur* des Ausbildungsberufes Drucker/-in versucht, den differenzierten drucktechnischen Bedingungen mit einem modularen Aufbau, der sowohl Pflicht- als auch wählbare Qualifikationseinheiten umfasst, zu entsprechen (vgl. Abbildung 1). Sie gliedert sich in eine zwei Jahre umfassende gemeinsamen Grundausbildung und eine anschließende einjährige fachspezifische Ausbildung in den Fachrichtungen Flachdruck, Hochdruck, Tiefdruck oder Digitaldruck.

*Inhaltliche Schwerpunkte der gemeinsamen Grundausbildung* sind die Prozessvorbereitung und die Druckprozesssteuerung. Hinzu kommen neben den berufsübergreifenden Inhalten, wie Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes, Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit und Umweltschutz, auch die Qualifikationen Arbeitsorganisation, Datenhandling in der Druckvorstufe und in der Druckformherstellung und auftragsbezogene Produktionsplanung. Neu wurden Messen und Prüfen, qualitätssichernde Maßnahmen schon vor der Zwischenprüfung verpflichtend integriert.

Während der Grundausbildung können neben den Pflichtqualifikationseinheiten bereits zwei Wahl-Qualifikationseinheiten (in der Grafik als Wahl-1-Module bezeichnet) mit einem Umfang von jeweils acht Wochen aus einer Liste mit sechs Alternativen gewählt werden, um damit schon in der ersten Ausbildungsphase neben den übergreifenden Qualifikationen spezifische, betriebsübliche Inhalte zu vermitteln. Zur Auswahl stehen Druckvorstufe, Druckformherstellung, Tiefdruckformbearbeitung, Druckverfahrenstechnik (als Alternativen Bogendruck, Rollendruck, Digitale Druckausgabe und Tapetendruck), zweite Druckverfahrenstechnik (als Alternativen Bogenoffsetdruck, Rollenoffsetdruck, Flexodruck, Siebdruck, Digitaldruck) und Druckproduktverarbeitung.

Im dritten Ausbildungsjahr stehen 24 Wochen fachspezifischer Pflichtqualifikation 28 Wochen Wahlqualifikation gegenüber. Die Pflichtmodule sind fachrichtungsspezifisch differenziert. Weitere Spezialisierungen können durch ent-

Grundausbildung 2 Jahre	
Arbeitsorganisation	10 Wochen
Datenhandling in der Druckvorstufe und in der Druckformherstellung	10 Wochen
Prozessvorbereitung I	16 Wochen
Druckprozesssteuerung I	16 Wochen
Messen und Prüfen, qualitätssichernde Maßnahmen	10 Wochen
Wahl 1	8 Wochen
Wahl 1	8 Wochen
<b>► Zwischenprüfung</b>	
Auftragsbezogene Produktionsplanung	6 Wochen
Prozessvorbereitung II	10 Wochen
Druckprozesssteuerung II	10 Wochen
fachspezifische Ausbildung 1 Jahr	
<b>Flachdruck</b>	
Wahl 2	8 Wochen
Wahl 2	8 Wochen
Prozessorientiertes Messen und Prüfen	10 Wochen
Standardisierter Flachdruck	14 Wochen
Wahl 3	12 Wochen
<b>Hochdruck</b>	
Wahl 2	8 Wochen
Wahl 2	8 Wochen
Prozessorientiertes Messen und Prüfen	10 Wochen
Produktorientierte Prozesssteuerung	14 Wochen
Wahl 3	12 Wochen
<b>Tiefdruck</b>	
Wahl 2	8 Wochen
Wahl 2	8 Wochen
Leitstandunterstützte Maschinenvoreinstellung	10 Wochen
Inlineproduktion	14 Wochen
Wahl 3	12 Wochen
<b>Digitaldruck</b>	
Wahl 2	8 Wochen
Wahl 2	8 Wochen
Digitales Datenhandling	14 Wochen
Produktorientierte Prozesssteuerung	10 Wochen
Wahl 3	12 Wochen
<b>► Abschlussprüfung</b>	

Während der gesamten Ausbildung zu vermitteln: • Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht • Umweltschutz  
 • Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes • Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit • Umweltschutz

Abbildung 1 **Struktur Drucker/-in**  
 Bundesinstitut für Berufsbildung • Bundesverband Druck • IG Medien

sprechende Wahlqualifikationseinheiten (Wahl 2 und Wahl 3) vorgenommen werden. Für die beiden Wahl-2-Qualifikationseinheiten zu je acht Wochen stehen zehn Alternativen zur Auswahl, die neben der Fortführung der in der Grundausbildung gewählten Module auch neue Elemente beinhalten: Digitaldruck-Workflow, Leitstandtechnik und Inlineproduktion sind erstmalig in die Ausbildungsordnung aufgenommen. Neu ist auch das Wahlmodul Kundenberatung, das es ermöglichen soll, zukünftiges Personal für den direkten Kundenkontakt zu qualifizieren.

Die abschließenden Wahl-Qualifikationseinheiten (Wahl 3) bieten mit einem Umfang von 12 Wochen die Option, das spezifische Druckverfahren in folgenden Bereichen noch einmal zu vertiefen: Mehrfarbenbogenoffsetdruck, Rotationsoffsetdruck, Zeitungsdruck, Rotationstiefdruck, Tape- tendruck, Verpackungsdruck, datenbankgestützte Produktion, digitale Druckproduktion, rotativer Etikettendruck und Formulardruck.

Die *Abschlussprüfung* gliedert sich in einen praktischen und einen schriftlichen Teil. Im praktischen Teil werden zwei Aufgaben gestellt, die in maximal zwölf Stunden zu erledigen sind. Erste Aufgabe für alle Fachrichtungen ist die Herstellung eines mehrfarbigen Druckproduktes in acht Stunden. Bei der zweiten vierstündigen Aufgabe gibt es zwei Alternativen. Für alle Fachrichtungen wählbar ist das Herstellen eines Druckproduktes in der zweiten Druckverfahrenstechnik. Alternativ dazu gibt es für die Fachrichtungen Flachdruck und Hochdruck die Aufgabenstellung Erfassen, Auswerten und Dokumentieren qualitätsrelevanter Prozessdaten von der Druckvorstufe bis zum Druckprodukt. In der Fachrichtung Tiefdruck ist das Herstellen einer Druckzylinderkorrektur wählbar und für die Fachrichtung Digitaldruck steht das Herstellen eines Datensatzes für den Digitaldruck zur Auswahl.

Im schriftlichen Teil der Prüfung sind in höchstens fünf Stunden Aufgaben aus den drei Prüfungsbereichen Druckvorstufe/Druckformherstellung (30% der Gesamtwertung), Prozessvorbereitung/Prozesssteuerung (50%) und Wirtschafts- und Sozialkunde (20%) zu lösen. Anstelle des Diktats wurde das Thema Kommunikation in die aufgeführten Prüfungsbereiche integriert. Der Prüfungsbereich Prozessvorbereitung/Prozesssteuerung gilt dabei als Sperrfach.

## Siebdrucker/-in bleibt ein Monoberuf

Auch der Siebdruck wird in zunehmenden Maße durch die Digitalisierung der Produktion geprägt. Die Arbeitsbereiche der Siebdruckvorstufe und des Siebdrucks vernetzen sich bis hin zu integrierten Computer-to-Sieb-

Computer-to-  
Technologien  
prägen  
Ausbildung

Abbildung 2 **Struktur Siebdrucker/-in**

Bundesinstitut für Berufsbildung • Bundesverband Druck • IG Medien

Grundausbildung 2 Jahre	
Datenhandling in der Siebdruckvorstufe	11 Wochen
Siebdruckformherstellung	11 Wochen
Prozessvorbereitung	15 Wochen
Druckprozesssteuerung I	15 Wochen
Arbeitsorganisation	10 Wochen
Wahl 1	8 Wochen
Wahl 1	8 Wochen
▶ <b>Zwischenprüfung</b>	
fachspezifische Ausbildung 1 Jahr	
Wahl 2	8 Wochen
Wahl 2	8 Wochen
Auftragsbezogene Produktionsplanung	12 Wochen
Druckprozesssteuerung II	16 Wochen
Druckweiterverarbeitung	10 Wochen
Messen und Prüfen, Qualitätsmanagement	12 Wochen
Wahl 3	12 Wochen
▶ <b>Abschlussprüfung</b>	

Während der gesamten Ausbildung zu vermitteln: • Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht • Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes • Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit • Umweltschutz

Technologien. Dadurch haben sich die fachlichen Anforderungen an Siebdrucker/-innen erheblich verändert. Der Ausbildungsberuf Siebdrucker/-in wurde als *Monoberuf* strukturiert, der jedoch, wie beim Beruf Drucker/-in, durch Wahl-Qualifikationseinheiten betriebs- und produktspezifische Differenzierungen zulässt (vgl. Abbildung 2).

Neben Pflichtqualifikationseinheiten stehen insgesamt fünf Wahlqualifikationseinheiten in einem Umfang von 44 Wochen während der dreijährigen Ausbildung zur Verfügung. Während der *zweijährigen Grundausbildung* werden zwei aus fünf zur Verfügung stehenden Alternativen gewählt, die jeweils acht Wochen umfassen. Zur Auswahl stehen Druckvorstufe, Siebdruckformherstellung, großformatiger Digitaldruck, Maschinenteknik und Tampondruck.

Während des *dritten Ausbildungsjahres* können zwei ebenfalls achtwöchige Wahlqualifikationseinheiten gewählt werden. Neben der Fortführung der bereits in der Grundausbildung gewählten Inhalte werden nun auch Schneidplotttechnik, digitale Siebdruckformherstellung, Kundenberatung und Druckweiterverarbeitung angeboten.

Im Siebdruck ist die Vielschichtigkeit der durch unterschiedliche Produkte gegebenen Variationsbreite strukturprägend. Deshalb stehen zum Abschluss der Ausbildung entsprechende Wahlqualifikationseinheiten zur Verfügung. Neben dem Rollensiebdruck sind auch Spezialisierungen in den Bereichen Körpersiebdruck, technischer Siebdruck, Textilsiebdruck, keramischer Siebdruck, Glassiebdruck und Tampondruck möglich.

In der *Abschlussprüfung* ist im praktischen Teil ein Prüfungsstück in maximal zwölf Stunden zu erstellen. Gegenstand ist das Herstellen eines mehrfarbigen Siebdruckprodukts unter Berücksichtigung der gewählten Wahl-3-Qualifikation und unter Einbeziehung der Siebdruckvorstufe und Siebdruckformherstellung. Im schriftlichen Teil sind Aufgaben aus den Prüfungsbereichen Siebdruckvorstufe/Siebdruckformherstellung (40% der Gesamtwertung), Prozessvorbereitung/Prozesssteuerung/Druckweiterverarbeitung (40%) und Wirtschafts- und Sozialkunde (20%) zu lösen. Auch hier wurde das Diktat durch den Bereich Kommunikation ersetzt, der in die anderen Prüfungsbereiche eingearbeitet wurde. Auf eine Sperrfachregelung wurde verzichtet.

## Rahmenlehrpläne enthalten Lernfelder

Die Rahmenlehrpläne für Drucker/-in und Siebdrucker/-in lösen sich von der bisherigen Fächerorientierung. Die bereits beim Berufsbild Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien entwickelte *Lernfeldkonzeption* wurde auch für die beiden Druckberufe übernommen. In diesen Lernfeldern werden Ziele als Ergebnisse formuliert, die die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Im Sinne der Handlungsorientierung werden dabei keine konkreten Tätigkeiten beschrieben, sondern angestrebte Kompetenzen. Dabei sollen die einzelnen Lernfelder nicht chronologisch sondern vielmehr integrativ innerhalb der Fachstufen vermittelt werden.

Entsprechend der Ausbildungsordnung differenziert auch der Rahmenlehrplan Drucker/-in den fachlichen Unterricht im dritten Ausbildungsjahr nach den vier Fachrichtungen Flachdruck, Hochdruck, Tiefdruck und Digitaldruck.

In beiden Rahmenlehrplänen findet neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen die wachsende Bedeutung von *Methoden- und Sozialkompetenz* im beruflichen Alltag Berücksichtigung. Und erstmals wurde ausdrücklich auch die Nutzung *englischsprachiger Fachinformationen* als Bestandteil der Unterrichts aufgenommen.

Besonders hervorzuheben ist die von allen Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr zu leistende *Projektarbeit*, bei der ein Druckprodukt herzustellen ist. Von der Planung über die Herstellung bis zur Präsentation sollen alle Arbeitsschritte im Team vollzogen und auch kritisch reflektiert werden. Dabei müssen nicht nur Fachkompetenzen eingebracht werden, vielmehr soll durch das Zusammenwirken verschiedenster Disziplinen auch die Kompetenz bei übergeordneten Qualifikationszielen wie Kooperations- und Teamfähigkeit oder kreativem Problemlösungsverhalten demonstriert werden.

Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne der beiden neu geordneten Berufe eröffnen beiden Partnern der dualen Ausbildung, Betrieb und Berufsschule, gute Möglichkeiten, eine zukunftsorientierte Ausbildung zu realisieren und damit den Fachkräftebedarf der nächsten Jahre sicher zu stellen. Und jungen Menschen werden interessante Perspektiven geboten, die auch in Zukunft auf Grund technologischer und wirtschaftlicher Entwicklungen spannende Herausforderungen im Beruf garantieren. ■

## Jetzt bestellen: Informationsbroschüren Drucker/-in und Siebdrucker/-in!



**Drucker/-in**  
Strukturentwurf für eine neue Ausbildungsordnung 2000, 32 Seiten, Format A4

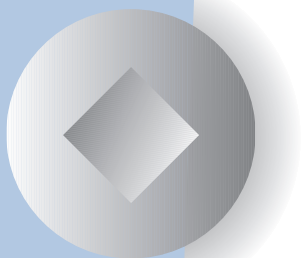
**Siebdrucker/-in**  
Strukturentwurf für eine neue Ausbildungsordnung 2000, 20 Seiten, Format A4



Der Zentralfachausschuss für die Druckindustrie hat in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Druck, der IG Medien und dem Bundesinstitut für Berufsbildung zwei Informationsbroschüren zu den beiden neu geordneten Berufen Drucker/-in und Siebdrucker/-in herausgegeben. Die Broschüren enthalten neben den Verordnungstexten, Ausbildungsrahmenplänen und Übersichten über die Rahmenlehrpläne weitere wichtige Informationen, wie Erläuterungen zu Struktur und Inhalten der Berufsausbildung und der Prüfungen. Besonders interessant für Betriebe sind auch die Beispiele für betriebliche Ausbildungsprofile, die eine sinnvolle Zusammenstellung der Wahl-Qualifikationseinheiten entsprechend der betrieblichen Spezialisierungen ermöglichen.

Die Broschüren sind zu beziehen über das Bundesinstitut für Berufsbildung, die Verbände der Druckindustrie und die IG Medien.





## Neuland betreten – die Neuordnung der Berufsausbildung in der Bauwirtschaft

► Die Stufung der Ausbildung, bislang nur gültig für den Bereich der Industrie, gilt seit dem In-Kraft-Treten der neuen Ausbildungsordnung am 1. August 1999 auch für die Handwerksberufe in der Bauwirtschaft. Die gesetzliche Grundlage bildet § 26 der Handwerksordnung. Ein entscheidender Vorteil der Stufung liegt in der Erweiterung der Möglichkeiten, einen Berufsabschluss zu erreichen. Neu geregelt wurde die Berufsausbildung für insgesamt 18 Bauberufe in Industrie und Handwerk. Wir skizzieren den Prozess der Neuordnung in der Bauwirtschaft, da in ihm Entwicklungen ihren Niederschlag fanden, die Signalcharakter für Neuordnungsverfahren in anderen Berufsfeldern haben könnten.

### Aspekte der Ausbildungsverordnung

In der neuen Ausbildungsverordnung<sup>1</sup> gilt das Konzept der Stufenausbildung. Die Ausbildung in den 15 Berufen der zweiten Stufe dauert insgesamt drei Jahre. Sie soll die Regel darstellen. In den drei Berufen der ersten Stufe dauert die Ausbildung zwei Jahre. Der entscheidende Vorteil der Stufung liegt darin, dass Prüflinge, die nach einer dreijährigen Ausbildung auf der zweiten Stufe die Gesellen- oder Abschlussprüfung auch nach zweimaliger Wiederholung nicht bestehen, den Abschluss auf der ersten Stufe erhalten können.

Bisher blieben die Prüflinge in einem solchen Fall ohne Berufsabschluss. Damit werden diese Jugendlichen mit denjenigen gleichgestellt, die eine zweijährige Ausbildung erfolgreich abschließen.<sup>2</sup>

Zeitgleich trat auch ein neuer Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht in Kraft. Er ist gemäß den Bestimmungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) nach *Lernfeldern* strukturiert. Der Unterricht in einem Lernfeld soll sich auf einen zusammenhängenden, abgegrenzten Arbeitsprozess beziehen, in dem Inhalte aus den traditionellen Fächern Technologie, Technische Mathematik und Technisches Zeichnen in der ganzheitlichen Aufgabenstellung verschmelzen und so den handlungsorientierten Unterricht fördern. Eine Parallele hierzu findet sich im schriftlichen Teil der Zwischenprüfung und der Gesellen- oder Abschlussprüfung, die sich ebenfalls auf ganzheitliche Aufgabenstellungen beziehen soll.

Zurzeit gibt es im gewerblich-technischen Bereich insgesamt 37 staatlich anerkannte Ausbildungsberufe, die sich der Bautechnik zuordnen lassen (vgl. Abbildung 1). Davon zählen 18 zur so genannten Stufenausbildung im Berufsfeld Bautechnik, für die nun eine neue Ausbildungsverordnung gilt (vgl. Abbildung 2). Kennzeichnend für die Zugehörigkeit zu einem Berufsfeld sind die Anrechnung eines schulisch durchgeführten Berufsgrundbildungsjahres als erstes Jahr der Berufsausbildung und eine in den Grobzielen übereinstimmende berufliche Grundbildung. Weitere



**HANS-DIETER HOCH**

wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
„Ordnung der Ausbildung – Gewerblich-  
technische und naturwissenschaftliche  
Berufe“ im BIBB

zehn Bauberufe sind ebenfalls dem Berufsfeld Bautechnik zugeordnet, waren aber nicht in das Neuordnungsverfahren einbezogen. Darüber hinaus gibt es neun Berufe, die im engeren Sinne ebenfalls zu den Bauberufen gehören.

Die Verteilung der Auszubildenden auf die von der Neuordnung betroffenen Bauberufe ist sehr heterogen. Von den fast 98.000 Auszubildenden in 1998 entfallen fast die Hälfte auf den Maurer. Die weiteren am stärksten besetzten Bauberufe sind Zimmerer, Fliesen-, Platten- und Mosaikleger, Straßenbauer, Beton- und Stahlbetonbauer sowie Stuckateur. In den weiteren Bauberufen wurden jeweils weniger als 1.000 Auszubildende gezählt. Die weitaus meisten Lehrlinge (etwa drei Viertel) werden in Handwerksbetrieben ausgebildet. Rund 7% der Auszubildenden schließen ihre Ausbildung nach zwei Jahren auf der ersten Stufe ab.

## Neue Tätigkeitsfelder in der Bauwirtschaft

Unabhängig von der angestrebten Neuordnung schlugen verschiedene Initiatoren im Rahmen der „Aktion neue Berufe“ auch neue Ausbildungsberufe für die Bauwirtschaft vor. In diesem Zusammenhang wurden die Profile für die beiden neuen Bauberufe Bauwerksabdichter/-in und Fassadenmonteur/-in entwickelt. Der Bauwerksabdichter mit einer dreijährigen Ausbildungsdauer löst den zweijährigen

Klebeabdichter (Ausbildungsordnung von 1940) ab. Die Ausbildungsverordnung trat im August 1997 in Kraft. Ebenfalls bestand bei den Sozialpartnern Einvernehmen darin, das Bekleiden großer Sichtflächen moderner Bauwerke mit vorgehängten, hinterlüfteten, großteiligen Fassadenelementen in den neuen Bauberuf Fassadenmonteur münden zu lassen. Dafür wurde ebenfalls außerhalb der Neuordnung der Bauberufe eine Ausbildungsordnung erarbeitet. Sie trat im August 1999 in Kraft. Die Anerkennung eines neuen Berufes für den Bereich „Spezialtiefbauarbeiten“ sollte während der Neuordnung der Bauberufe im Zusammenhang mit der Festlegung der Ausbildungsinhalte für den Brunnenbauer geklärt werden.

Weitere neue Berufe wurden für die Tätigkeitsbereiche Fertighausbau, Holz- und Bautenschutz, Sanieren und Restaurieren von Bauwerken sowie Sanieren von Kanälen und Rohrleitungen vorgeschlagen. Diese Vorschläge wurden eingehend untersucht. Klar ist: Neue Tätigkeitsbereiche machen nicht unbedingt einen neuen Ausbildungsberuf notwendig; vielmehr ist zu prüfen, ob und inwieweit die Tätigkeiten von Qualifikationen bereits bestehender Ausbildungsberufe abgedeckt werden, oder ob sie durch berufliche Weiterbildung erworben werden sollten. Das schien für diese Tätigkeitsbereiche zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Fall zu sein. So gibt es bereits für das Restaurieren von Bauwerken nach §42 Abs. 1 der Handwerksordnung geregelte Fortbildungsberufe<sup>3</sup>.

### A. Berufe im Berufsfeld Bautechnik

#### 1. Bauberufe der Bauwirtschafts-Ausbildungsverordnung (Stufenausbildung, vgl. Abb. 2)

#### 2. Weitere Bauberufe im Berufsfeld Bautechnik

• Bauwerksabdichter/-in 1997	I
• Fassadenmonteur/-in 1999	I
• Asphaltbauer/-in 1984	I
• Dachdecker/-in 1998	Hw
• Betonfertigteilbauer/-in 1985	I, Hw *)
• Backofenbauer/-in 1963	Hw
• Wasserbauer/-in 1991	ÖD
• Straßenwärter/-in 1982	ÖD
• Bauzeichner/-in 1986 (Neuordnung geplant)	I
• Baustoffprüfer/-in 1975	I

#### B. Berufe außerhalb des Berufsfeldes Bautechnik

• Isolierfacharbeiter/-in (1. Stufe)	I
• Industrie-Isolierer/-in (2. Stufe) 1997	I
• Glaser/-in 1985	Hw
• Steinmetz/-in und Steinbildhauer/-in 1983	Hw
• Steinmetz/-in 1956	I
• Naturwerksteinmechaniker/-in 1997	I
• Kachelofen- und Luftheizungsbauer/-in 1978	Hw
• Baugeräteführer/-in 1997	I
• Gerüstbauer/-in 1991 – wird zurzeit neu geordnet	I

I – Industrie, Hw – Handwerk, ÖD – öffentlicher Dienst

\*) Bezeichnung im Handwerk: Betonstein- und Terrazzohersteller


## Zur Vorgeschichte

Die „Bauwirtschaft-Ausbildungsverordnung“ von 1974 war eine der ersten, die auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes von 1969 erlassen wurden. Kennzeichnend war die erstmalige Regelung der Ausbildung mehrerer aneinander grenzender Berufe in Handwerk und Industrie in einer gemeinsamen Ausbildungsverordnung.

Im Februar 1992 regte der ZDB in einem Schreiben an das BIBB die Überarbeitung der Bauwirtschaft-Ausbildungsverordnung von 1974 an. Er schlug u. a. vor, die überbetriebliche Ausbildung im ersten Jahr von 20 Wochen auf 16 Wochen zu verkürzen, die Berufsschulzeit entsprechend den Vorschriften der einzelnen Länder zu regeln und Ausbildungsinhalte zur Bauwerkserhaltung und zum Umweltschutz aufzunehmen. HBI und IG BAU äußerten sich zurückhaltend zu dem Vorhaben. Da es zweckmäßig sei, bei einer Neuordnung auch die Ausbildungsinhalte im Hinblick auf die arbeitsorganisatorischen und technischen Veränderungen in der Bauwirtschaft auf eine neue Grundlage zu stellen, schlug das Bundesinstitut vor, zunächst in einem Forschungsprojekt die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen in der Bauwirtschaft zu untersuchen.

Abbildung 1 Ausbildungsberufe in der Bautechnik

Abbildung 2  
**Bauberufe der Bauwirtschafts-  
 Ausbildungsverordnung,  
 (Stufenausbildung)**

 <p><b>Berufliche Grundbildung  im Berufsfeld Bautechnik</b>  (vgl. Abb. 3)</p>	<b>1. Stufe</b>		<b>2. Stufe</b>	
	<b>Hochbaufacharbeiter/-in</b>		Maurer/-in (I,Hw) Beton- und Stahlbetonbauer/-in (I,Hw) Feuerungs- und Schornsteinbauer/-in (I, Hw)	
	<b>Ausbaufacharbeiter/-in</b>		Zimmerer/-in (I,Hw) Stuckateur/-in (I,Hw) Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in (I,Hw) Estrichleger/-in (I,Hw) Wärme-, Kälte- und Schallschutzisolierer/-in (I, Hw) Trockenbaumonteur/-in (I)	
<b>Tiefbaufacharbeiter/-in</b>		Straßenbauer/-in (I,Hw) Rohrleitungsbauer/-in (I) Kanalbauer/-in (I) Brunnenbauer/-in (I,Hw) Spezialtiefbauer/-in (I) Gleisbauer/-in (I)		
<b>1. Ausbildungsjahr</b>	<b>2. Ausbildungsjahr</b>		<b>3. Ausbildungsjahr</b>	
I = Industrie Hw = Handwerk				

## Beitrag der Forschung

Der Arbeitsaufwand zur Vorbereitung eines Neuordnungsverfahrens hängt vor allem davon ab, ob und inwieweit Klarheit über die bildungspolitischen Eckwerte besteht und ob sie die Zustimmung der beteiligten Sozialpartner finden. Ist das der Fall, kann das Verfahren sofort mit dem Antragsgespräch bei dem zuständigen Fachminister eingeleitet werden. Handelt es sich jedoch um ein solches komplexes Neuordnungsverfahren und stehen die Sozialpartner der Novellierung einer Ausbildungsverordnung zögernd gegenüber, sind umfangreiche vorbereitende Arbeiten erforderlich. Erst wenn diese zu dem Ergebnis kommen, eine Neuordnung sei empfehlenswert und dies auch von den Sozialpartnern so gesehen wird, können die bildungspolitischen Eckwerte ermittelt werden.

Als Ziel des Forschungsprojektes wurde daher festgelegt, die aktuell von Facharbeitern auf der Baustelle ausgeübten Tätigkeiten daraufhin zu untersuchen, ob die erforderlichen Qualifikationen von der Ausbildungsordnung von 1974 abgedeckt werden. Das BIBB beauftragte eine Forschungsgruppe der Hochschule Bremen, die Qualifikationsanforderungen auf den Baustellen zu untersuchen. Sie stellte fest, dass von Fachkräften auf der Baustelle grundsätzlich Selbstständigkeit in der Arbeitsausführung erwartet wird, und dass diese Fachkräfte in der Regel in mehr als nur einem Handlungsfeld eingesetzt werden.

Die ermittelten Tätigkeiten wurden im BIBB mit von den Fachverbänden benannten Experten den einzelnen Bauberufen zugeordnet. Die nun als berufsbezogene Listen vorliegenden Berufsprofile wurden mit den Ausbildungsrahmenplänen von 1974 gespiegelt. Die Gegenüberstellung ergab, dass in nennenswertem Umfang Qualifikationen in den Handlungsfeldern keine Entsprechung in den Ausbil-

dungsrahmenplänen fanden. Das galt vor allem für Qualifikationen, die sich auf die Selbstständigkeit des beruflichen Handelns beziehen sowie für Qualifikationen zur Baustellensicherung und zum Umweltschutz. Die Sozialpartner vereinbarten, die Bauwirtschaft-Ausbildungsverordnung von 1974 zu novellieren. Ein nachfolgendes Projekt sollte einen Entscheidungsvorschlag für die Eckdaten zur Neuordnung der Bauberufe erarbeiten. Ziel war vor allem eine Neugliederung der Ausbildungsinhalte in der Grund- und Fachbildung sowie die Regelung der Ausbildung in überbetrieblichen Ausbildungsstätten (ÜBS).

## Berufliche Grundbildung und Ausbildung in ÜBS

Unstrittig zwischen den Sozialpartnern war es, die Neuordnung allein auf die Tätigkeitsbereiche der in die Stufenausbildung von 1974 einbezogenen Berufe zu beziehen. Unstrittig war auch, die Berufsstruktur, die Ausbildungsdauer von drei Jahren für die Berufe der zweiten Stufe und die Zuordnung zum Berufsfeld Bautechnik beizubehalten. Breiten Raum nahm jedoch die Diskussion um die Neustrukturierung der beruflichen Grundbildung und die zukünftige Regelung der Ausbildung in ÜBS ein.

Die berufliche Grundbildung hat vor allem zwei Aufgaben zu erfüllen.<sup>5</sup> Sie soll einmal zu Beginn der Ausbildung grundlegende Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die die Voraussetzung bilden für die Qualifizierung in der beruflichen Fachbildung. Sie soll ferner Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die den Gesellen und Facharbeitern in der Bauwirtschaft den Zugang zu *mehreren* Berufen

eröffnen. Damit wird vor allem hohe Mobilität und Flexibilität angestrebt. Dieses Ziel erscheint gerade in der Bauwirtschaft fast zwingend notwendig, denn in kaum einem anderen Bereich zeigt sich deutlicher, wie mehrere Gewerke gemeinsam an der Erstellung eines Bauwerkes funktionell zusammenwirken.

Zur Erarbeitung der *beruflichen Grundbildung* wurden die zuvor ermittelten Tätigkeiten in allen Bauberufen einander gegenübergestellt, um die vorhandenen Gemeinsamkeiten herauszufiltern. Dies führte zu einem Modell, das einen Block gleich lautender Ausbildungsinhalte für alle Bauberufe, einen Block gleich lautender Ausbildungsinhalte für die den Bereichen Hochbau, Ausbau und Tiefbau zugeordneten Berufe und einen Block mit berufsbezogenen zu vertiefenden Ausbildungsinhalten vorsah (vgl. Abbildung 3).

Als überaus schwierig erwies sich die Strukturierung der überbetrieblichen Ausbildung. Die Bedingungen der Arbeit auf den Baustellen erschweren eine systematische Ausbildung. Die überbetriebliche Ausbildung übernimmt daher vor allem die Funktion, Qualifikationen grundlegend planmäßig und systematisch aufzubauen sowie Qualifikationen zu vermitteln, die der Ausbildungsbetrieb nicht oder nur unzureichend abdeckt. Die beteiligten Fachverbände sind sich deshalb einig, dass sie für die Bauberufe unverzichtbar ist und dass die Inhalte und Zeiten der überbetrieblichen Ausbildung auch in einer novellierten Ausbildungsverordnung verbindlich geregelt werden sollten. Die Vorstellungen zu den Zeiten klafften jedoch auseinander.

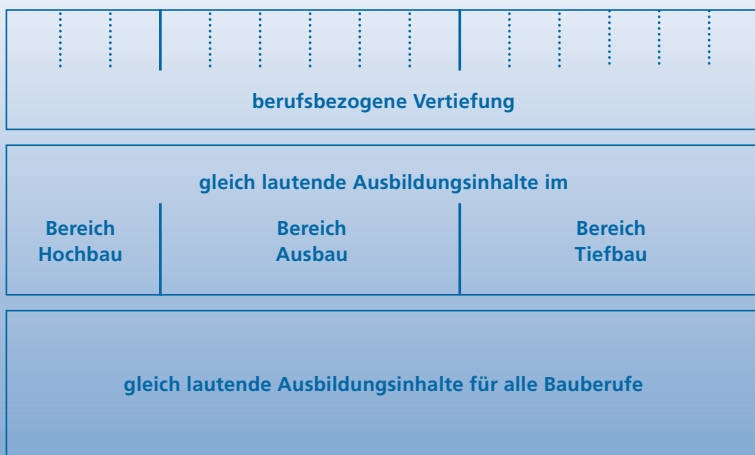
Schließlich einigten sich ZDB, HBI und IG BAU im Dezember 1996 auf die bildungspolitischen Eckwerte für die Neuordnung. Nach dem Antragsgespräch beim Bundesminister für Wirtschaft und Technologie im April 1997 begann das Neuordnungsverfahren.

## Rasche Einigung in den Sachfragen

Ein derart komplexes Neuordnungsverfahren erfordert eine sorgfältige Planung. Zusätzlich zu den rund 80 Sachverständigen und Experten der Fachverbände waren ständig Vertreter aus den Rahmenlehrplanausschüssen der KMK sowie der zuständigen Bundesressorts in die einzelnen Arbeitskreise einbezogen. Die Arbeitskreise wurden jeweils mit der gleichen Anzahl von Sachverständigen der Arbeitnehmer- und der Arbeitgeberseite besetzt. Die Erarbeitung der Ergebnisse erfolgte im Konsens. Die Arbeit erstreckte sich auf das Ausbildungsberufsbild, auf die berufliche Grund- und Fachbildung, auf die Anforderungen im praktischen und schriftlichen Teil der Prüfung sowie auf die Ausbildungsprofile. Wichtig war ein vergleichbarer Detaillierungsgrad der Berufsbilder und der Ausbildungsinhalte der einzelnen Berufe sowie die Abstimmung der Berufsbilder, der Ausbildungsinhalte für berufliche Grund- und Fachbildung und die Prüfungsanforderungen für die einzelnen Berufe. Gleiche oder vergleichbare Qualifikationsanforderungen führten zu gleichen oder annähernd gleichen Inhaltsabschnitten im Ausbildungsrahmenplan. Vor allem die fachübergreifenden Qualifikationen zur Arbeits- und Ablaufplanung, zum Einrichten und Sichern von Baustellen sowie zur Qualitätssicherung wurden für alle Bauberufe einheitlich formuliert. So ließen sich die Gemeinsamkeiten und die Abgrenzungen klar herausarbeiten, und es zeigt sich deutlich, in welchen Handlungsfeldern Gesellen oder Facharbeiter in der Bauwirtschaft gleiche qualifizierte Tätigkeiten ausüben können. Darin liegt der große Vorteil, Berufe mit Berührungspunkten oder sogar inhaltlichen Überschneidungen in einer Ausbildungsverordnung zusammenzufassen.

In allen Sachfragen konnte eine rasche Einigung erzielt werden, so auch bei der Festlegung der Inhalte für die überbetriebliche Ausbildung. Strittig allerdings war nach wie vor die Einschätzung der dafür vorgesehenen Zeiten. Auch die 1997 erlassene 6. Änderungsverordnung<sup>6</sup>, die vorläufig eine zeitliche Regelung in Form von Margen vorsah, konnte die Sozialpartner nicht zu einer Einigung bewegen. Mit Ausnahme der Regelung zur überbetrieblichen Ausbildung war die Arbeit der Sachverständigen im Wesentlichen im Mai 1998 abgeschlossen. Sie dauerte damit nicht mehr als rund 12 Monate.

Einen ersten Vorschlag zum sogenannten Paragraphenteil der Ausbildungsordnung legte das BMBF im Dezember 1997 vor. Er sah vor, die Stufung der Ausbildung auch auf die handwerklichen Berufe auszudehnen. Dies warf die grundsätzliche Frage auf, ob ein Berufsabschluss der ersten Stufe den direkten Zugang zur Meisterprüfung ermöglicht. Die Bedenken wurden durch eine Stellungnahme des BMWi ausgeräumt. Das BMWi und das BMBF stellen mit Bezug auf die Handwerksordnung klar, dass mit dem Berufsabschluss auf der ersten Stufe eindeutig keine Berechtigung auf Zulassung zur Meisterprüfung im Handwerk er-



\* Das Modell stellt die inhaltliche Struktur, nicht den zeitlichen Ablauf der Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr dar.

Abbildung 3 Das Modell der beruflichen Grundbildung (1. Ausbildungsjahr)\*

## Selbst- ständigkeit im beruflichen Handeln nötig

worben wird. Die Arbeiten zum gesamten Entwurf der Ausbildungsverordnung waren im September 1998 abgeschlossen.

Die gemeinsame Sitzung mit den Sachverständigen des Bundes und der Länder erfolgte im November 1998. Dabei wurde weitgehend Einvernehmen zu dem Entwurf der neuen Ausbildungsordnung erzielt. Offen blieben vor allem die Ausdehnung der Stufung auf die Berufe des Handwerks sowie die Regelung zur überbetrieblichen Ausbildung. Da auch weitere Gespräche zwischen den Bundesressorts und den Sozialpartnern keine Einigung brachten, traf die Bundesregierung die Entscheidung. Sie legte die Dauer der überbetrieblichen Ausbildung als Marge zwischen 32 und 37 Wochen fest und entschied, die Stufung der Ausbildung auf das Handwerk auszudehnen. Ohne diese Entscheidung hätte die neue Ausbildungsordnung nicht im August 1999 in Kraft treten können.

### Zur Dauer der Neuordnung

Es wird immer wieder vorgetragen, dass Neuordnungsverfahren zu lange dauern. In der Bauwirtschaft liegt zwischen der ersten Anregung des ZDB im Februar 1992 und dem In-Kraft-Treten im August 1999 immerhin eine Zeitspanne von 7,5 Jahren. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass das Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren erst mit der Einigung der Sozialpartner über die bildungspolitischen Eckwerte beginnen konnte und der Start der Neuordnung mit dem Antragsgespräch beim BMWi im April 1997 erfolgte. Die Zeit davor diente allein dem Konsens über die bildungspolitischen Eckwerte und der Eröffnung des Neuordnungsverfahrens. Einen wertvollen Beitrag dazu lieferte die in dem Forschungsprojekt durchgeführte Untersuchung der Qualifikationsanforderungen. Bei der Betrachtung des Zeitraums sollte auch bedacht werden, dass die Neuordnung der Ausbildung in einem so bedeutenden Wirtschaftsbereich mit einer Vielzahl einzubeziehender Fachverbände und Fachausschüsse ein äußerst sorgfältiges Vorgehen erfordert. Dabei stellten sich vor allem die berufliche Grundbildung und die überbetriebliche Ausbildung als sehr sensible Bereiche heraus. Die Erarbeitung der Ausbildungsverordnung einschließlich der Ausbildungsrahmenpläne für die betriebliche Ausbildung und der Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht sowie ihre Abstimmung beanspruchte rund 18 Monate. Dies ist angesichts der einbezogenen Fachverbände und Fachausschüsse sowie der aufwendigen Abstimmung der Ausbildungsrahmenpläne und der Prüfungsanforderungen unter den 18 Berufen ein angemessener Zeitraum.

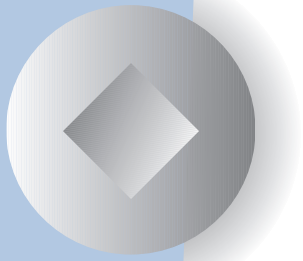
### Ausblick

Mit Interesse dürfte die Fachöffentlichkeit verfolgen, wie sich die neue Ausbildungsverordnung in der Praxis bewähren wird. Im Blickpunkt stehen die neuen Qualifikationen, die künftig in der Ausbildung zu vermitteln sind, sowie die neu strukturierten Gesellen- und Abschlussprüfungen, in denen die Prüflinge ihre Berufsfähigkeit unter Beweis stellen sollen. Dabei interessiert vor allem auch, wie viel Prüflinge, die die Prüfung auf der zweiten Stufe nicht bestanden haben, den Facharbeiterbrief der ersten Stufe erhalten und wie viel ganz ohne Abschluss bleiben. Sollte sich dieses neue Verständnis einer gestuften Berufsausbildung bewähren, könnte das Modell Vorbild sein für andere Berufe oder gar Berufsbereiche. Von besonderem Interesse dürfte es auch sein, welche im Rahmen der Margen liegende Zeiten im einzelnen für die überbetriebliche Ausbildung festgelegt werden.

Ein besonderes Augenmerk verdient auch die Einführung der neuen in Lernfelder gegliederten Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht. Die Durchführung des Unterrichts in Lernfeldern stellt eine didaktische Wende im Berufsschulunterricht dar. Sie soll entscheidend zur Stärkung der Handlungskompetenz von Gesellen und Facharbeitern beitragen. Der neu gegliederte Rahmenlehrplan erfordert jedoch vielfach eine Umstellung des Berufsschulunterrichts. Von Bedeutung dürfte auch sein, welchen Einfluss der Unterricht in Lernfeldern auf das Bestehen des schriftlichen Teils der Abschluss- oder Gesellenprüfung haben wird. Der schriftliche Teil der Prüfung ist in Prüfungsbereiche unterteilt. In einem Prüfungsbereich soll ähnlich wie in einem Lernfeld eine in sich zusammenhängende Aufgabe bearbeitet werden, die sich an einem vollständigen Arbeitsprozess orientiert. Ein auf Lernfelder basierender Berufsschulunterricht könnte für die Prüflinge ausschlaggebend sein für ein Bestehen des schriftlichen Teils der Prüfung. ■

#### Anmerkungen

- 1 Auf der Arbeitgeberseite waren in dem Neuordnungsverfahren der Zentralverband des Deutschen Baugewerbes (ZDB) und der Hauptverband der Deutschen Bauindustrie (HBI) vertreten. Sozialpartner auf der Arbeitnehmerseite war die Industriearbeiterschaft Bauen-Agrar-Umwelt (IG BAU). Die neue Ausbildungsordnung wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zusammen mit rund 80 Sachverständigen der Sozialpartner erarbeitet. Einbezogen waren Vertreter des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).
- 2 Eine ausführliche Erläuterung der neuen Ausbildungsordnung enthält eine vom BIBB gemeinsam mit den Sozialpartnern erarbeitete Broschüre: Ab 1. August 1999: Eine neue Ausbildungsordnung für die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft. Die Broschüre kann beim W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, Tel.: (0521) 911 01-0 / bestellung@wbv.de bezogen werden.
- 3 Vgl. BIBB (Hrsg.): Die anerkannten Ausbildungsberufe (Stand 1. Oktober 1997), Bielefeld 1998
- 4 Die Ausbildungsverordnung von 1974 legte die Zeit für den Berufsschulunterricht im 1. Ausbildungsjahr auf 20 Wochen fest.
- 5 Vgl. hierzu Herkert: Berufsbildungsgesetz, Kommentar mit Nebenbestimmungen (Loseblattsammlung), Regensburg 1992
- 6 In der „6. Verordnung zur Änderung der Bauwirtschaft-Ausbildungsverordnung“ von Juli 1997 legte der Bundesminister für Wirtschaft u. a. die Zeit für die Ausbildung als Marge zwischen 31 und 37 Wochen fest.



## Mit „BAUHAUS“ neue Wege in der Handwerksausbildung

► **Berufliche Ausbildung und Qualifizierung nehmen einen entscheidenden Stellenwert bei der Beseitigung von Arbeitslosigkeit ein. Unterschiedliche Konzepte stehen hinsichtlich ihrer Effektivität auf dem Prüfstand. Dabei wird verstärkt auch auf die Erfolge bei der Vermittlung in den Arbeitsmarkt im Anschluss an eine Qualifizierungsmaßnahme geachtet. Das Ausbildungskonzept BAUHAUS-Projekt greift im besonderen Maße die arbeitsmarktpolitische Situation von Jugendlichen mit dem Ziel auf, sie nicht nur erfolgreich, sondern auch dauerhaft in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Mit seiner neuen Form der gewerkeübergreifenden und projekt- und dialogorientierten Ausbildung und Qualifizierung am Beispiel der im Bauhandwerk vertretenen Haupt- und Nebenberufe stellt es möglicherweise eine Besonderheit in der Ausbildungslandschaft dar.**



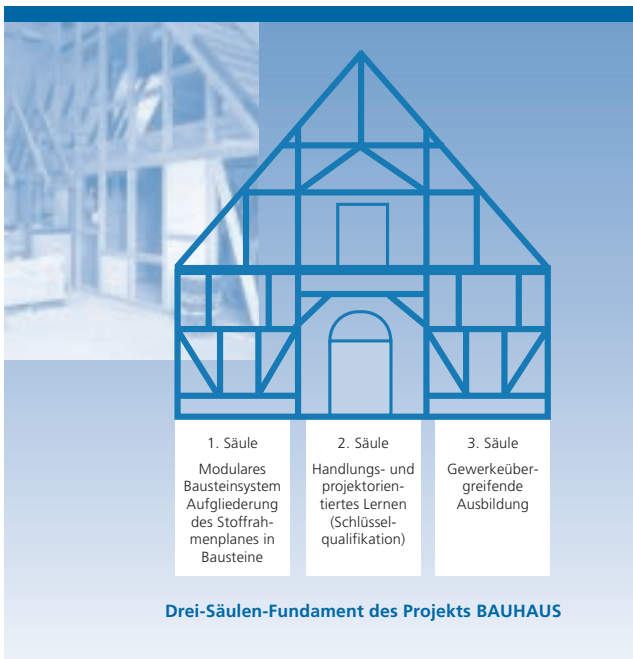
**WOLFGANG ZASTROZNY**  
Diplom-Psychologe, Ausbildungsstätten-  
leiter der DEKRA Akademie GmbH Minden

Das „BAUHAUS-Projekt“ sieht eine bis zu einjährige berufliche Orientierung bzw. Qualifizierung im Bauhandwerk vor, die dadurch ermöglicht wird, dass ein komplettes Ständerbauwerk in einer großen Lehrhalle aufgestellt ist. Damit ist die grundlegende Konstruktion eines Hauses gegeben, so dass die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche im Bauhandwerk witterungsunabhängig und gewerkeübergreifend dargestellt und unterwiesen werden können.

Das „BAUHAUS“ soll es so den Jugendlichen bzw. den Erwachsenen ermöglichen, in diesem Lernprojekt unterschiedliche Berufe der Bauwirtschaft kennen zu lernen und darüber hinaus grundlegende Tätigkeiten verschiedener Berufe auszuüben. Die Form der Vermittlung von berufsspezifischen Kenntnissen mit dem Ziel der Erhöhung fachlicher Kompetenz auf der einen und sozialer und personeller Kompetenz, der sog. Schlüsselqualifikationen (z.B. Teamfähigkeit, Kreativität, lebenslanges und selbstständiges Lernen) auf der anderen Seite, erfolgen zum einen über das *modulare Ausbildungsangebot* mit den dazugehörigen Bildungsbausteinen in unterschiedlichen Berufen im Bauhandwerk und zum anderen über ein *projektorientiertes Ausbildungsumfeld*.

Das BAUHAUS-Projekt ist bemüht, die Trennung in Theorie und Praxis zu überwinden, um so stärker und unmittelbarer auf die sich verändernden Techniken und Technologien zu reagieren. Dies ist nur zu leisten, wenn auch unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten die Gestaltung des Ausbildungsprozesses neu ausgerichtet wird. WITTMER (1997) hebt das Ausmaß des zunehmenden Wandlungsprozesses in der Ausbildung hervor, wenn er betont, „dass für die Ausbildung neue Ziele und Inhalte formuliert wurden, nämlich Handlungsorientierung und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Diese Ziele führen wiederum dazu, dass neue didaktische Konzepte und Methoden in der Ausbildung eingesetzt werden“<sup>1</sup>. Das BAUHAUS-Projekt als Lernort und Zentrum in der „Balance der didaktischen Elemente“ (ebenda) soll als ein Katalysator und Mittler neueren Typs in der Vermittlung von Theorie und Praxis in der heutigen beruflichen Ausbildung verstanden werden.

Abbildung 1 Lernstätte BAUHAUS



### ADRESSATENGRUPPEN

Die vielfältigen Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote des „BAUHAUS-Projektes“ sprechen drei Adressatengruppen an:

1. Jugendliche, die sich im Bauhandwerk *orientieren* wollen mit dem Ziel, eine Ausbildung in tradierten Berufen im Bauhandwerk zu beginnen (Lehrausbildung);
2. Jugendliche oder Erwachsene, die sich beruflich *qualifizieren oder weiterqualifizieren* wollen, ohne jedoch einen Berufsabschluss zu erhalten (Qualifizierung/Weiterbildung);
3. Jugendliche oder Erwachsene, die durch eine Umschulung eine *abschlussorientierte* Qualifikation anstreben (Erwerb eines Facharbeiterbriefes).

Zur *e r s t e n* Gruppe zählen in erster Linie Jugendliche, die gerade ihren Schulabschluss erworben haben und sich über Bauberufe orientieren wollen.

Die *z w e i t e* Gruppe besteht aus erwachsenen Teilnehmern, die häufig eine Berufsausbildung im Bauhandwerk durchlaufen haben und sich weiterqualifizieren wollen. Sie kann auch aus Teilnehmern bestehen, die als benachteiligte Personen (Langzeitarbeitslose, Teilnehmer ohne Schul- und Berufsabschluss) anzusehen sind.

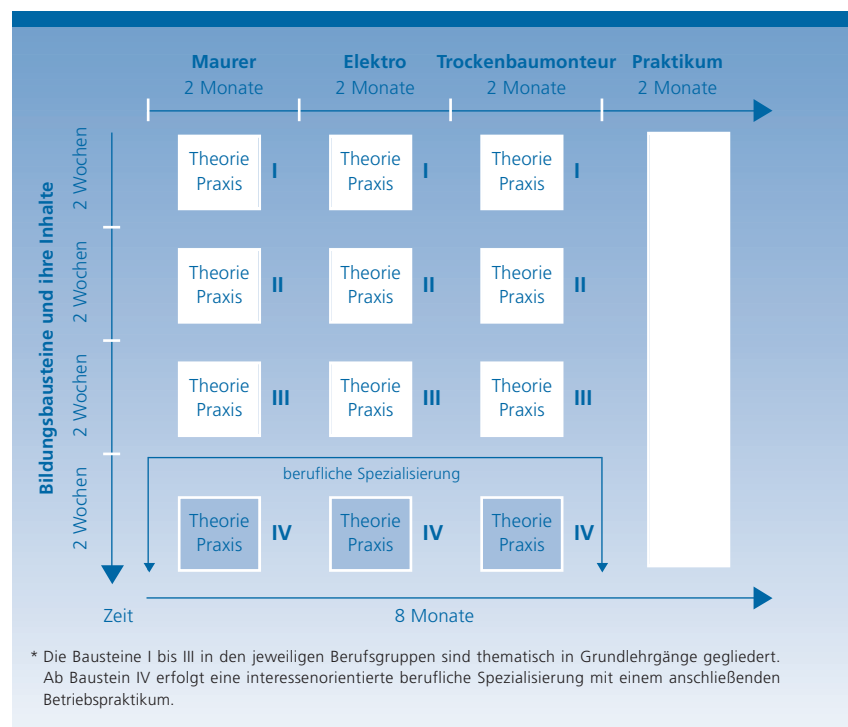
Eine abschlussorientierte, berufsförmige Bildungsmaßnahme (Umschulung mit einer Prüfung vor der Handwerkskammer) mit dem Ziel anzustreben, einen Facharbeiterbrief zu erwerben, kennzeichnet die *d r i t t e* Gruppe von häufig arbeitslosen Adressaten.

Der innovative Charakter in der Ausbildung und Qualifizierung wird durch das „Drei-Säulen-Fundament“ des BAUHAUS-Projektes gekennzeichnet (vgl. Abbildung 1).

1. Säule: Der *modulare Aufbau* unterschiedlicher Gewerke (vgl. Abbildung 2, Bildungsmodule) und des jeweils zu vermittelnden Rahmenstoffplanes in Baustein I, II, III mit der Möglichkeit einer interessenorientierten Spezialisierung in der Bausteingruppe IV;
2. Säule: Die Vermittlung von *Schlüsselqualifikationen*: Förderung von Team- und Kooperationsfähigkeit durch handlungs- und projektorientierte Lernstrategien;
3. Säule: Die *gewerkeübergreifende* Ausbildung: d. h. Ausbildung in verschiedenen Berufen im Bauhandwerk.

Neu im BAUHAUS-Projekt ist die Gliederung spezifischer Fertigkeiten und Kenntnisse eines jeden Berufes (Gewerk) in sog. Module (z. B. Maurer<sup>2</sup>: Baustoffe, Beton, Verbände legen, Mauern, Putzen, Prüfen/Messen; Trockenbau: Aufbau und Konstruktion einer Rigipswand, Aufbau von Trockenbauwänden, Dämmung; Elektroinstallateur: Schalt- und Verlegepläne, Messen elektrischer Größen, Kabelarten). Diesen sind sog. *Bildungsbausteine* (z. B. Maurer: Herstellen und Verarbeiten von Beton, Steinformate, Werk- und Hilfsstoffe, Trockenbau: Rigipsplatten, Unterkonstruktionen, Elektroinstallateur: Art der Kabel und Leitungen, Leerrohre, Abzweig- und Hohlwanddosen) zugeordnet, denen wiederum spezifische *Bildungsinhalte* zugeschrieben werden (Maurer: Baustoffarten, Sieblinien zur Verarbeitung von Beton, Steinformate bestimmen und im Trockenverband legen, Zement-, Kalk-, Sand- und Mörtelgruppen; Trockenbau: Aufbau und Arten von Trockenbauelementen; Elektroinstallateur: Telefon-, Antennen-, Daten-, Erdkabel, Leitungen, Einzeladern, Leer- und Abzweigdosen).

Abbildung 2 Aufteilung der Tätigkeitsbereiche Maurer/Elektroinstallateur/Trockenbaumonteur in Zeitmodule und Ausbildungsbausteine\*



Je nach Orientierungs- oder Ausbildungsziel, beruflichen Interessen und erfolgter beruflicher Ausbildung oder Vorerfahrungen der Teilnehmer/-innen im Bauhandwerk kann die Vermittlung von Grundlagen (Baustein I) in zusammengefassten Modulen, die hier exemplarisch in bis zu drei Module zusammengefasst wurden, erfolgen (vgl. Abbildung 2). Die Bausteine I bis III der jeweiligen Ausbildungsmodule sind obligatorisch zu belegen, Baustein IV dient der beruflichen Spezialisierung und kann als Interessenschwerpunkt, der sich im Laufe der Weiterbildungszeit herausgestellt hat, gewählt werden. Er sollte möglichst dann in Erwägung gezogen werden, wenn er als zukünftiges Tätigkeitsfeld in einer späteren beruflichen Erwerbstätigkeit festgelegt wurde.

### Projekt „BAUHAUS“: Vorteile beruflicher Orientierung und Qualifizierung

1. Wird eine ganzheitliche, handlungs- und praxisorientierte Sichtweise und Strategie des Hausbaues geschult, die hier als interdisziplinärer Ansatz im Bauhandwerk bezeichnet werden darf.
2. Bekommen berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen neuen Stellenwert in der Ausbildung wie Qualifizierung und lassen sich optimal vermitteln.
3. Wird ein optimiertes berufliches Flächenorientierungsprogramm, das alle Gewerke eines Hauses betrifft, ermöglicht.
4. Besteht die Möglichkeit für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, eine gezielte berufliche Qualifizierung anzugehen.
5. Erhöht der modulare Aufbau des Rahmenstoffplanes einzelner Bauberufe und dessen Zusammenlegung zu einem neuen Tätigkeitsfeld die Transparenz einzelner Qualifizierungsnachweise und deren Ausbildungsschwerpunkte und somit auch die Chancen der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt.
6. Schafft die Zusammenarbeit mit der freien Bauwirtschaft ein sich immer weiter entwickelndes Anforderungsprofil an zukünftige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Diese Form der Qualifizierung erhält und schafft neue Arbeitsplätze.
7. Wird der Abbau von Langzeitarbeitslosigkeit von Erwachsenen und Jugendlichen gefördert.
8. Besteht die Möglichkeit der Übernahme von Sachkosten und des Lebensunterhaltes für den Qualifizierungszeitraum z. B. durch das jeweils zuständige regionale Arbeitsamt.

Im Anschluss daran wird ein Praktikum von zwei Monaten in unterschiedlichen Betrieben angestrebt. Hier sollen die Teilnehmer/-innen das reale Feld des Bauhandwerks erleben und kennen lernen. Das Praktikum dient auch dazu, Unternehmen die Möglichkeit zu eröffnen, Teilnehmer/-innen in ein festes Arbeitsverhältnis zu übernehmen.

Das neue Ausbildungskonzept der übergreifenden Ausbildung im Bauhandwerk wird WITWER (1996) gerecht, wenn er feststellt, dass die Berufe der verschiedensten Berufsfelder heute immer mehr zusammenwachsen: „Gab es früher zwischen den Berufen nur Berührungspunkte, so haben sich heute die Berufsinhalte ineinander verschoben und weisen jetzt eine gemeinsame Schnittmenge auf, die immer größer wird.“ ... „Mehr Leistung aus einer Hand“ soll auch in anderen Handwerksberufen ermöglicht werden.<sup>3</sup> „BAUHAUS“ nimmt diesen Gedanken auf und zeigt, wie ein neues, dynamisches, sich immer weiter entwickelndes Tätigkeitsfeld entstehen kann.

Die Bildungsinhalte der entsprechenden Schnittmengenfläche (Grundlagen I, II, III

siehe Abbildung 3) der Bildungsmodule „Maurer, Trockenbaumonteur, Elektroinstallateur“ im Theorie- und Praxisunterricht orientieren sich dabei an den gültigen Rahmenlehrplänen. Es ist daher folgerichtig, dass zurzeit Qualifizierungsrichtlinien mit den zuständigen Handwerkskammern entwickelt werden, um zu prüfen, inwieweit Bildungsabschlüsse am „BAUHAUS-Projekt“ durch anerkannte Abschlusszertifikate legitimiert werden können.

Der Erwerb von handwerklichen, berufsübergreifenden Grundlagen aus den angebotenen Tätigkeitsbereichen z. B. „Maurer/Elektroinstallateur/Trockenbaumonteur“ ist besonders für die Teilnehmer interessant, die die 2. Gruppe der Adressaten stellen. Sie haben hier die Möglichkeit, sich durch ein breites Spektrum an handwerklichen Kompetenzen, das z. B. durch die Aushändigung eines Zertifikates „Fachkraft im Baugewerbe mit den Schwerpunkten: Maurer/Elektroinstallateur/Trockenbaumonteur (Innenausbau)“ bestätigt wird, dem Arbeitsmarkt zu stellen.

### INTEGRATIVE AUSBILDUNGSKONZEPTION

Das Ausbildungskonzept „BAUHAUS“ lehnt sich an das von CRAMER (1998) postulierte „*integrative Ausbildungskonzept*“<sup>4</sup> an und ist im Wesentlichen gekennzeichnet durch die Vernetzung von fachlichen Inhalten (modularer Aufbau), berufsfeldübergreifende (*gewerkeübergreifend*) sowie berufsübergreifende Ausbildung (*Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*). Neben der fachlichen Qualifikation in der Ausbildung betont es auch die zunehmend immer wichtiger werdenden sozialen und personellen Qualifikationen des Facharbeiters am Arbeitsplatz. Das BAUHAUS-Projekt berücksichtigt diesen Qualifizierungsansatz, indem es fachliche Inhalte sowie berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen im Sinne einer ganzheitlichen Vermittlung verknüpft (Drei-Säulen-Fundament).

Das methodische Vorgehen ist gekennzeichnet durch den Bezug der Qualifizierung zu beruflichen Handlungssituationen. Notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten erfahren einen Transfer zur Aufgabenstellung und zur ihrer Lösung.<sup>5</sup> Die formgebende Gestaltung eines Hauses als komplexe projektorientierte und handlungsorientierte Aufgabe erleichtert dabei die Förderung von Kreativität, selbstständigem Planen, kooperativem Handeln sowie Teamfähigkeit, als „zentrale Schlüsselqualifikationen“<sup>6</sup>. Das Projekt „BAUHAUS“ mit seinen Lernstrukturen versteht sich somit auch als berufliche Sozialisationsinstanz. Gerade die anzusprechenden Zielgruppen kommen mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen in die Ausbildung, häufig als

„Einzelkämpfer“ in Bildungsmaßnahmen. Das erschwert den Teilnehmern den Zugang zu einer handlungsorientierten und kooperativ ausgerichteten Ausbildungskonzeption.<sup>7</sup>

Anerkannter  
Bildungs-  
abschluss  
angestrebt

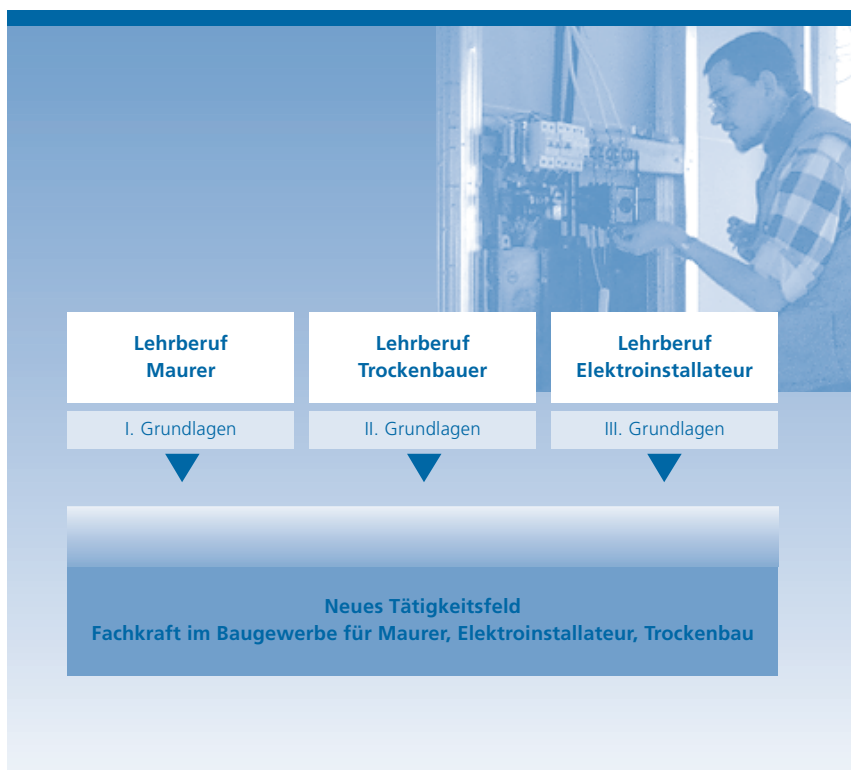


Die im „BAUHAUS“-Projekt eingesetzten Lehrkräfte sind beruflich qualifiziert, beherrschen entsprechende und vielfältige Lehrmethoden (Projektmethode, Kooperativer Unterrichtsstil usw.) und können punktgenau Medien zur effektiveren Gestaltung des Unterrichtes einsetzen. Klare Bildungszielvorgaben benötigten Lehrpläne, die anhand bestehender beruflicher Rahmenlehrpläne entwickelt wurden. Sie unterliegen einer prozessualen Ausrichtung und Gestaltung im Kontext bestehender Dialoge mit der Bauwirtschaft und den zuständigen Handwerkskammern. So wurden thematische Grundlagen einzelner Berufe unter Berücksichtigung neuerer Entwicklungen im Handwerk in den Lehrplänen aufgenommen. Ein Prozess, der durch den fortlaufenden Dialog mit der Wirtschaft begünstigt wird. Ein weiteres besonderes Augenmerk liegt auf der Berücksichtigung subjektiver Erfahrungen von Teilnehmern.

Das „BAUHAUS“-Projekt befindet sich im Lernprozess aller Beteiligten. Neben solchen traditionellen Werten wie Pünktlichkeit, Disziplin und Ordnung werden deutlicher soziale Kompetenzen in den Vordergrund gestellt: Eigeninitiative, die Fähigkeit, Leistungen selbst zu beurteilen, sowie Vorgabe individueller Leistungsanforderungen unter Berücksichtigung individueller Lernfortschritte sind die tragenden Fundamente des didaktisch-methodischen Konzeptes. Die Vermittlung der Lerninhalte erfolgt in jedem Fall unter besonderen didaktischen Gesichtspunkten, die z. B. das methodische Vorgehen bestimmen.

Das BAUHAUS-Projekt sieht eine Vielzahl von Methoden vor, die das Erschließen von Bildungsinhalten sicherstellen. So werden zum Beispiel Kleingruppen gebildet, Ergebnisse protokolliert, Referate gehalten, Diskussionen durch Teilnehmer geleitet und Experten befragt (Architekten, Bausachverständige, Unternehmer, Vertreter der Handwerkskammer usw.) Das Ziel wird deutlich: Die Teilnehmer des „BAUHAUSES“ sollen in der Lage sein, fachliche Kompetenz weitestgehend selbstständig zu erarbeiten.

Abbildung 3 Neues Tätigkeitsfeld „Fachkraft im Baugewerbe mit Schwerpunkt: Maurer/Elektroinstallateur/Trockenbauer (Innenausbau)“ (entwickelt aus den Bauberufen „Maurer/Elektroinstallateur/Trockenbaumonteur“)



#### „BAUHAUS“-KONZEPTION – EIN NEUER WEG?

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass neue Wege in der Qualifizierung nötig und möglich sind. Wie erfolgreich sie sein werden, wird nicht zuletzt von allen Bildungsverantwortlichen in ihrer Bereitschaft verankert sein, diese Wege mit zu beschreiten. Hier sind Theoretiker wie Praktiker gefordert, ihre Erkenntnisse und Erfahrungen zu bündeln und innovativ umzusetzen. Das BAUHAUS-Projekt könnte ein neuer Weg in der beruflichen Qualifizierung und Ausbildung sein. ■

#### Anmerkungen

1 Vgl. Wittwer, W.: Didaktisiertes Lernen. In: Cramer, G; Schmidt, H.; Wittwer, W. (Hrsg.) *Ausbilder-Handbuch. Aufgaben, Strategien und Zuständigkeiten für Verantwortliche in der Aus- und Weiterbildung*. Deutscher Wirtschaftsdienst. 17. Erg.-Lfg. Mai 1997, Bd. 2, 6.0, S. 11

2 Da es sich zum großen Teil um männliche Teilnehmer handelt, werden hier und im folgenden

nur die männlichen Berufsbezeichnungen verwendet.

3 Vgl. Wittwer, W.: *Als Wanderarbeiter im Cyberspace. Berufliche Bildung auf der Suche nach einer neuen Identität*. In: Wittwer, W. (Hrsg.): *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung in das Jahr 2000*, W. BertelsmannVerlag, Bielefeld 1996, S. 24

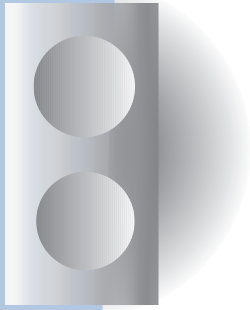
4 Vgl. Cramer, G.: *Integrative Ausbildungskonzeption für gewerblich-technische Berufe*. In: Cramer, G; Schmidt, H.; Wittwer, W. (Hrsg.): *Ausbilder-Handbuch*. Deutscher Wirtschaftsdienst. 25. Erg.-Lfg. September 1998, Bd. 2, 5.3.6.1, S. 1 ff.

5 Vgl. Selka, R.: *Berufliche Förderung von Schlüsselqualifikationen*. In: Cramer, G; Schmidt,

H.; Wittwer, W. (Hrsg.): *Ausbilder-Handbuch*. Deutscher Wirtschaftsdienst. 14. Erg.-Lfg. Dezember 1996, Bd. 2, 5.8, S. 1-13.

6 Vgl. Cramer, G.: A. a. O., S. 5

7 Vgl. Zastrozny, W.: *Werkstattbericht: Problemfelder und Krisen in der Aus- und Weiterbildung Erwachsener*. In: *Erwachsenenbildung*, Heft 1/1988, S. 44-48



## Innovationen in der beruflichen Bildung

WILFRIED BRÜGGEMANN

► **Innovation – so scheint es – ist mittlerweile zu einem Schlüsselbegriff des modernen Sprachgebrauchs geworden und das mit zunehmender Tendenz: Da ist von innovativen Entwicklungen, Techniken und Verfahren die Rede, da wird von innovativen Leistungen und Produkten gesprochen, da wird auf Neuerungen hingewiesen, die zugleich zukunftsweisend sollen, usw. Doch was bedeutet der Begriff eigentlich? Wo liegen seine Wurzeln? Wie wurde er überhaupt eingeführt, und was ist gemeint, wenn der Begriff heute in der beruflichen Bildung verwendet wird? Im Rahmen des Früherkennungssystems Qualifikationentwicklung geht das BIBB diesen Fragen nach mit dem Ziel, innovative Entwicklungen aufzuspüren und für die berufliche Bildung nutzbar zu machen.**

### Innovation: ein schillernder Begriff?

Etymologisch leitet sich der Begriff vom lateinisch-neulateinischen „innovare“ ab, was so viel wie „erneuern“ bedeutet. Gelegentlich wird der Begriff auch mit „erfinden“, „neu machen“ oder „verwandeln“ in Verbindung gebracht. Innovation meint also nicht nur völlig Neues, sondern bedeutet auch Weiterentwicklung von Neuem. In den Thesen des Deutschen Zukunftspreises<sup>1</sup>, der jährlich vom Bundespräsidenten verliehen wird, heißt es dazu: Bei der Umsetzung kreativer Ideen stellen „die meisten Innovationen gar keine Quantensprünge mehr dar: Vielmehr sind sie das Ergebnis der Übertragung einer vorgegebenen Struktur oder Praxis auf eine andere, wie wir es von Kinderdenken und -sprache her kennen und lieben.“<sup>2</sup> Mit anderen Worten: Das Rad muss in den meisten Fällen gar nicht neu erfunden werden.

### Innovative Entwicklungen

Als Teilaspekt des Fortschritts wurde der Begriff „Innovation“ zunächst im Bereich der Technik eingeführt. Unter dem Stichwort „neue Technologien/Techniken“ konnte er sich dort etablieren, denn diese stellten in der Tat neue Entwicklungen und Anforderungen dar. Die Kehrseite der Medaille ist aber, dass immer „intelligenter“ Techniken (Beispiel Robotertechnik) auch zu einer Reduzierung von Arbeitsplätzen führten, so dass die Thematik immer auch mit gemischten Gefühlen diskutiert wurde. Durch neue Techniken wurden letztlich auch die Produkte und Produktionsweisen verändert, und so erklärt sich, dass der Begriff zunehmend auch auf andere Bereiche übertragen wurde.<sup>3</sup> Innovation – und darauf wird kaum hingewiesen – hat aber auch etwas mit Risiko (bereitschaft) zu tun, denn neue Entwicklungen können sich durchaus auch als Fehlschlag/Flop erweisen.

Für SCHUMPETER ist technologischer Wandel immer auch eine Form von „schöpferischer Zerstörung“, denn technische Innovationen oder die Entwicklung neuer Produkte treten an die Stelle von verdrängten.<sup>4</sup> Die Bewertung von innovativen Entwicklungen ist in den einzelnen gesellschaftlichen Teilbereichen recht unterschiedlich: So stellt eine technische Innovation beispielsweise noch lange keine ökonomische oder soziale Neuerung dar.

Für den Arbeitsmarkt stellen Innovationen und Wandlungen allerdings eine Herausforderung besonderer Art dar: Neue Techniken und Verfahren sowie kürzere Innovations- und Produktionszyklen verursachen nämlich einen ständigen Verfall von Wissen und gleichzeitig die Schaffung neuer Qualifikationsprofile. So hat beispielsweise die Ablösung der Mechanik durch die Elektronik zu deutlichen Wandlungen in den Qualifikationsanforderungen geführt. Aber auch die Globalisierung der Märkte, der zunehmende Wettbewerb und eine (generell) stärkere Dienstleistungs- und Kundenorientierung hinterlassen ihre qualifikatorischen Spuren.

## Innovationen im Bildungswesen

In der beruflichen Bildung wurde der Begriff insbesondere von der Qualifikationsforschung eingeführt, die sich vornehmlich mit den Auswirkungen neuer Entwicklungen in der Wirtschaft auf die Qualifikation der Beschäftigten befasst. Hier waren und sind es vor allem wachsende Beschäftigungsfelder, die für die berufliche Bildung von besonderem Interesse sind. Dabei ist einerseits zu beobachten, dass viele Innovationen zum Abbau von traditionellen Arbeitsplätzen führen und andererseits der Trend zur Höherqualifizierung unvermindert anhält.<sup>5</sup> Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, lautet: Wie kann man mit Bildung auf innovative Entwicklungen reagieren bzw. kann man Innovationen durch Bildung forcieren?

Dazu ist zunächst festzuhalten, dass auf Entwicklungen im allgemeinen eher *reagiert* wird. Dies gilt auch für Bildungsmaßnahmen, die in der Regel eine qualifikatorische Antwort auf Veränderungen in der Wirtschaft darstellen. Zu fragen ist deshalb, wie rasch mit Bildung auf Veränderungen bzw. Neuerungen reagiert werden muss. Anders gewendet geht es um die Reaktionszeiten, mit denen neue Entwicklungen aufgespürt und für die berufliche Bildung nutzbar gemacht werden können bzw. müssen.

## Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung

Um festzustellen, welche innovativen Trends sich im Bereich der Qualifikationsentwicklung abzeichnen, hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) das Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung aufgebaut, das aus den Teilvorhaben

- Stellenanzeigenanalysen
- Weiterbildungsträgerbefragung
- Unternehmensbefragung und
- Studien in Tätigkeitsfeldern ausserhalb des BBiG (Bereiche Gesundheit/Soziales und Bildung/Erziehung) besteht.<sup>6</sup>

Im Mittelpunkt dieser Teilvorhaben, die zusammen eine Einheit bilden, stehen folgende Fragestellungen:

1. In welchen Bereichen/auf welchen Feldern gibt es technische, organisatorische oder wirtschaftliche innovative Entwicklungen?
2. Welche Auswirkungen haben diese Entwicklungen auf die Qualifikation der Beschäftigten?
3. Wie reagiert das Bildungswesen auf diese Entwicklungen?

Ziel des Gesamtvorhabens ist es, mit den Teilvorhaben innovative Entwicklungen aufzuspüren, um frühzeitig Informationen über Qualifikationsentwicklungen zu gewinnen. Dabei sind innovative Bildungsmaßnahmen als zukunftsweisende Neuerungen in voraussichtlich wachsenden Beschäftigungsfeldern von besonderem Interesse. Inwieweit

wird<sup>7</sup>, eine Signalwirkung für neue bzw. veränderte Qualifikationsanforderungen. Die Preisausschreibung richtet sich an alle Trainer, Weiterbildungsträger und -einrichtungen sowie an Unternehmen, die berufliche Weiterbildungsmaßnahmen durchführen. Die Ausschreibung dient dem BiBB dazu, kreative und innovative Weiterbildungsmaßnahmen, die von den Bewerbern selbst darzustellen sind, zu erfassen.<sup>8</sup> Da mit diesem Ansatz auch in methodischer Hinsicht Neuland betreten wird, muss abgewartet werden, zu welchen Ergebnissen dieses Verfahren führt.

Innovative Entwicklungen in der Wirtschaft sind für die Qualifikationsforschung von größter Bedeutung. In einer Zeit rascher Veränderungen – von einer Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft – ist es notwendiger denn je, die einzelnen Entwicklungen zu beobachten, zu analysieren und für die berufliche Bildung nutzbar zu machen. Das *Früherkennungssystem* soll dazu einen Beitrag leisten. Da die Innovationszyklen und Entwicklungszeiten in nahezu allen Bereichen der Wirtschaft künftig eher kürzer werden, werden die Auswirkungen auf den Qualifizierungsprozess eher grösser. Um mit dem Erneuerungstempo Schritt halten zu können, bedarf es einer systematischen Beobachtung und Erfassung der Wandlungen. Dies gilt umso mehr für ein rohstoffarmes Land, dessen Kapital in erster Linie qualifizierte Fachkräfte für die Zukunft sind. Die Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik hängt somit entscheidend von ihrem Humankapital ab. Deshalb kommt der Qualifika-

dieses Ziel mit den Teilvorhaben erreicht wird, ist derzeit noch ungewiss. Allerdings erhofft sich das Bundesinstitut von einer Weiterbildungsträgerbefragung, die erstmalig als Preisausschreibung durchgeführt

### Anmerkungen

- 1 *Deutscher Zukunftspreis – Preis des Bundespräsidenten für Technik und Innovation. Der Preis wurde 1997 auf Initiative des Bundespräsidenten ins Leben gerufen und zeichnet eine Einzelperson oder Personengruppe für eine hervorragende technische, ingenieur- oder naturwissenschaftliche Innovation aus.*
- 2 *Erläuterung zu These 9 „Der Mensch kann nur aus Fehlern lernen, nicht aus Erfolgen. Haben Sie heute schon genug Fehler gemacht?“ der zehn Empfehlungen des Preises.*
- 3 *Vgl. z. B. Flassbeck, H.: Die Wirtschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts und die Herausforderungen für den Westen. In: Lutz, B./Hartmann, M.; Hirsch-Kreinsen, H. (Hrsg.): Produzieren im 21. Jahrhundert, Frankfurt/New York 1996, S. 47–68.*
- 4 *Schumpeter, J.A.: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklungen, 6. Auflage, Berlin 1964, zit. in: Flassbeck, H.: a. a. O. S. 52*
- 5 *Vgl. auch Lenske, W.; Werner, D.: Innovationen und Modernisierungsbedarf in der betrieblichen Berufsausbildung, Köln 1999, S. 27*
- 6 *Zur Erprobung von Informationswegen und -instrumenten wurden vom BiBB sechs Machbarkeitsstudien durchgeführt, deren Ergebnisse in dem Qualifikationsreport 1: Alex, L.; Bau, H. (Hrsg.): Wandel beruflicher Anforderungen, Bielefeld 1999, dargestellt sind. Vgl. außerdem den Beitrag von Dietzen, A.: Überfachliche Qualifikationen – eine Hauptanforderung in Stellenanzeigen. In BWP 28 (1999) 3, S. 13–17*
- 7 *Die Ausschreibung des Weiterbildungs-Innovations-Preises (WIP) fand in den Zeitschriften „BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, Heft 1/2000 (Beilage) und „managerSeminare“ Heft 41/2000 statt.*
- 8 *Nähere Informationen zur Darstellung der Maßnahmen enthalten die Teilnahmebedingungen der Preisausschreibung.*

tionsforschung immer größere Bedeutung zu, wenn dabei innovative Entwicklungen besonders fokussiert werden.

### Ausblick

Um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können, sind innovative Entwicklungen für die Bundesrepublik geradezu überlebenswichtig. Die Investition in Humankapital muss allerdings oberste Priorität erhalten, weil das Know-how der Beschäftigten in erster Linie Wettbewerbs- und Standortvorteile sichert. Für die berufliche Bildung bedeutet dies, die Qualifikation der Beschäftigten ständig den jeweiligen Entwicklungen anzupassen. Dabei hat die Qualifikationsforschung vor allem eine seismographische Aufgabe, indem sie neue Entwicklungen aufspürt und für die berufliche Bildung nutzbar macht. Das Früherkennungssystem des BIBB übernimmt diese wichtige Aufgabe und versteht sich als Instrument zur Erfassung innovativer Entwicklungen. Inwieweit damit allerdings aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden, muss die Zukunft zeigen. Da der Bedarf an entsprechenden Informationen eher steigen wird, kommt es darauf an, die Teilvorhaben zu einem Dauerbeobachtungssystem zu entwickeln, damit auch in qualitativer Hinsicht Kontinuität gewährleistet ist. ■

## 30.000 Ausbildungsverträge in neu entwickelten Berufen

RUDOLF WERNER

► **Im Jahre 1999 ist die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den neuen Berufen wieder um mehr als 50% gestiegen. Nahezu 30.000 Jugendliche erhielten einen Vertrag in einem der 31 Berufe, die seit 1996 geschaffen wurden. Bezogen auf die Auszubildenden in allen Ausbildungsjahren gibt es hier inzwischen rund 60.000 Lehrstellen.**

Die größte Gruppe bilden die vier Berufe im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT), die eine Steigerung gegenüber 1998 um durchschnittlich 45% aufweisen (Abbildung 1). Insgesamt wurden 1999 fast 13.000 Verträge in diesen Berufen abgeschlossen, die meisten beim Fachinformatiker, der auch die größte Steigerung

(+60%) aufweist. Die Zahl der insgesamt bestehenden Ausbildungsverträge dürfte in diesem Bereich jetzt bei rund 26.000 liegen. Ungefähr 20% der Betriebe, die in diesen Berufen ausbilden, sind neu in die Berufsausbildung eingestiegen. Mehr als die Hälfte der Ausbildungsbetriebe gehört zu den mittelgroßen und etwa ein Viertel zu den kleineren Betrieben.

Quantitativ bedeutsam sind auch die Mediengestalter für Digital- und Printmedien, die mit 3.797 Abschlüssen die Zahl der neuen Verträge fast verdoppeln konnten. Eine außerordentliche Zunahme weisen die Mechatroniker auf, für die 3.643 Verträge abgeschlossen wurden (Vorjahr 1.185, +207,4%). Allerdings spielen hier auch Umschichtungen von anderen bestehenden Ausbildungsberufen eine Rolle.

Generell gilt, dass nach einer Einführungsphase von etwa einem Jahr die neuen Berufe erhebliche Steigerungen aufzuweisen haben. So konnten auch die Automobilkaufleute, die im Bereich Industrie und Handel und im Handwerk ausgebildet werden, ihre Vertragszahlen von 2.212 auf 3.596 steigern. Ähnliches gilt für die Fachleute für Systemgastronomie (von 306 auf 674 Auszubildende).

Es zeigt sich insgesamt, dass die neuen Berufe ein erhebliches Ausbildungspotenzial vor allem in den Bereichen Informationstechnologie, Medien und Verkehr erschlossen haben. Interessant sind dabei auch Aussagen zur Vorbildung der Auszubildenden sowie bezüglich des Frauenanteils in diesen Berufen. Für diese Analyse kann nur auf die Zahlen bis 1998 zurückgegriffen werden, da Vorbildung sowie das Geschlecht der Auszubildenden in der Erhebung zum 30. September, die für den Berufsbildungsbericht durchgeführt wird, nicht erfasst werden. Nachfolgend wird deshalb auf die Berufsbildungsstatistik zum 31.12., die vom Statistischen Bundesamt aufgrund der Kammerdaten durchgeführt wird, zurückgegriffen. Diese Daten liegen zur Zeit bis 1998 vor.

### Frauenanteil geringer

Der Frauenanteil betrug 1998 in den neuen Berufen 28% und ist eher unterdurchschnittlich zu bewerten (vgl. Tabelle 1). Höhere Anteile haben die weiblichen Auszubildenden bei den Kaufleuten für Verkehrsservice (67%) und bei den Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste (ÖD: 90% bzw. IH: 67%). Sonst sind junge Frauen nur in geringer besetzten Berufen wie bei den Fotomedienlaboranten und den Kaufleuten für audiovisuelle Medien

mit höheren Anteilen (68% bzw. 64%) vertreten. Bei den informationstechnischen Berufen beträgt ihr Anteil durchschnittlich 14%. Nur bei den IT-Kaufleuten

*Neue Berufe  
mit großem  
Ausbildungs-  
potenzial*

Tabelle 1 Auszubildende in den neuen Berufen 1998 nach Geschlecht

	Auszubildende 1998		
	insgesamt	davon weibliche Auszubildende absolut	%
<b>1996 erlassen</b>			
Film- und Videoreditor/-in	57	29	50,9
Mediengestalter/-in Bild und Ton	965	319	33,1
Werbe- und Mediovorlagenhersteller/-in *	1528	1852	155,8
<b>1997 erlassen</b>			
Bauwerksabdichter/-in	131	0	0,0
Elektroanlagenmonteur/-in	459	20	4,4
Fachinformatiker/-in	5635	642	11,4
Fertigungsmechaniker/-in	1263	72	5,7
Fluggeräteelektroniker/-in	132	3	2,3
Industrie-Isolierer/-in	151	2	1,3
Informatikkaufmann/-kauffrau	2193	505	23,0
Informations- und Telekommunikationssystem-Elektroniker/-in	3651	151	4,1
IT-Kaufmann/-Kaufrau	2184	565	25,9
Isolierfacharbeiter/-in	94	0	0,0
Kaufmann/Kauffrau für Verkehrsservice	2169	1461	67,4
Naturwerksteinmechaniker/-in	72	2	2,8
Spielzeughersteller/-in	23	18	78,3
Verfahrensmechaniker/-in in der Steine- und Erdenindustrie **	336	5	1,5
<b>1998 erlassen</b>			
Automobilkaufmann/-kauffrau (IH)	1754	704	40,1
Automobilkaufmann/-kauffrau (Hw)	655	266	40,6
Fachangestellte(r) für Medien- und Informationsdienste (ÖD)	540	484	89,6
Fachangestellte(r) für Medien- und Informationsdienste (ICH)	33	22	66,7
Fachkraft für Veranstaltungstechnik	342	47	13,7
Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie	395	248	62,8
Fotomedienlaborant/-in	141	96	68,1
Glasbläser/-in (IH)	5	3	60,0
Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien	269	171	63,6
Mechatroniker/-in	1299	55	4,2
Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien	2602	1395	53,6
Mikrotechnologe/-in	149	26	17,4
Servicekaufmann/-kauffrau im Luftverkehr	34	26	76,5
<b>Insgesamt</b>	<b>29261</b>	<b>8189</b>	<b>28,0</b>

\* aufgehoben durch Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien

\*\* neue Fachrichtung vorgefertigte Betonzeugnisse

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1998, Erhebung zum 31. Dezember, eigene Berechnungen

wird mit 26% ein etwas höherer Wert erzielt. Hier wird im Rahmen von Projekten und Initiativen versucht, mehr junge Frauen für diese Berufe zu gewinnen.

### Hohe Quoten für Abiturienten und Realschüler

Die neuen Berufe wurden häufig von Jugendlichen mit Hoch- oder Fachhochschulreife gewählt (39%, vgl. Tabelle 2). Verglichen mit dem Durchschnitt des dualen Systems für diese Abschlussart (17%) ist dieser Wert recht hoch. Allerdings gehören die meisten neuen Berufe dem Dienstleistungsbereich an, der im dualen System einen höheren

Durchschnittswert für Abiturienten (32%) hat. Hauptschüler sind zu 12% vertreten (Durchschnitt duales System 31%, Dienstleistungsberufe 17%). Die Anteile für Realschüler (38%) und für Abgänger von berufsbildenden Schulen (11%) entsprechen dem Durchschnitt des dualen Systems.

Die informationstechnischen Berufe wurden sehr häufig von Realschülern und Abiturienten gewählt. Durchschnittlich haben fast die Hälfte der Auszubildenden dieser Berufe das Abitur oder die Fachhochschulreife. Insbesondere bei den Fachinformatikern und den Informatikkaufleuten ist die Quote sehr hoch (um 55%). Es sind jedoch auch Hauptschüler mit Abschluss vertreten (durchschnittlich 8%). Bei den Informations- und Telekommunikations-

Tabelle 2 **Vorbildung der Ausbildungsanfänger in ausgewählten neuen Berufen 1998 (in Prozent)\***

	Hauptschule ohne mit Abschluss Abschluss	Real- schule	Hoch-/ Fachhoch- schulreife	Berufs- bildende Schule**	
<b>Neue Berufe insgesamt ***</b>	<b>0,2</b>	<b>11,7</b>	<b>38,2</b>	<b>39,0</b>	<b>10,9</b>
darunter					
IT-Elektroniker/-in	0,1	9,3	55,3	26,7	8,6
Fachinformatiker/-in	0,1	7,3	25,3	57,5	9,7
IT-Kaufmann/-kauffrau	0,0	7,6	34,4	47,0	11,0
Informatikkaufmann/-kauffrau	0,1	4,9	24,1	54,3	16,5
Werbe- und Mediovorlagen- hersteller/-in	0,0	5,5	21,1	62,7	10,7
Mediengestalter/-in Bild und Ton	0,0	4,1	17,6	74,6	3,7
Kaufmann/Kauffrau für Verkehrsservice	0,0	6,0	62,8	20,9	10,3
Elektroanlagenmonteur/-in	2,1	34,7	47,5	3,4	12,3
Fertigungsmechaniker/-in	1,1	47,3	41,8	1,5	8,3
Automobilkaufmann/-kauffrau (IH/Hw)	0,2	11,7	39,8	31,8	16,5
Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie	0,3	15,2	35,7	35,9	12,9
Fachangestellte(r) für Medien- und Informationsdienste (ÖD, IH)	0,0	3,6	58,6	33,1	4,7
Fachkraft für Veranstaltungstechnik	0,0	13,3	43,3	37,5	5,9
Fotomedienlaborant/-in	0,0	14,6	40,0	36,9	8,5
Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien	0,4	3,8	11,5	80,8	3,4
Mechatroniker/-in	0,1	14,1	65,8	11,4	8,6
Mikrotechnologe/-in	0,0	2,3	62,1	28,0	7,6
Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien	0,1	8,3	28,5	51,5	11,5

\* Prozentuierung ohne Einbeziehung der Kategorie „ohne Angabe“ (Hochrechnung); Die Kategorie „Sonstige Schulen“ wurde zu zwei Dritteln auf Hauptschulen mit Abschluss und zu einem Drittel auf Berufsfachschulen aufgeteilt.

\*\* Schulisches Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschule, Berufsvorbereitungsjahr

\*\*\* 28 seit 1996 in Kraft getretene Berufe

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1998, Erhebung zum 31. Dezember; eigene Berechnungen

system-Elektronikern beträgt deren Anteil 9%. Von den beruflichen Schulen, die zumeist Berufsfachschulen umfassen, kommt durchschnittlich jeder Zehnte, bei den Informatikkaufleuten 17%.

Auch die Berufe der Mediengestaltung haben hohe Abiturientenanteile. Bei den Mediengestaltern Bild und Ton besitzen 75% die Studienberechtigung. Bei den Werbe- und Mediovorlagenherstellern beträgt der Anteil für Abiturienten knapp zwei Drittel, rund ein Fünftel kommen von Realschulen; diese Struktur ist mit der des Vorgängerberufs Werbevorlagenhersteller/-in vergleichbar. Inzwischen wurde dieser Beruf mit den Berufen Schriftsetzer/-in (IH), Reprohersteller/-in, Reprograf/-in und Fotogravurzeichner/-in in den neuen Beruf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien integriert. Den höchsten Abiturientenanteil weisen die Kaufleute für audiovisuelle Medien auf (81%). Es ist zu erwarten, dass bei höheren Auszubildendenzahlen in den nächsten Jahren (1998: 269 Auszubildende) die Anteile für die anderen Schularten ansteigen.

Bei den Kaufleuten für Verkehrsservice haben die meisten Auszubildenden einen Realschulabschluss (63%). Der Abiturientenanteil beträgt rund ein Fünftel. Mit 6% sind bei diesem kaufmännischen Beruf die Hauptschüler mit Abschluss in der Minderheit.

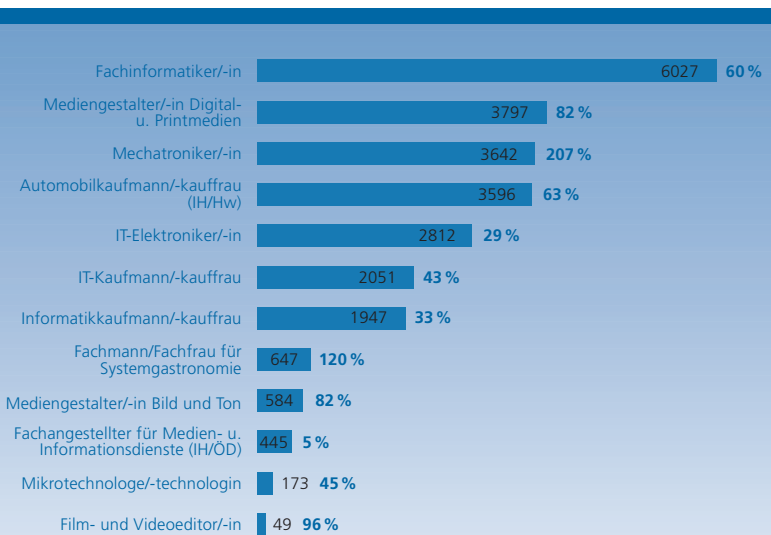
Die neuen gewerblichen Berufe Elektroanlagenmonteur/-in, Fertigungsmechaniker/-in und Mechatroniker/-in sind eine Domäne von Hauptschülern und Realschülern. Bei den Elektroanlagenmonteuren kommt auch eine größere Anzahl (12%) von berufsbildenden Schulen, darunter ca. 3% aus dem Berufsvorbereitungsjahr.

In allen Berufen sind auch Hauptschüler mit Abschluss vertreten, wenn auch zu geringen Anteilen. Neben den neuen Fertigungsberufen haben die Fachleute für Systemgastronomie noch einen höheren Anteil (15%).

### Modernisierte Ausbildungsordnungen

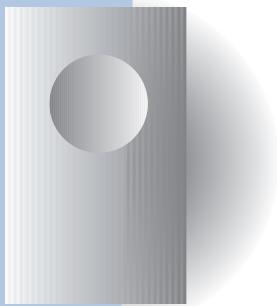
Neben der Entwicklung neuer Berufe spielt auch die Modernisierung der bestehenden eine große Rolle. Seit 1996 wurden 98 Berufe auf den neuesten Stand gebracht, darunter 26, die im Jahre 1999 in Kraft traten. Dazu gehören die Bauberufe, die quantitativ sehr stark ins Gewicht fallen. Insgesamt werden 536.000 Auszubildende in diesen modernisierten Berufen ausgebildet, das sind 32% aller Auszubildenden. Rechnet man noch die 60.000 Auszubildenden in den ganz neu entwickelten Berufen dazu, kommt man auf einen Wert von 36%, sodass also mehr als jeder dritte Auszubildende eine Ausbildung in einem neuen oder in jüngster Zeit modernisierten Beruf erhält. ■

Abbildung 1 **Neuabschlüsse in ausgewählten neuen Berufen 1999; Steigerung zum Vorjahr in Prozent**



Quelle: BIBB, Erhebung zum 30. September 1999

IH = Industrie und Handel  
Hw = Handwerk  
ÖD = Öffentlicher Dienst



## Lernortkooperation

FELIX RAUNER

### Lernortkooperation – Stand und Perspektiven

Günter Pätzold, Günter Walden (Hrsg.)  
Bielefeld 1999, 427 Seiten, 49,50 DM,  
ISBN 3-7639-0856-0

Die von Pätzold und Walden vorgelegte Schrift zielt auf eine Bestandsaufnahme zur Entwicklung und zur wissenschaftlichen Diskussion der Kooperation zwischen den Lernorten beruflicher Bildung und zeigt Entwicklungsperspektiven. Pätzold und Walden bestreiten neun der 16 Beiträge. So wird eine sehr systematisch und umfassend angelegte Behandlung des Themas gesichert. Die Schrift ist nach vier thematischen Schwerpunkten gegliedert. In zwei einführenden Kapiteln werden von Pätzold und Walden die Begründungen und die Bedingungen für die Lernortkooperation untersucht. Daran schließen sich neun Beiträge zur Praxis der Lernortkooperation an. Abschließend diskutieren Pätzold und Walden die Möglichkeiten und Grenzen für den Ausbau der Lernortkooperation.

Die Publikation entspringt einem BIBB-Projekt, in dem umfangreiche empirische Untersuchungen unter Einbeziehung von Berufsschulen, Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Ausbildungsstätten durchgeführt wurden. Die umfangreiche empirische Basis, die ausgewählten Regionen sowie die vertiefenden Fallstudien begründen die hohe Repräsentativität und Qualität der Ergebnisse.

Im einleitenden Kapitel „Begründung für Lernortkooperation“ wird das Projekt in seiner Anlage begründet und seine empirische Basis erläutert. Pätzold untersucht in historischer Perspektive die Ursachen für die Zusammenhanglosigkeit der Lernorte. Er stellt heraus, dass die Frage nach der Verbindung der Lernorte stets mit der Frage nach der

Trägerschaft beruflicher Bildung verknüpft war. Danach führt eine Reduzierung der Lernortdiskussion auf ein bildungstheoretisch-didaktisches Problem zur Verschleierung der ökonomischen und politischen Interessen, die bei der Ausgestaltung der dualen Organisation beruflicher Bildung und die damit einhergehende Machtasymmetrie im Verhältnis zwischen Berufsschulen und Betrieben eine ausschlaggebende Rolle spielen. Eine Berufsbildung, die der Leitidee einer auf die Mitgestaltung der Arbeitswelt zielenden Berufsbildung folgt, ist auf eine neue Dualität angewiesen. Die betriebliche Arbeitswirklichkeit wird zum Dreh- und Angelpunkt für eine Berufsbildungspraxis, die auch für die betriebliche Organisationsentwicklung qualifiziert. Die Teilzeitberufsschule wird zum Ort der Reflexion betrieblicher Wirklichkeit, die es in gestaltungsorientierter Perspektive zu transzendieren gilt.

Walden setzt sich anschließend mit den Anforderungen an das duale System der beruflichen Bildung auf der Basis empirischer Untersuchungen auseinander. Die veränderten Anforderungen, so Walden, in der beruflichen Bildung führen auf betrieblicher Seite nicht nur zu einer Neubestimmung des theoretischen Unterrichts, sondern auch zu einem Überdenken der herkömmlichen Lehr- und Lernformen. Erkennbar sei eine Hinwendung zum Lernort „Arbeitsplatz“. Offen bleibt bei dieser Untersuchung die Problematisierung der Kategorie „Arbeitsplatz“ und „Lernort“. Mit dieser geographischen Konnotation wird das moderne Unternehmen mit seinen nach Geschäftsprozessen aufgebauten Organisationsstrukturen sowie den über die IKT-Technologien ortsunabhängigen vernetzten Strukturen nicht erreicht. Arbeitsprozessbezogenes Lernen ist etwas anderes als arbeitsplatzbezogenes Lernen. Ungeachtet dieser Unschärfe fasst Walden den Stand der Diskussion zum Lernen am Arbeitsplatz systematisch zusammen und stellt die Vorzüge heraus, wobei die bisherige Aufgabenteilung der Lernorte in Frage gestellt wird. Weder das Imitieren betrieblicher Praxis noch der Rückzug auf abstrakte Theorien stellen eine Lösung dar. Aus der Defensive kann die Berufsschule nur herauskommen, wenn es ihr gelingt, ihren spezifischen Beitrag zur Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen Ausbildung zu begründen und zu realisieren. Als Lösungsweg wird das konsequente Beschreiten der Lernortkooperation dargestellt.

Im zweiten Einführungskapitel setzen sich Pätzold und Walden mit den rechtlichen, institutionellen und personellen Aspekten der Lernortkooperation auseinander. Pätzold stellt heraus, dass die Qualität beruflicher Bildung im dualen System nicht nur aus dem pädagogisch-didaktischen Handeln der Berufspädagogen entspringt, sondern auch vom Wechselverhältnis Lernen und Arbeiten abhängt, wobei er die institutionellen Bedingungen, unter denen sich berufliche Bildung vollzieht, auch als Ausdruck divergenter und konvergenter Interessen qualifiziert.

Walden arbeitet in diesem Kapitel die institutionellen und persönlichen Rahmenbedingungen heraus, die für die Kooperation zwischen Lehrern und Ausbildern prägend sind. Nicht übersehen werden dürfte, dass die Ausbildertätigkeit in die ökonomischen Ziele eines Unternehmens und die daraus resultierenden Arbeitsabläufe und Sachzwänge eingebettet ist. Daher sind Fragen der Lernortkooperation immer auch durch die betrieblichen Interessen determiniert. Im Gegensatz dazu stellt sich die Situation für Berufsschullehrer deutlich anders dar. Die Aufschlüsselung dieses Sachverhaltes vermittelt dem Leser ein differenziertes Bild zu dieser Dimension von Lernortkooperation.

Im zentralen Kapitel „Praxis der Lernortkooperation“ wird mit insgesamt neun Beiträgen aus unterschiedlichen Blickwinkeln und für unterschiedliche Bereiche des dualen Systems der Berufsbildung die gegenwärtige Situation der Lernortkooperation bilanziert, analysiert und evaluiert. Die Beiträge schließen in der Regel mit begründeten Schlussfolgerungen bzw. einem Fazit ab. Diese über die aktuelle Situation der Lernortkooperation hinausweisenden Anregungen sind es vor allem, die dieses Buch aus der Fülle der Publikationen zur Lernortkooperation deutlich hervorheben.

*Lernortkooperationen  
werden auch  
durch betriebliche Interessen  
beeinflusst.*

Einführend arbeitet Walden die Verhaltensmuster und Bestimmungsründe der Kooperation von Ausbildern und Lehrern auf der Basis einer umfangreichen empirischen Untersuchung heraus. Er unterscheidet dabei nach fünf Stufen zunehmender Qualität in der Kooperation zwischen Ausbildern und Lehrern. Die Untersuchung bestätigt, dass die Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Lehrern bzw. zwischen Berufsschulen und Betrieben sich nach wie vor auf einem außerordentlich niedrigen Niveau abspielt. Die bestehende Kooperationspraxis, so das Fazit von Walden, genügt berufspädagogischen Anforderungen in der Regel nicht. Interessant ist der Befund, dass die Kooperationsaktivitäten in starkem Maße vom Ausbildungsberuf abhängen.

Eine Fundgrube für detaillierte und differenzierte Befunde zur Lernortkooperation sind die Berichte über die Fallstudien. So stellt etwa Drees heraus, dass die Befürworter einer intensiven Lernortkooperation nicht selten für sich selbst keine Schlussfolgerungen aus ihrem positiven Urteil ziehen. Lernortkooperation findet statt, wenn sie unumgänglich ist

oder einen unmittelbaren Vorteil für die Beteiligten bringt. Die Fallbeispiele aus der handwerklichen Berufsbildung zeigen, dass bei der Entwicklung von Strategien zu einer verbesserten Lernortkooperation nicht nur zwischen Handwerk, Industrie und Handel, sondern auch zwischen Gewerkschaften und Regionen unterschieden werden muss. Ohne die Etablierung eines kommunalen und regionalen Berufsbildungsdialogs und ohne eine Weiterentwicklung der institutionellen Rahmenbedingungen, die eine Regionalisierung des Berufsbildungsdialoges befördern, ist ganz offenbar eine nachhaltige Verankerung der Lernortkooperation, vor allem in Handwerk, nicht realisierbar.

Abschließend fassen Pätzold und Walden in zwei Beiträgen die Ergebnisse der Einzeluntersuchungen unter der Überschrift „Möglichkeiten und Grenzen für den Ausbau der Lernortkooperation“ zusammen. Walden unterscheidet bei seinen Schlussfolgerungen strukturelle, institutionelle und personelle Aspekte. Den Schwerpunkt legt er auf die Entwicklung und Verbreitung neuer Organisationsformen und weniger auf die Veränderungen der institutionellen Rahmenbedingungen. Wie beide Aspekte miteinander zusammenhängen, wird in den Überlegungen zunächst ausgeklammert. Seine Schlussfolgerung lautet, dass es auf die Implementierung neuer Organisationskonzepte ankommt. Hier reicht der Vorschlag von Walden über die bestehenden institutionellen Regelungen hinaus, wenn er die Einrichtung regionaler Koordinierungsstellen vorschlägt.

Pätzold geht von der Frage aus, inwieweit die an der Berufsbildung Beteiligten im Rahmen ihres Verständnisses von berufspädagogischen Prozessen die Möglichkeit zu einer kriteriengeleiteten Verfügung über die Handlungsmöglichkeit „Lernortkooperation“ haben. Das verordnete Nebeneinander der Lernorte ist danach vor allem auch ein Ausdruck von „Ordnungsmitteln“, die in ihren Inhalten höchst unterschiedlichen Referenzsystemen verpflichtet sind. Lehrpläne, die von der Arbeitswelt abstrahieren, und Ausbildungsrahmenpläne, in denen die berufliche Grundbildung auf das Einüben beruflicher Verrichtungen zielt, sind nicht nur wenig miteinander kompatibel, sondern stehen auch einer beruflichen Bildung im Wege, die die Potentiale realer Arbeitswelt bieten. Lernortkooperation stellt sich nach Pätzold daher als ein „doppelter Lernprozess“ dar.

Die zusammenfassenden Ausführungen von Pätzold und Walden sind in ihrer systematischen und weitreichenden Anlage dazu geeignet, das neue, von der BLK eingerichtete Modellversuchsprogramm zur Lernortkooperation anzuleiten und zu befruchten sowie darüber hinaus die von der KMK angestoßene bildungspolitische Diskussion zur Weiterentwicklung der dualen hin zu einer dual-kooperativen Berufsbildung durch die Reichhaltigkeit der empirischen Befunde und der begründeten Entwicklungsperspektiven zu untermauern. ■



## Plädoyer für eine nachhaltige, offene und europaorientierte Berufsbildung

ULRICH DEGEN

### Bildung der Zukunft Für Nachhaltigkeit in Bildung und Gesellschaft

Jürgen Walter

Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1999, 222 Seiten, ISBN 3-631-34449-X

Recherchiert man etwas in der Literatur und der Praxis des Autors, dann gewinnt die Darstellung von Jürgen Walter dadurch an Überzeugung, weil man überall in seiner Argumentation auf seine reichhaltigen praktischen Erfahrungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung stößt. Der Autor trägt seine jahrzehntelange Tätigkeit im Chemiesektor nicht präntiös vor, sondern entwickelt auf dieser Basis ein Nachhaltigkeitskonzept für eine an innovativen Strategien und intelligenten Wirtschaftskonzepten orientierte Berufsbildung. Als aktivem Gewerkschafter liegen ihm die Verbesserung und À-jour-Haltung von Qualifikationspotentialen der abhängig Beschäftigten besonders am Herzen. Er exemplifiziert seine Vorschläge zur Reaktion auf künftige Herausforderungen an das Bildungssystem zwar am Beispiel Chemie, seine Orientierung am Konzept der (ständig) lernenden Organisation ist darauf jedoch nicht beschränkt. Sein Engagement verstellt ihm auch nicht den Blick für die gerechtfertigten Interessen der Wirtschaft, da er nicht verneint, dass Wirtschaftswachstum eben auch heißt, dass man dadurch Handlungsspielräume für innovative Berufsbildungskonzepte eröffnet. Und hier setzt auch seine Positionsbestimmung des Bildungswesens ein, wobei interessanterweise Teile seiner Anregungen sich im „Würzburger Modell“ zur Modernisierung und Novellierung der Chemieausbildung – einschließlich der verschiedenen Ausbildungsgänge der dualen Berufsausbildung in der Chemie wieder finden. Das BIBB hat davon einen Gewinn, da die Beschlüsse zum „Würzburger Modell“ bereits direkte Folgen für die Ordnungsarbeit bei den anerkannten Chemie – ausbildungsberufen durch Ergänzungen im Inhalts- und Methodenkanon hatten.

Aber auch an anderer Stelle ist das BIBB von Walters Vorschlägen und Aktivitäten tangiert, da das „Würzburger Modell“ dazu geführt hat, dass das Fachinformationszentrum Chemie, Berlin, im Rahmen einer Juryentscheidung des damaligen Bundesministeriums für Bildung, Forschung, Wissenschaft und Technologie den Zuschlag für die Durchführung des Leitprojektes „Vernetztes Studium Chemie“ erhielt, das derzeit durch den Projektträger des BIBB (Innovationen in der Aus- und Weiterbildung [PT.IAW]) administrativ gemanagt und fachlich betreut wird (vgl. auch den Beitrag in diesem Heft). Insoweit hat-

ten die in Walters Schrift dokumentierten Aktivitäten nicht nur ganz konkrete Auswirkungen auf die Gestaltung der Chemieausbildung, sondern werden auch sozusagen in der künftigen Praxis erprobt. Das schwebte dem Autor sicher vor, wenn er aus seiner in diesem Buch vorgetragenen Mängelanalyse sieben Leitbilder für eine Bildung der Zukunft handlungsanleitend formulierte.

Die „sieben Leitbilder für eine Bildung der Zukunft“ berühren konzeptionelle, an die Bildung gerichtete Anforderungen ebenso wie Anforderungen an die Bildung als Träger und Vermittler von Grundwissen und -werten, an ihre Funktion zur Orientierung hinsichtlich gesellschaftlicher Anforderungen wie Rationalität und Reflexion, Kooperation und Kommunikation, Befähigung zu lebenslangem Lernen und an ihre inhaltlich und methodisch am Prinzip der lernenden Organisation ausgerichteten Anforderungen. Eigenverantwortung und Wettbewerb steigern die Effizienz von Bildung, und diese muss horizontal und vertikal offen sein und differenziert für individuelle Persönlichkeits-, Fähigkeits- und Entwicklungsprofile. Diese Leitbilder erfüllen nach Auffassung Walters zwei zentrale Anforderungen, denn sie sind konsensfähig, um ideologische Grundsatzstreits überwinden zu helfen, und sie enthalten genügend Konfliktstoff, um darüber eine Diskussion über bildungspolitische Handlungsoptionen anzuregen.

Insoweit entsprechen diese Leitbilder auch seinem berufsbildungspolitischen Credo, in dem er auf die Frage „Unter Ausnutzung und Förderung welcher Ressourcen und Stärken wird sich ein Standort unter dem wachsenden Kosten- und Konkurrenzdruck eines zunehmend enger werdenden Geflechts weltweiter Beziehungen gerade auf lange Sicht behaupten?“ antwortet: „Modernisierung und Innovation und damit die Steigerung von Wissen und Fertigkeiten und eine umfassende, gleichermaßen bedarfsgerechte und zukunftsweisende Bildungspolitik.“

Nachhaltigkeit hat mit einer solchen Bildungspolitik aus Sicht Walters sehr wohl etwas zu tun, da sie eine „Verantwortung zunächst einmal gegenüber zukünftigen Generationen“ herstellt und diese „Verantwortung gegenüber der Zukunft ... schließt ... auch eine Verantwortung in der Gegenwart ein“: Denn „wenn künftigen Generationen nicht die Entwicklungsgrundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten ihres Lebens beschnitten werden sollen, dann muss auch den heute lebenden Menschen eine größtmögliche Chancengleichheit und Gestaltungsfreiheit gegeben werden“.

Auch diese Leitlinie des Autors macht das Buch lesenswert und lässt seine formulierte Theorie praktisch ernst nehmen. Abgerundet wird das Buch durch kritische Ausflüge in die Gründe und Veränderungen in der Arbeitswelt, durch Daten und Fakten zum Bildungs- und Ausbildungswesen in Deutschland und Europa sowie gewerkschaftliche und unternehmerische Berufsbildungsaktivitäten bei der Neuorganisation der lernenden Organisation „Chemie“. ■

## Steuerung von Lernprozessen

KARLHEINZ A. GEISLER

### Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens

Peter F. E. Sloane, Eusl Verlag, Markt Schwaben 1999, 105 Seiten, DM 19,50

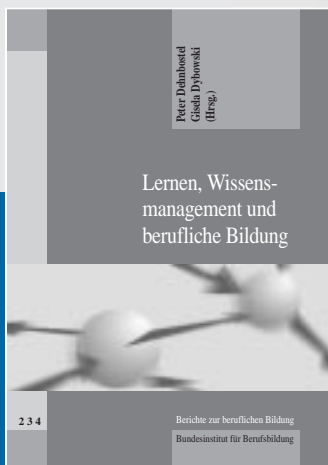
Peter Sloane hat seine Münchner Antrittsvorlesungen von 1998 zu einem – und dieses Attribut bezieht sich ausschließlich auf den Seitenumfang – „schmalen“ Buch erweitert. Einer alten und bewährten Tradition folgend, sagte er am Anfang seiner wirtschaftspädagogischen Lehrtätigkeit Wichtiges und Programmatisches zum Lehren und zum Lernen. Seine konstruktivistisch inspirierte Lerntheorie begründet er mit dem Hinweis, dass es sich bei der Vorstellung, Lehren und Lernen seien planbar, um einen Mythos handle, zweifelsohne um einen hartnäckigen.

Es geht, sehr verkürzt gesagt, nicht um die Planung des Lernens durch die Lehrenden, sondern um die Gestaltung von Situationen, in denen Lernende lernen können – und das möglichst gut. In der Terminologie systemischer Steuerung handelt es sich um eine Abhandlung zur Kontextsteuerung von Lernprozessen. Letztlich nimmt Sloane jenes didaktische Programm von Comenius ernst, das allzu lange ignoriert wurde: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsmethode aufzuspüren und zu erkennen, bei welchen die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen, und bei der in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe zugunsten von mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaftem Fortschritt herrscht.“ Sloane formuliert seine Ziele und Absichten zwar nicht so präzise wie Comenius, aber bei der Lektüre seiner Situationsdidaktik gewinnt man den Eindruck, dass sie von der realistischen Vorstellung getragen wird, Lernende seien häufig klüger als Lehrende. Zumindest wissen sie besser, was sie brauchen und was für sie gut ist. Sloane denkt nicht vom Mangel und vom Defizit her, um diese dann lehrend zu reduzieren. Er geht von der Fülle der Lernmöglichkeiten und der Lernabsichten aus und sieht das Lehrerhandeln erst in jenen Momenten für sinnvoll an, in denen diese Fülle der Lernmöglichkeiten bedroht ist. Didaktisches Handeln muss so immer auch die Qualitäten von Fehlerfreundlichkeit und Reversibilität besitzen. Insofern ist Sloanes Situationsdidaktik auch ein Beitrag zu einer Prozessdidaktik. Die besten Steuermänner – und auch die besten Steuerfrauen – stehen nämlich am Ufer, oder in den Worten des portugiesischen Schriftstellers Pessoa: „Wer am Rande der Tanzfläche steht, tanzt mit allen.“

Wer Sloanes Abhandlung liest, weiß besser Bescheid, wo er sich am Rande der Tanzfläche bewegen soll, und auch, wie er dies tun soll. Lehrende können und sollen dabei ihr Möglichstes lehrend tun, aber dabei nie vergessen, dass es die anderen sind, die lernen. Das zumindest – aber hoffentlich noch etwas mehr – können die Lehrenden lernen. Darauf weist Sloane immer wieder deutlich hin. Seine Lernkonzeption ist im besten Sinne bescheiden, weil sie realistisch ist. Auch das Scheitern des Lernprozesses ist bei ihm Teil der Gestaltungsaktivität der Lehrenden. Lehren ist – so gesehen – nichts anderes, als in einem grundsätzlich nicht beherrschbaren Feld Wirkung erzielen. Es ist eine Tätigkeit, die mit der Möglichkeit der Nichtakzeptanz des Gestalteten und des Gesteuerten rechnet und eben dies als Teil des Gestaltens und des Steuerns begreift.

Damit ist Sloanes Situationsdidaktik auch ein Beitrag zur Demokratisierung des Lehr-/Lernvorganges. Und sie bringt eine subjektive Entlastung der Lehrenden bei ihren Lehraktivitäten. Dabei nämlich dürfen sich Lehrende ohne Gesichtverlust überflüssig machen und bleiben trotzdem weiter Lehrende. ■

## Neue Lernformen!



### Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung

Peter Dehnboel,  
Gisela Dybowski

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

**BiBB**

Neue Formen des Lernens, des Wissensmanagements und der beruflichen Bildung sind erforderlich, um mit den tiefgreifenden Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft Schritt zu halten. Das BiBB hat die neuen Herausforderungen an die Innovationsfähigkeit der Betriebe im Rahmen des Forschungsprojekts BILSTRAT in Pilotstudien empirisch untersucht. Der Band dokumentiert die Beiträge einer Fachtagung, auf der die Ergebnisse der Studie vorgestellt und diskutiert worden sind.

2000, ISBN 3-7639-0895-1, Bestell-Nr. 102.234,  
238 Seiten, Preis 29,00 DM

## AUTOREN

■ **DR. LASZLO ALEX**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ **DR. WILFRIED BRÜGGEMANN**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ **ULRICH DEGEN**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ **DR. GISELA FELLER**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ **PROF. DR. KARLHEINZ A. GEISSLER**  
Universität der Bundeswehr  
85577 Neubiberg

■ **HANS-DIETER HOCH**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ **ROLF JANSEN**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ **HEIKE KRÄMER**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ **DR. FELIX RAUNER**  
Universität Bremen  
Postfach 33 04 40  
28334 Bremen

■ **DR. JOCHEN REULING**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ **DR. JENS U. SCHMIDT**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ **DR. RUDOLF WERNER**  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ **WOLFGANG ZASTROZNY**  
DEKRA Akademie GmbH  
Lübbecker Straße 240  
32429 Minden

### HINWEISE FÜR AUTOREN

- In der BWP werden nur *Original-Beiträge* veröffentlicht. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.
- *Manuskripte für Fachaufsätze und Diskussionsbeiträge* sollen einen Umfang von 20.000 Zeichen einschließlich Anmerkungen (Fußnoten), Übersichten und Grafiken nicht überschreiten. Dem Beitrag ist ein *Abstract* von bis zu 400 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden. Für die *Autorenangaben* sind Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, Funktion, beruflicher Abschluss/Promotion, Arbeitgeber, Anschrift) und ein Foto beizufügen. Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.

### IMPRESSUM

#### Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

29. Jahrgang, Heft 2/2000, März/April 2000

#### Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Hermann-Ehlers-Straße 10, 53113 Bonn

#### Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.)

Stefanie Leppich

Katharina Reiffenhäuser

Telefon (0228) 107-1722/1723/1724

E-Mail: [bwp@bibb.de](mailto:bwp@bibb.de)

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

#### Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Mona Granato, Dr. Georg Hanf,

Dr. Kathrin Hensge, Dr. Elisabeth M. Krekel,

Christiane Reuter, Dr. Eckart Strohmaier

#### Gestaltung

Hoch Drei, Berlin

#### Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Fax (0521) 91101-19,

Telefon (0521) 91101-11

E-Mail: [bestellung@wbv.de](mailto:bestellung@wbv.de)

#### Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 15,- DM

Jahresabonnement 74,- DM

Auslandsabonnement 83,- DM

zuzüglich Versandkosten,

zweimonatlich

#### Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate

vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

#### Copyright

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

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

ISSN 0341-4515



## ***Innovative Berufsbildung***

# Auszeichnung für Innovative Berufsbildung Hermann-Schmidt-Preis



# 2000

Der gemeinnützige Verein „Innovative Berufsbildung e.V.“ mit Sitz in Bonn verleiht im September 2000 zum vierten Mal seinen jährlichen Berufsbildungspreis für innovative Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis und lädt hiermit zur Teilnahme an der Bewerbung ein.

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

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

## Thema

### ***Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung***

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

**Bewerbungsunterlagen** zur Teilnahme am Wettbewerb können angefordert werden **bis 30. April 2000** bei der

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

Telefon: 0228-107 28 23

Fax: 0228-107 29 81

Internet: [www.wbv.de/news/preis.html](http://www.wbv.de/news/preis.html)

**Abgabe** der vollständigen  
Bewerbungsunterlagen **bis 30.06.2000**