

ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
W. BERTELSMANN VERLAG
32. JAHRGANG
H 20155

BWIP

1 / 2003

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

Thema: Lern- und Medienkonzepte für eine moderne Berufsbildung

Kommentar:
Wer engagiert sich für
betriebliche Ausbildungsplätze?

Weitere Themen u. a.:

Berufsbezeichnungen im Handwerk
Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen
Initiative START 2000plus
Deutsch-chinesische
Berufsbildungszusammenarbeit

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BIBB ▶

▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

► **KOMMENTAR**

- 3 HELMUT PÜTZ
Wer engagiert sich für betriebliche Ausbildungsplätze?

► **THEMA
LERN- UND MEDIENKONZEPTE FÜR
EINE MODERNE BERUFSBILDUNG**

- 5 KATHRIN HENSGE
Bildungstechnologien für moderne Bildungskonzepte –
Gestaltungsoptionen des Internets
- 9 GERT ZINKE
Lernen in der Arbeit mit Online-Communities –
Chance für E-Learning in kleinen und mittelständischen
Unternehmen
- 14 ANKA PAWLIK, GESA MÜNCHHAUSEN,
WOLFGANG WITTWER
Kompetenzentwicklung zur Bewältigung von
Veränderungsprozessen
Modellversuche erproben neue Lernkonzepte in KMU
- 19 CLAUDIA MUNZ, ELISABETH PORTZ-SCHMITT,
MARLIES RAINER, GISELA WESTHOFF
Auszubildende und Ausgebildete im Handwerk
gestalten ihre Berufsbiografie
Modellversuch erprobt Kompetenz zum Selbstmanagement
- 24 IRMGARD FRANK, HILDEGARD ZIMMERMANN
Lernen in zwischenbetrieblichen Kooperationsfeldern
Ein Weiterbildungskonzept für unternehmensübergreifende
Projektgruppen
- 29 KLAUS HAHNE
Zur Bedeutung der Arbeit in Lernkonzepten der
beruflichen Bildung
Ein vergleichender Blick auf die Entwicklungen in Industrie
und Handwerk

► **DISKUSSION**

- 35 JORG-G. GRUNWALD
Berufsbezeichnungen im Handwerk:
Ein Plädoyer für pragmatische Festlegungen

► **FACHBEITRAG**

- 40 STEFAN BEHRENS, CHRISTOPH ESSER
Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen –
Eignung des EFQM-Modells für Excellence

► **PRAXIS**

- 44 MICHAEL MATZNER
Initiative START 2000plus
Ausbildungsbegleitung und Ausbildungsverbund unterstützen
eine erfolgreiche Berufsausbildung

► **INTERNATIONAL**

- 48 EBERHARD TROWE, GERT ZINKE
Expertentreffen zu möglichen Perspektiven der
deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit

► **HAUPTAUSSCHUSS**

- 50 GUNTER SPILLNER
Bericht über die Sitzung 3/2002
des Hauptausschusses am 17. Dezember 2002 in Bonn
- 51 Stellungnahme des Hauptausschusses des BIBB zur
aktuellen Ausbildungsplatzsituation

► **REZENSIONEN**

► **ABSTRACTS**

► **IMPRESSUM / AUTOREN**

Die Redaktion dankt noch einmal allen Leserinnen und Lesern für die informativen Antworten auf unsere Leserbefragung. In einem der nächsten Hefte wird die Redaktion über die Ergebnisse informieren. Die Gewinner der Veröffentlichungen sind schriftlich benachrichtigt worden.

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



Wer engagiert sich für betriebliche Ausbildungsplätze?

► Während der Schlussveranstaltung des 4. BIBB-Fachkongresses Ende Oktober vorigen Jahres in Berlin hat Prof. Dr. Dieter Euler zu Recht kritisiert, dass die berufliche Aus- und Weiterbildung in Deutschland im Unterschied zu anderen Bildungs- und Politikbereichen keine starke Lobby habe. Sein Wunsch war, es sollte wieder oder endlich eine überzeugende und einflussreiche Interessenvertretung für die Berufsbildung in unserem Land geben. Diese massive Forderung von Dieter Euler, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Plenarversammlung des Kongresses mit starkem Beifall unterstützt wurde, muss heute in besonderem Maß für die betriebliche Berufsausbildung gestellt werden. Ja, es ist höchste Zeit, die Frage zu beantworten, wer sich wirklich energisch für die Erhöhung der Zahl betrieblicher Ausbildungsplätze engagiert.

Denn die betriebliche Ausbildungsplatzsituation der Jahre 2002 und 2003 ist alarmierend. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung beurteilte in seiner Sitzung am 17. Dezember vorigen Jahres den erneuten Rückgang der betrieblichen Lehrstellen „mit großer Besorgnis“. In den alten Ländern ging die Anzahl der neuen Ausbildungsverträge um 33.974 oder 7,1 Prozent zurück; in den neuen Ländern sank sie um 9.310 oder 7 Prozent – und das bei einer nahezu gleichen Zahl der öffentlich finanzierten neuen Ausbildungsverträge mit rund 56.880. Für dieses Jahr und wohl auch für die nächsten Jahre, solange die Nachfrage der Jugendlichen hoch bleibt, ist keine Besserung zu erwarten, die Misere könnte sogar noch gravierender und alarmierender werden.

In diesem Vermittlungsjahr klappt die Schere gemäß den Zahlen der Arbeitsverwaltung im Vergleich zum Vorjahr zwischen den gemeldeten freien Ausbildungsplätzen und der Nachfrage der Jugendlichen nach betrieblicher Ausbildung noch dramatischer auseinander. Der öffentliche Dienst, der eigentlich mit gutem Vorbild der Wirtschaft vorangehen müsste, hat im letzten Vermittlungsjahr ein Minus von 6,3 Prozent, besonders negativ in Ostdeutschland und in Berlin

mit minus 10,1 Prozent. Aber auch der Rückgang der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30. 9. 2002 in Westdeutschland mit minus 5,1 Prozent zeigt ein Nachlassen der Ausbildungsbereitschaft.

Noch schlechter sieht es bei Industrie/Handel und Handwerk aus. Die Industrie- und Handelskammern, die im Laufe des letzten Jahres optimistisch und beruhigend ein Gleichbleiben der betrieblichen Ausbildungsleistung erklärt hatten, sind bei einem Rückgang von 7,1 Prozent gelandet (minus 8,3 Prozent in Westdeutschland und minus 5,8 Prozent in Ostdeutschland und Berlin). Beim Handwerk ist in Ostdeutschland und Berlin jeder zehnte betriebliche Ausbildungsplatz weggefallen (minus 10,5 Prozent), in Westdeutschland minus 7 Prozent und insgesamt minus 7,1 Prozent. Die Angebots-Nachfrage-Relation hat sich um 1,5 Prozentpunkte verschlechtert auf 99,1, also eine eindeutige Unterdeckung und keinerlei Aussicht auf das berufsbildungspolitisch allgemein als notwendig angesehene Überangebot von 12,5 Prozent, um den Jugendlichen, die betriebliche Ausbildung nachfragen, Auswahlmöglichkeiten anbieten zu können.

Es ist zwar richtig, dass das Angebot betrieblicher Ausbildungsplätze insbesondere abhängig ist von der Zahl der Arbeitsplätze und von der Wirtschaftskonjunktur. Beides entwickelt sich miserabel. Diese Entwicklung darf aber auf keinen Fall auf den Rücken der Jugendlichen abgeladen werden, die Ausbildungs-, Berufs-, soziale und Lebenschancen haben müssen. So viele von ihnen dürfen nicht am Beginn ihres aktiven Lebensweges in die Frustration gestoßen werden, indem ihnen Türen verschlossen werden, auf deren Offenheit sie Anspruch haben.

Deshalb stellt sich immer dringender die Frage, was einzelne Betriebe und Verwaltungen, was Dach- und Fachverbände der Wirtschaft, was die Gewerkschaften und nicht zuletzt was die politisch Verantwortlichen tun, um diesen schlechten Zustand und Abwärtstrend umzukehren.

In früheren Zeiten von äußerst angespannter Ausbildungsplatzsituation, etwa Anfang und Mitte der 80er Jahre, als hohe Schulabgängerzahlen auf eine schwache Wirtschaftskonjunktur trafen, galt der Grundsatz, dass auch der letzte und der zusätzlich einzelne betriebliche Ausbildungsplatz erkämpft werden musste. Aktionen der Arbeitsämter vor Ort, Ausbildungsplatzkonferenzen und Werbungsaktionen der Kammern und der Fach- und Branchenverbände der Wirtschaft waren selbstverständlich. Die Dachverbände und ihre Präsidenten, der DGB und seine Einzelgewerkschaften mit ihren Vorsitzenden und Verantwortlichen und die Bundes- und Landesregierungen mit ihren zuständigen Ministern waren engagiert vor Ort bei Betrieben und Verwaltungen, um „Klinken zu putzen“ für jeden einzelnen zusätzlichen Ausbildungsplatz.

Es ist höchste Zeit, eine Stabsstelle einzurichten oder damit zu beauftragen, Fehlentwicklungen bei der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen zu beseitigen

Diese konkreten und gezielten Aktivitäten waren erfolgreich, wie das Beispiel, dem andere hinzuzufügen sind, des damaligen verantwortlichen Ministers und dann Ministerpräsidenten Wolfgang Clement in Nordrhein-Westfalen gezeigt hat. In früheren schwierigen Ausbildungsplatzsituationen war es selbstverständlich, dass auch der Bundeskanzler und das Bundeskanzleramt sich konkret in die Werbung für betriebliche Ausbildungsplätze eingeschaltet haben. Die Bundesminister fuhren übers Land zu regionalen Ausbildungsplatzkonferenzen und anderen demonstrativen Maßnahmen, um die Chancengleichheit für die zukünftigen Auszubildenden spürbar zu verbessern.

Und heute? In den letzten Jahren? Wo sind die Lobby der Verantwortlichen für das Recht der Jugendlichen auf betriebliche Ausbildungsplätze und die ethische Verpflichtung der Unternehmen zur Ausbildung geblieben? Jeder Verantwortliche für die Ausbildungsplatzsituation kann sich auf diese Fragen seine eigene Antwort geben. Auch hier trifft das Wort von Altbundespräsident Roman Herzog zu, dass wieder ein Ruck durch unser Land gehen muss, um vielen Jugendlichen Chancengleichheit zu geben und ihnen nicht die Zukunft zu verbauen.

Es ist gut vorstellbar, und es ist auch möglich, dass Betriebe, Wirtschaft und Verwaltungen, dass die Arbeitsämter und die Gewerkschaften, dass die Bundesregierung und ihre verantwortlichen Minister, an ihrer Spitze der bisher immer hoch engagierte, nun mit einem ganz breiten Zuständigkeitsfeld ausgestattete Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit, Wolfgang Clement, ihren Einfluss mit Druck und Argumenten zur Geltung bringen, damit im Hinblick auf den zukünftigen Fachkräftebedarf wieder mehr betriebliche Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden. 1984 hatten wir allein in Westdeutschland 705.652 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge (plus 191.764 in der DDR), am 30. September 2002 waren es in ganz Deutschland 570.568, also ein Verlust an Ausbildungsplätzen von rund 326.800.

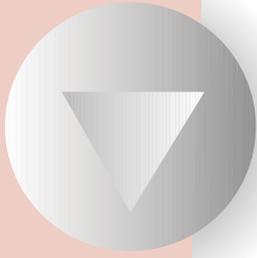
Auch in den Jahren des hohen Ausbildungsplatzangebots gab es konjunkturelle und wirtschaftsstrukturelle Schwierigkeiten und Umbrüche. Offensichtlich waren in diesen Jahren das politische Verantwortungsgefühl und das konkrete Engagement deutlich ausgeprägter, als das in der heutigen Zeit der Fall ist. Die Leidtragenden dieser unzureichenden Aktivitäten sind viele junge Menschen, denen man das nicht glaubhaft erklären kann.

Deshalb ist es bereits allerhöchste Zeit, eine bundesweit agierende Stabsstelle einzurichten oder damit zu beauftragen, die Missstände und Fehlentwicklungen bei der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen zu beseitigen. Nur so kann die Politik ihrer Mitverantwortung für die berufliche Bildung und die Lebenschancen der jungen Menschen gerecht werden – ihnen ist nur mit zählbaren Erfolgen gedient. ■



HELMUT PÜTZ

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



Bildungstechnologien für moderne Bildungskonzepte – Gestaltungsoptionen des Internets

► Die Nutzungsmöglichkeiten des Internets als Lern- und Kommunikationsinstrument setzen neue Standards für die Entwicklung von Bildungskonzepten. Es werden Bildungsangebote benötigt, die den Auszubildenden schnell und arbeitsplatznah Wissen vermitteln und sie auf Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit der Wissensaufnahme vorbereiten. Das Bildungspersonal wiederum muss befähigt werden, ein solches zeitgemäßes Verständnis des Lehr- und Lernprozesses auf der Grundlage IT-gestützter Bildungskonzepte umzusetzen. In diesem Sinne wird im Beitrag die Bildungstechnologie, hier das Internet, als ein Instrument zur Gestaltung von Bildungskonzepten aufgefasst und der Frage nachgegangen, was das Internet zur Unterstützung innovativer Bildungskonzepte in der Berufsbildung leisten kann.

Moderne Bildungskonzepte bereiten auf ein Berufs- und Arbeitsleben in der Wissensgesellschaft vor. In der Wissensgesellschaft sind Informationen, Lernen on demand, Wissenserwerb im Internet und elektronisch unterstützte Kommunikation wichtige Parameter moderner Bildungskonzepte.

Die Ausweitung der Nutzungsmöglichkeiten des Internets über die reine Informationsspeicherung und Weitergabe hinaus als Lern- und Kommunikationsinstrument greift in traditionelle Bildungsstrukturen ein und setzt neue Standards für die Entwicklung von Bildungskonzepten. Benötigt werden Bildungsangebote, die schnell und arbeitsplatznah auf ein hohes Maß an Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit vorbereiten und Lehrende befähigen, selbst gesteuertes Lernen als zeitgemäßes Lehr- und Lernkonzept in der Berufsbildung zu fördern.

Zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft richten sich hohe Erwartungen an IT-gestützte Bildungstechnologien und ihre Potenziale zur Umsetzung innovativer Bildungskonzepte. Dies sind heute allen voran computergestützte Lernangebote, von denen wiederum die Online-Bildungsangebote diejenigen sind, deren Innovationspotenzial für moderne Bildungskonzepte am größten ist. Bei der Entwicklung IT-gestützter Bildungskonzepte verlagert sich die technikzentrierte Diskussion neuer Bildungstechnologien und ihre Nutzung für innovative Bildungskonzepte in Richtung auf Fragen der Organisation und Gestaltung IT-gestützter Lehr- und Lernprozesse.¹



KATHRIN HENSGE

*Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs
„Bildungstechnologie, Bildungspersonal,
Lernkooperation“ im BIBB*

Lehren und Lernen mit dem Internet – veränderte Anforderungen für moderne Bildungskonzepte und deren Nutzer

Das Lehren und Lernen im Internet folgt in vieler Hinsicht anderen Regeln als konventionelle Lehr-/Lernkonzepte. Dies sind insbesondere

- Kompetenzen zur methodisch-didaktischen Feinstrukturierung von Lernprozessen,
- Fähigkeiten zur Gliederung von bisher ganzheitlich und in einer Form unterrichteten Inhalten der Wissensvermittlung auf verschiedene „Trägermedien“ respektive virtuelle Kommunikations-, Interaktions- und auch konventionelle Präsenzformen,
- Fähigkeiten zur Gestaltung von Selbstlernmedien insbesondere bezogen auf die notwendigen Autorenleistungen, aber auch hinsichtlich der Konzeption und Koordination von Medialisierungsprozessen,
- Fertigkeiten im Umgang mit neuen Kommunikationsmedien,
- Fähigkeit zur Selbstorganisation von Lernprozessen,
- Kompetenz zum souveränen Gebrauch von Selbstlernmedien, die nicht mehr unbedingt den herkömmlichen linear aufgebauten Bildungskonzeptionen entsprechen.²

Die Qualität der Bildungsangebote ist untrennbar mit der Qualifizierung des Bildungspersonals verbunden

Anforderung an das Bildungspersonal

Die Qualität von Bildungsangeboten – ob elektronisch unterstützt oder in Präsenzform – hängt wesentlich von der Qualifikation des Bildungspersonals ab. Seine Qualifikation ist richtungsweisend für die Qualität der in seiner Verantwortung liegenden Aus- und Weiterbildung. Die Qualität von internetgestützten Bildungsangeboten in der Berufsbildung ist somit untrennbar auch mit der Qualifizierung des Bildungspersonals verbunden. Erwartet wird, dass das Personal in der Berufsbildung neben dem kompetenten Umgang mit PC und Internet das Internet auch für die Gestaltung von Bildungsprozessen und zur Unterstützung elektronischer Kommunikationsprozesse einsetzen kann.

Lehrende wie Lernende in der Berufsbildung sehen sich mit veränderten Anforderungen konfrontiert, auf die viele erst vorbereitet werden müssen. Für beide Nutzergruppen gilt, dass sie nur umsetzen bzw. einsetzen können, was sie kompetent beherrschen. Erfolg oder Misserfolg von innovativen Bildungskonzepten, die mit Hilfe des Internets respek-

tive einschlägiger Bildungstechnologien wie E-Learning, Content-Management-Systemen, virtuellen Klassenzimmern o. ä. derzeit entwickelt werden, hängen somit von den Nutzervoraussetzungen ebenso ab wie von der Qualität ihrer konzeptionellen Gestaltung.

Das Internet – eine Gestaltungsaufgabe

Aufgabe der Forschung im Bereich der Nutzung neuer Bildungstechnologien ist es heute, Gestaltungsoptionen der Informations- und Kommunikations-Technologien für eine zeitgemäße und den Anforderungen der Wissensgesellschaft adäquate Berufsbildung herauszuarbeiten. Für die Entwicklung von Bildungskonzepten sind Bildungsziele und Bildungsanforderungen nach wie vor Parameter, die Vorrang vor den Möglichkeiten der bildungstechnologischen Umsetzung haben. Hier gilt trotz aller technologischer Innovationen der Blankertz'sche Imperativ³, wonach methodisch-konzeptionelle Fragestellungen untrennbar verbunden sind mit den Voraussetzungen der Zielgruppe und den intendierten Lernzielen; erst im Anschluss an ihre Klärung stellen sich Fragen der technischen Umsetzung. Bildungstechnologien wie das Internet stehen nicht per se für bestimmte Bildungskonzepte, sie können der Informationsgewinnung dienen, die Kommunikation der Lernenden untereinander unterstützen oder Träger didaktisch strukturierter Lernmodule sein.⁴ Die Technologie ist nur Instrument, das gewisse Potenziale und Gestaltungsoptionen beinhaltet.

Die Art und Weise, wie diese Optionen genutzt werden, entscheidet darüber, ob das Internet sich als eine Technologie bewährt, die sich in der Berufsbildung als lernförderlich und qualitätssteigernd erweist. Ist dies der Fall, werden internetgestützte Bildungsangebote in der Berufsbildung dauerhaft ihren Platz finden, gelingt es nicht, wird vermutlich die E-Learning-Euphorie bald ihr natürliches Ende finden. Die Nutzung des Internets für moderne Bildungskonzepte lässt sich entlang folgender Gestaltungsoptionen thesenartig bündeln:

These 1

ONLINE-BILDUNGSANGEBOTE MÜSSEN SICH GEZIELT AN ABGRENZBARE PERSONENGRUPPEN WENDEN, ZUM BEISPIEL AN:

- *Ausbilderinnen und Ausbilder:* Vom BIBB ist ein Ausbilderforum im Internet zur Unterstützung des Personals in der beruflichen Bildung im Netz. Von einigen Kammern werden Ausbildereignungskurse online angeboten, ebenso wie sich die Meisterfortbildung immer mehr online durchsetzt. In den kommenden zwei Jahren werden die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) und die Bildungs-GmbH des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) gemeinsam Qualitätsstandards, Bildungssoftware und E-Learning-Unter-

richtsmodelle für die Meisterqualifizierung entwickeln. Dadurch entsteht ein System von E-Learning-Inhalten mit einheitlichem Standard für die gesamte Meisterqualifizierung in Deutschland.

- *Mitglieder einzelner Berufsgruppen*, die über Online-communities neue Wege der arbeitsplatzbegleitenden informellen Weiterbildung gehen.⁵

These 2

LERNEN IM INTERNET WENDET SICH IN ERSTER LINIE AN DEN EIGENSTÄNDIGEN NUTZER UND UNTERSTÜTZT SELBST GESTEUERTES LERNEN.

Internetgestützte Lernangebote werden dann besonders wirkungsvoll umgesetzt, wenn sie selbst gesteuertes Lernen unterstützen.⁶ Beim selbst gesteuerten Lernen fällt der Lernende Entscheidungen über Lernziele, Strategien, Ort und Zeit. Selbst gesteuertes Lernen stellt hohe Anforderungen an die Lernenden.⁷ Die Förderung dieser Lernform in Internet muss Lernangebote so aufbereiten, dass ein Selbstlernen auch möglich ist. Dazu gehört eine leichte Benutzerführung ebenso wie Lernmodule mit hohem Selbstklärungswert, die Möglichkeit, tutorielle Betreuung in Anspruch zu nehmen, sowie die Unterstützung von Kommunikation und Erfahrungsaustausch der Lernenden untereinander über die Bereitstellung von Kommunikationstools wie Chats, Foren und virtuelle Klassenzimmer.

These 3

DAS INTERNET UNTERSTÜTZT ARBEITSPLATZBEGLEITENDES LERNEN.

Das Potenzial netzbasierter Lernkonzepte liegt auch in der Möglichkeit, direkt am Arbeitsplatz zu lernen.⁸ Dies wird durch die raumzeitliche Unabhängigkeit internetgestützten Lernens unterstützt. Benötigt werden nicht nur jederzeit verfügbare Angebote, die ein arbeitsplatzbegleitendes Online-Lernen überhaupt erst ermöglichen, sondern auch Angebote, die inhaltlich und konzeptionell für ein Lernen am Arbeitsplatz geeignet sind. Gefragt sind Lernangebote, die verfügbar sind, wenn die Situation am Arbeitsplatz dies zulässt. Geeignet ist ein modulares Konzept. Hierbei werden Lerninhalte zu in sich geschlossenen Lerneinheiten zusammengefasst, die vom Lernenden nach Bedarf abgefragt werden können. Modulare Konzepte bieten Lerneinheiten an, die in kurzen Zeiträumen bearbeitbar sind. Inhaltlich setzen sich aufgaben- und handlungsorientierte Angebote durch, die sich an der Berufspraxis der Nutzer orientieren.

These 4

DAS INTERNET FÖRDERT HANDLUNGSORIENTIERTE BILDUNGSKONZEPTE.⁹

Das inhaltliche Angebot internetgestützter Bildungskonzepte muss sich – wie jedes andere Qualifizierungsangebot auch – an den Bedürfnissen und Anforderungen der Nutzer ausrichten. Die bildungstechnologischen Voraussetzungen des Internets ermöglichen ein flexibles und schnelles Rea-

AdA und Meisterkurse online – Eine Auswahl

www.hwk-aachen.de

Ausbildung der Ausbilder – Multimedial

Ziel ist es, die berufs- und arbeitspädagogischen Voraussetzungen zu schaffen, damit zukünftige Ausbilder/-innen Lehrlinge auf einem hohen Niveau ausbilden können. Durch die interaktive Bearbeitung der Inhalte und Aufgaben im Lernprogramm und den Ergänzungen und Transfer in den Online-Konferenzen und Präsenzphasen wird auf die Prüfungsanforderungen vorbereitet.

www.hwk-duesseldorf.de/bilden

Ausbildereignungsqualifizierung Online-Lehrgang

Der Unterricht gliedert sich in Präsenzphasen, Selbstlern- und Erarbeitungsphasen sowie Telecoachingphasen.

In den Präsenzveranstaltungen wird der Teilnehmer/die Teilnehmerin mit der softwaregestützten Lernplattform im Internet vertraut gemacht, und es wird der jeweils erreichte Lernstand aus den Selbstlernphasen überprüft.

In den Selbstlern- und Erarbeitungsphasen erarbeitet der Teilnehmer/die Teilnehmerin selbstständig fachliche Inhalte zu den jeweiligen Handlungsfeldern. Ort, Zeit und Dauer bleiben dem Lernenden überlassen. Zu verabredeten Zeiten werden Telecoachingphasen durchgeführt. Ein Tutor/Dozent steht den Teilnehmern/-innen bei Multipoint-Konferenzen oder bei Point-to-point-Verbindungen als Ansprechpartner/Coach zur Verfügung.

www.zwh.de

TEIL IV DER MEISTERVORBEREITUNG

Ausbildung der Ausbilder online

Schwerpunkte dieser Qualifizierung sind die in der Prüfungsordnung für die Ausbilder-eignungsprüfung vorgegebenen sieben Handlungsfelder. In dieser Qualifizierung wird in Selbstlernphasen mit dem multimedialen Lernprogramm online gelernt, während der Präsenzphasen in der Bildungsstätte und in den Kommunikationsphasen im Internet zusammen mit dem Telecoach und anderen Teilnehmern/-innen.

www.ihk-online-akademie.de

„Meisterqualifizierung online“ – Vorbereiten auf den Industriemeister via Internet

In diesem Verbundprojekt werden 110 Stunden Lernsoftware für die verschiedenen Handlungsfelder der fachrichtungsübergreifenden Meisterqualifizierung (Zusammenarbeit im Betrieb, Methoden der Information, Kommunikation und Planung, Qualitätsmanagement und Arbeits-, Umwelt- und Gesundheitsschutz usw.) entwickelt. Die Online-Bausteine sollen bundesweit in der IHK-Online-Akademie eingesetzt werden.

Laufzeit: 1. September 2002 bis 31. August 2004

Projektpartner:

- Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk
- Verband der Landwirtschaftskammern
- DIHK-Bildungs-GmbH

www.hwk-aachen.de

Elektrotechnik online – Online-Akademie Aachen

Online auf die Meisterprüfung vorbereiten. In den ersten Wochen der Vorbereitung auf den fachtheoretischen Teil (2) der Meisterprüfung für Elektrotechnik können die Grundlagen online erarbeitet werden. Die Lernenden können mit Hilfe von Lernsoftware (CD), Büchern und Betreuung eines Tutors Module bearbeiten. Die Kenntnisse werden durch praktische Übungen in den Werkstätten der HWK ergänzt.

gieren auf sich verändernde Nutzerbedürfnisse. Sie können anwendungsbezogene Qualifizierung anbieten, die ohne technischen Aufwand á jour gehalten werden kann. Der Anwendungsbezug von Lernangeboten wird in handlungsorientierten Konzepten des Lehrens und Lernens umgesetzt.¹⁰ Diese gehen aufgaben- und problemorientiert vor und qualifizieren anhand authentischer/praxisnaher Aufgabenstellungen, die der Lernende eigenständig ggfs. mit tutorieller Betreuung bearbeitet. Für das handlungsorientierte Lernen im Internet werden Module für das selbstständige Lernen in möglichst kurzzeitigen Lerneinheiten

benötigt. Methodisch wird der Erwerb von Handlungskompetenz über den Einbezug von konkreten Aufgaben und Aufträgen, die mittels Interaktion zwischen Lehrendem und Lernendem und/oder dem Tutor bearbeitet werden, gefördert.¹¹

These 5

LERNEN IM INTERNET WIRD OFFENBAR VOM NUTZER DANN AKZEPTIERT, WENN DIE LERNANGEBOTE NICHT ISOLIERT, SONDERN INTEGRIERT IN EIN SCHLÜSSIGES GESAMTKONZEPT INS NETZ GESTELLT WERDEN.

Die Kommunikationstechnologie macht es möglich, mehrdimensionale Lernangebote ins Netz zu stellen, die die Lernenden sowohl mit aktuellen Informationen als auch mit notwendigen Lernangeboten für die ausgeübte Berufstätigkeit versorgen und darüber hinaus noch Erfahrungsaustausch und übergreifende Kommunikation der Lernenden untereinander anbieten. Mehrdimensionale Angebote, die Wissensmanagement, Weiterbildung und elektronische Kommunikation miteinander verbinden und zu einem schlüssigen Gesamtkonzept verbinden, setzen sich derzeit immer mehr durch (Community-Konzept).¹²

In der Integration von Lern-, Informations- und Kommunikationsprozessen in einem Internetauftritt zeigt sich der volle Umfang gestalterischer Möglichkeiten internetgestützter Bildungstechnologien. Die Bildungstechnologie schafft hier die Voraussetzung, alle drei Elemente des Lernens – informieren, qualifizieren, kommunizieren – zusammenzuführen und auf diesem Wege bildungstechnologisch zusammenzuführen, was bildungstheoretisch zusammen gehört. Weil jede Lernsituation auch eine Informations- und eine Kommunikationskomponente beinhaltet¹³, ist ihre Integration in ganzheitlichen Bildungskonzepten im Internet gefragt.

Das BIBB unterstützt diesen Trend. Es bietet mit seinem jüngst entwickelten Ausbilderforum – kurz foraus.de¹⁴ ge-

nannt – eine Plattform an, die Informieren, Qualifizieren und Kommunizieren integriert anbietet.

Resümee

Das Internet hat ganz offensichtlich das Potenzial, innovative Bildungskonzepte in der Berufsbildung zu unterstützen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Gestaltungsoptionen der Bildungstechnologie für die Entwicklung moderner Bildungskonzepte genutzt werden und zur Unterstützung notwendiger Paradigmenwechsel bei der Konzeptentwicklung beitragen. Internetgestützte Bildungskonzepte fördern den Paradigmenwechsel in der Berufsbildung in dreierlei Hinsicht:

- von der *Fachsystematik zur Handlungsorientierung*, indem die Bildungstechnologie für die Bereitstellung modular strukturierter und an Aufgabenstellungen der Lernenden orientierte Lernmodule genutzt wird;
- von den *Lehrenden zu den Lernenden*, indem sich die Bereitstellung von Content- und Weiterbildungsangeboten an den Bedürfnissen der Lernenden ausrichtet, selbst gesteuertes Lernen fördert und über Hypertext nonlineare Lernangebote unterbreitet, die es den Lernenden ermöglichen, Lerntiefe, Lernzeit, Lerninhalt und -organisation selbst zu bestimmen;
- von *singulären zu integrierten ganzheitlich ausgerichteten Bildungskonzepten*, die Qualifizierung, Information und Kommunikation interaktiv und integrativ anbieten.

Wenn das Internet und seine technologischen Gestaltungsmöglichkeiten genutzt werden, diese Standards in der Berufsbildung zu unterstützen, dann werden sich Online-Angebote zunehmend durchsetzen, von den Nutzern akzeptiert werden und die Berufsbildung um innovative Bildungsangebote ergänzen. ■

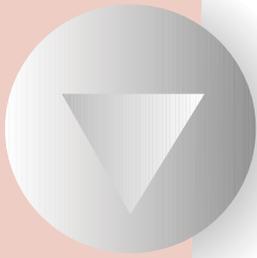
Anmerkungen

- 1 Wolf, B.: *Die Rolle der Bildungstechnologien in der Berufsbildung*. In: BWP 29 (2000) 1, S. 5–9
- 2 Hensge, K.; Hermann, A.; Reichelt, W.: *foraus.de – die Knowledge Community für Ausbilder*. In: *Handbuch E-Learning*. S. 4; 10.4., November 2002
- 3 Hensge, K.; Reichelt, W.: *Foraus.de – BIBB startete virtuelles Forum für Ausbilderinnen und Ausbilder*. In: BWP 30 (2001) 5, S. 31–35
- 3 Blankertz, H.: *Theorie und Modelle der Didaktik*. München 1975, S. 94

- 4 Vgl. *E-Learning – Anspruch und Praxis*. Thesen zum 4. BIBB-Fachkongress „Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert“. In: BWP 31 (2002) 5, S. 12–13
- 5 BIBB Forschungsprojekt: *Nutzung von Online-Communities für arbeitsplatznahes, informelles Lernen* (Projekt Nr. 3.4102), siehe auch Beitrag in diesem Heft
- 6 Uhl, A.: *E-Learning. Selbststeuerung des Lernens*. In: *Personalwirtschaft* 28 (2001) 11, S. 6–10
- 7 Weinert, F.: *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unter-*

- rechts. In: *Unterrichtswissenschaft. Z. f. Lernforschung* 1982, Heft 2, S. 99–110
- 8 Lang, M.; Pätzold, G.: *Innerbetriebliche Weiterbildung mit internetbasierter Lernumgebung – Nutzung und Akzeptanz*. In: BWP 31 (2002) 5, S. 36–41
- 9 Vgl. *E-Learning – Anspruch und Praxis*. A. a. O.
- 10 Vgl. Drewes, C. u. a.: *Aus der Arbeit lernen*. BIBB Bonn 2001
- Hensge, K.: *Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder*. Erläuterungen zum Konzept. BIBB Bonn 1998
- 11 Strebkowski, R.: *Lehren und Lernen mit Multimedia in der Berufsbildung*. Konstanz 2002, S. 15

- 12 Siehe Beitrag von G. Zinke in diesem Heft
- 13 Kerres, M.: *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklungen*. München 1998, S. 297
- 14 Vgl. Hensge, K.: *Virtuelles Forum zur Unterstützung von Ausbildern/-innen*. In: Cramer/Schmidt/Wittwer (Hrsg.): *Ausbilder Handbuch, Abschnitt 4.5.8, September 2002*; Schlottau, W.; Ulmer, Ph.: *Virtuelles Forum für das Ausbildungspersonal. Ein Wegweiser*. BIBB Bonn 2002



Lernen in der Arbeit mit Online-Communities – Chance für E-Learning in kleinen und mittelständischen Unternehmen

► Die Nutzung von E-Learning in KMU bedarf anderer Konzepte und Lösungen als in Großunternehmen. Online-Communities sind dafür eine geeignete Lernform, die solche Konzepte unterstützen können. Insbesondere organisationsübergreifende Online-Communities werden künftig für arbeitsplatznahes, selbst gesteuertes, informelles Lernen und für das Wissensmanagement in KMU noch mehr an Bedeutung gewinnen. Beispiele demonstrieren bereits jetzt, dass Online-Communities eine zusätzliche Lerngelegenheit in Arbeitszusammenhängen sind.

Für eine optimale Nutzung kommt es darauf an, dass diese Lerngelegenheiten stärker in die betriebliche Lern- und Arbeitsorganisation integriert werden.

KMU sind beim E-Learning im Nachteil

Kleine und mittelständische Unternehmen (KMU) nutzen E-Learning deutlich seltener als Großunternehmen. Diese Tatsache belegen mehrere E-Learning-Studien.¹ (vgl. Kasten) Ursachen dafür liegen zunächst darin, dass KMU für E-Learning wesentlich schlechtere Voraussetzungen seitens ihrer Infrastruktur haben. Konzepte zur Einführung von E-Learning verschrecken oft die Entscheidungsträger in den Unternehmen, weil sie häufig an den betrieblichen Realitäten und Potenzialen vorbeigehen. Diese Konzepte basieren in vielen Fällen auf Lösungen, die ursprünglich für Großunternehmen entwickelt wurden, oder auf Verbundkonzepten und Netzwerken, die dem betrieblichen Alltag nicht standhalten und die deshalb bisher in den meisten Fällen nicht dauerhaft funktionieren. Schließlich sind unterdessen mancherorts bei Einführung und Nutzung von E-Learning einmal gesammelte oder kommunizierte Negativerfahrungen in Unternehmen hinderlich, dem Sprichwort folgend „das gebrannte Kind scheut das Feuer“.

Einführungskonzepte sind meist Top-Down-Strategien, die davon ausgehen, dass die Unternehmensleitung der Motor der Veränderung ist. Die Herausforderungen liegen dabei in der Transmission der Strategie auf die Mitarbeiter. Bisher erkannte Negativerfahrungen bei der Einführung und Nutzung von E-Learning, die sich auch in der immer wieder beklagten fehlenden Nutzerakzeptanz äußern, machen Mängel bei der Einführung deutlich. – Potenzielle Nutzer wünschen beim E-Learning zum Beispiel ein klares Zeitmanagement, das heißt Regeln zur Vereinbarkeit von Lernen und Arbeiten, ein Coaching bzw. Lernbegleiter sowie eine Verknüpfung informeller, individueller Lernformen am Arbeitsplatz und an anderen Lernorten mit organisierten

Warum E-Learning nicht genutzt wird² (Rangfolge)

- Schlechte Infrastruktur für E-Learning
- Keine Erfahrung im Umgang mit E-Learning
- Zu hohe Kosten
- Gefahr für Datenschutz
- Missbrauch durch Benutzer
- Pflege der Inhalte zu aufwändig
- Fehlendes Angebot an Software



GERT ZINKE

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

Lernformen. Dies bestätigte u. a. eine Mitarbeiterbefragung in einem mittelständischen Unternehmen.³ Die Berücksichtigung dieser simplen und zugleich wichtigen Forderungen ist eine Grundsäule für erfolgreiches E-Learning, die oft vernachlässigt wird.

Das Potenzial von Online-Communities für KMU

Das von Unternehmen geäußerte Argument des Fehlens geeigneter Software ist ein deutlicher Hinweis auf ein immer noch verbreitetes tradiertes und konventionelles Verständnis von Weiterbildung und Bildungstechnologie: Mit E-Learning wird die einseitige Erwartung verknüpft, dass vorkonfektionierte, didaktisch strukturierte Lernbausteine zum Einsatz kommen. Neben der Nutzung solcher Lern-

bausteine gewinnen gerade beim E-Learning zunehmend Lösungen an Bedeutung, die im Rahmen des selbst gesteuerten, informellen Lernens den Zugriff auf Datenbanken und Informationssysteme sowie auf Online-Communities bedeuten.⁴ Informieren, Kommunizieren und Lernen sind dabei eng miteinander verknüpft. Ein Mehrwert beim

E-Learning besteht darin, dass es kollaborative, teamzentrierte Lernformen ermöglicht, die die Wissensteilung und konkrete Problemlösung z. B. im Kontext der Erfüllung von Arbeitsaufgaben zum Ziel hat (Abbildung 1).

Online-Communities als eine E-Learning-Anwendung stellen in diesem Zusammenhang eine neue Lernform dar. Die Nutzung von Online-Communities ermöglicht situatives, bedarfsbezogenes Lernen, das gelegentlich auch im deutschen Sprachraum mit learning on demand und just-in-time-learning beschrieben wird. Individuelles und Organisationslernen werden miteinander verbunden. Bildungs-

technologie erfährt damit auch eine veränderte Funktion: Sie stellt nicht mehr nur mediendidaktisch aufbereitetes Wissen zur Verfügung, sondern ermöglicht die *Wissensidentifikation*, die *Wissensspeicherung*, den *Wissensaustausch*, die *Wissensentwicklung* und den *Wissenserwerb*. Diese sechs Aktionsfelder sind gleichzeitig die Elemente eines *Wissensmanagementsystems*.⁶ Die Anwendung von Online-Communities ermöglicht deshalb die Verknüpfung von Wissensmanagementprozessen und Lernprozessen.

Von betrieblichen Bildungsorganisationen unbeachtet und zumeist von den Nutzern selbst organisiert haben sich in den letzten Jahren zunehmend berufsfeldbezogene Online-Communities herausgebildet, die meist als Bottom-up-Initiativen verstanden werden (siehe Übersicht 1).

Die wachsende Akzeptanz dieser Lerngelegenheiten aufgreifend, entsteht die Möglichkeit, Online-Communities in die betriebliche Bildungsarbeit einzubeziehen. Dabei können diese Lerngelegenheiten als Kristallisationspunkte einer veränderten betrieblichen Lernkultur genutzt werden. Diese geht von einem auf Selbststeuerung beruhenden Lernverhalten der Mitarbeiter aus, was bei der Hauptaufgabe der betrieblichen Bildungsarbeit darin besteht, selbst organisierte Lernprozesse zu moderieren und für deren Zustandekommen die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Neben der Nutzerakzeptanz dieser Lernform sind die im Vergleich mit anderen E-Learning-Anwendungen relativ geringen Kosten bei Einführung und Nutzung von Online-Communities zu nennen. Für die Nutzer/-innen ist der Zugang zu berufsfeldbezogenen Online-Communities in aller Regel kostenfrei. Gerade für KMU sollte das ein weitere Grund sein, diese Lernform im Unternehmen zu ermöglichen und zu unterstützen.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen zwei wichtige Potenziale der Nutzung von Online-Communities für die Bildungsarbeit in KMU:

1. Online-Communities können „Bottom-up“ als Kristallisationspunkte für die Nutzung von E-Learning eingesetzt werden.
2. Online-Communities können als Wissensmanagementsystem im Unternehmen und unternehmensübergreifend genutzt werden.

Online-Communities sind deshalb für die Berufsbildung, insbesondere die nonformale Weiterbildung⁷, zunehmend wichtig. Sie agieren entweder innerhalb einer Organisation oder eines Unternehmens oder zwischen mehreren Organisationen. Oft sind sie informell, mit stark fluktuierenden Mitgliedschaften. Akteure können in mehreren Communities parallel aktiv sein.

Der Nutzen von Online-Communities ergibt sich sowohl für den Einzelnen wie auch für die Organisation, der er angehört: Sie befähigen die Nutzer zu Veränderungen; sie vermitteln Hilfen zum Erwerb neuen Wissens; sie schaffen

Online-Communities

Online-Communities beschreiben informelle Personengruppen oder -netzwerke, die aufgrund gemeinsamer Interessen und/oder Problemstellungen über einen längeren Zeitraum hinweg internetgestützt miteinander kommunizieren, kooperieren, Wissen und Erfahrungen austauschen, neues Wissen schaffen und dabei voneinander lernen.

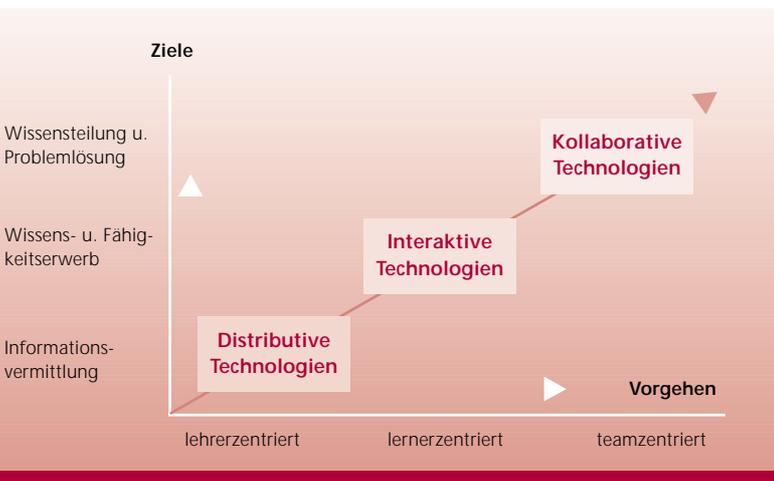


Abbildung 1 Ziele und Vorgehen beim Lernen mit neuen Medien⁵

Vertrauen und stiften Gemeinschaftssinn, und sie unterstützen lebenslanges Lernen. Der Nutzen für die Organisationen und Unternehmen liegt in dem informellen Aufnehmen von verwertbaren Informationen, der Erhöhung der Produktivität, der Beschleunigung von Innovationen und der Verstärkung von strategischem Denken.⁸

Unter diesen Gesichtspunkten sind Online-Communities ein wichtiges Gestaltungselement zur Umsetzung des Konzepts Lernender Organisationen.

Nutzung und Akzeptanz von Online-Communities

In Deutschland sind berufsfeldorientierte Online-Communities erst seit Mitte der 90er Jahre aus Linklisten (Beispiel: www.tischlerlinks.de), Foren (Beispiel www.cnc-forum.de) und Mailinglisten (Beispiel www.pigpool.de) zunächst im Non-profit-Bereich entstanden. Dort, wo sich im deutschen Sprachraum Online-Communities gebildet haben, die vordergründig dem Ziel der Bildung und Qualifizierung dienen, geschah das bis vor kurzem überwiegend auf Grundlage der Initiative von Einzelpersonen. Dabei wird bis heute der Community-Begriff nicht durchgängig verwendet. Eher ist die Rede von Foren, Groups und Plattformen. Besonders in den letzten zwei bis drei Jahren erfährt Community-Building im deutschsprachigen Raum, gerade unter den Aspekten Kommunizieren, Informieren und Lernen schrittweise größere Beachtung. Das heißt, die bisher von Individuen betriebene Aufbauarbeit wird von Organisationen nachvollzogen und unterstützt. Lernplattformen werden zunehmend mit Foren ergänzt. Die Entwicklung von Online-Communities wird unterdessen professionell und kommerziell betrieben (Beispiele www.cad.de, www.sekretaria.de).

Zeitgleich werden im Rahmen öffentlich geförderter Maßnahmen Communities aufgebaut, die Zielgruppen anvisieren, welche von kommerziellen Anbietern bisher nicht erreicht werden. So wird z. B. in einem BIBB-Forschungsprojekt eine Community für das Ausbildungspersonal aufgebaut (www.foraus.de).⁹ Im vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit geführten Förderprogramm LERNET entsteht innerhalb des Projekts „clear2b“ eine E-Learning-Business-Community für kleine und mittlere Unternehmen.¹⁰ Auch im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist eine Förderung entsprechender Initiativen beabsichtigt.

Darüber hinaus stellen Internet-Portale wie Yahoo technische Möglichkeiten zur Einrichtung von Groups zur Verfügung. Unter <http://groups.yahoo.de> finden sich Rubriken und Links zu unterschiedlichen Berufsgruppen (Beispiel: Milchviehmanagement, abrufbar unter <http://de.groups.yahoo.com/group/milchviehmanagement/>). Allerdings sind hier Groups, die im Rahmen der Weiterbildung interessant sind, nur wenig frequentiert (< 20 Nutzer pro Group und Monat).

Übersicht 1 **Berufsfeldorientierte und berufsfeldübergreifende, zielgruppenspezifische Online-Communities** (Auswahl)

Berufsfeld	URL
Bau/Holz	www.bau.de www.baunetz.de www.holz.de www.khries.de www.woodworker.de www.fachwerk.de
Informationstechnologien	www.cyberconcepts.de www.wissensplanet.com www.it-berufe.de
Landwirtschaft und Gartenbau	www.pigpool.de www.pflanzenbuch.de www.greenseek.de www.gnet.de
Druck und Medien	www.mediengestalter2000plus.de www.ausbildung-buchhandel.de
Metall	www.cnc-club.de www.cad.de www.metallforum.de
Pflege, Gesundheit und Soziales	www.altenpflege.de
Sekretariat	www.sekretaria.de
Zielgruppenspezifische, berufsfeldübergreifende Communities	
Frauen	www.femity.net www.webgrlls.de
Auszubildende	www.azubiworld.com
Ausbildungspersonal	www.foraus.de
Qualitätsmanagement	www.qm-web.de

Vergleiche der Nutzung zwischen Online-Communities in den USA, Australien, Großbritannien und Deutschland zeigen eine dort viel größere Verbreitung, was sicherlich auf Unterschiede in der jeweiligen Lernkultur zurückzuführen ist.¹¹

Empirische Untersuchungen zur Nutzung von Online-Communities sind bisher nur vereinzelt anzutreffen. Insofern gibt es hier noch offene Fragen, denen im Rahmen eines am BIBB begonnenen Forschungsprojekts nachgegangen wird. Dies sind zum Beispiel:

- Wie tragen Communities zur Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern bei?
- Wie können Communities in betriebliche Personalentwicklungskonzepte integriert werden?
- Wie kann die Nutzung von Communities am Arbeitsplatz gefördert werden?¹²

Die Akzeptanz und die Nutzung der Online-Communities sind bisher nutzer- und branchenspezifisch unterschiedlich. Offensichtlich gibt es branchenspezifische Gründe, die die Nutzung eher befördern bzw. behindern. PC und Internetzugang sind dabei eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung: Funktionierende, berufsfeldorien-

tierte Communities im Banken- und Versicherungsgewerbe sind bisher nicht entstanden, auch nicht unternehmensintern. Aber auch seitens der Nutzer/-innen scheint es hinsichtlich Alter, Beruf und Geschlecht Unterschiede in der Nutzungsbereitschaft zu geben. Schließlich haben auch die jeweiligen Arbeitsaufgaben Einfluss auf die Nutzerakzeptanz: Insbesondere Arbeitsplätze mit Veränderungs- und Gestaltungspotenzial machen die Nutzung von Online-Communities sinnvoll, da sich aus diesen Veränderungen immer wieder neue Qualifikationsanforderungen ergeben. Einzelne Unternehmen beginnen zu erkennen, dass die Nutzung von Online-Communities künftig Bestandteil bestimmter Arbeitsplätze sein sollte, um die Fortbildung der Mitarbeiter/-innen zu unterstützen. Gleichzeitig wird ihre Nutzung in der Arbeit von vielen Unternehmen skeptisch betrachtet. Gefährdung des Datenschutzes, Missbrauch durch die Anwender und betrieblicher Wissensverlust sind hierbei die wichtigsten Argumente. Diese Argumente sind nicht von der Hand zu weisen, unter einem positiven Betriebsklima und einer entsprechenden Unternehmenskultur verlieren diese Gefährdungen jedoch an Bedeutung.

Online-Communities als Wissensmanagementinstrumente in KMU

KMU sind auf Grund einer weniger ausgebauten Infrastruktur und Personalstärke nicht so gut wie Großunternehmen in der Lage, Wissensmanagementprozesse zu steuern. So ergeben sich folgende Defizite:¹³

- Externes Wissen, wie z. B. von Kunden, Zulieferern, Kooperationspartnern oder Experten, wird nicht systematisch in den Innovationsprozess integriert.
- Wissen über externe Wissensquellen und Zugangsmöglichkeiten fehlt.
- Methoden zur Wissens- und Informationsbewertung sind weitgehend unbekannt.
- Im Unternehmen vorhandenes Wissen ist nicht transparent.
- Wissen und Erfahrungen werden nicht systematisch dokumentiert.

Betrachtet man ausgehend von diesen Defiziten die Inhalte und Funktionsweise von Online-Communities, ist zu erkennen, dass mit Online-Communities diese Defizite zumindest reduziert werden können. Einzuschränken ist, dass Online-Communities begrenzt auf ein kleines oder mittelständisches Unternehmen nicht funktionieren und dass ihre inhaltliche Ausrichtung nicht entlang der Organisationsprozesse eines KMU ausgerichtet sind, sondern eher quer dazu sich diese an einzelnen Berufsfeldern orientieren. So werden z. B. kaufmännisch-verwaltende Mitarbeiter/-innen, Konstrukteure und Technische Zeichner, Maschinenbau-Ingenieure und Industriemechaniker jeweils „ihre“ Community nutzen, um Wissen zu erschließen, zu verteilen, abzuliegen, zu bewerten, zu erwerben und zu generieren. Beson-

ders wichtig dabei ist: Online-Communities funktionieren auf Grundlage des Prinzips Geben und Nehmen, das heißt, die Unternehmen und die Mitarbeiter müssen, wollen sie an Online-Communities partizipieren, auch bereit sein, Wissen weiterzugeben. Insofern werden Online-Communities künftig nicht die Wissensmanagementsysteme der KMU sein; sie können aber als Teilkomponente in ein solches Managementsystem einbezogen sein, das durch informationstechnische und organisatorische Komponenten, zu denen auch face-to-face geführte Kommunikationsprozesse gehören, eine ganz entscheidende Rolle spielen.

Die wohl wichtigsten Elemente von Online-Communities sind die Foren. Hier erfolgt in der Hauptsache der Wissensaustausch. Innerhalb der Foren kann auch eine themenorientierte Suchfunktion integriert sein, die es ermöglicht, ältere Beiträge aufzusuchen und damit auf abgelegtes Wissen zuzugreifen. Das wird besonders am Beispiel der Online-Community www.cad.de deutlich, wo innerhalb der Community darüber hinaus noch eine Vielzahl weiterer Rubriken angeboten wird (siehe www.cad.de).

Einbindung von Online-Communities in die betriebliche Bildungsarbeit

Bisher muss man davon ausgehen, dass Online-Communities am häufigsten durch Einzelpersonen genutzt werden. Das jeweilige Unternehmen beachtet, unterstützt oder fördert dies in der Regel nicht und nutzt es auch nicht strategisch für die eigene Unternehmensentwicklung. Diese Einschätzung basiert auf dem Vergleich der im Rahmen des o. g. Forschungsprojekts bereits durchgeführten begleitenden Beobachtungen verschiedener Communities und auf ersten Interviews mit Community-Betreibern mit den dargestellten Integrationsgraden von Online-Communities in Organisationen (vgl. dazu Abbildung 3). Ausnahmen bilden Kleinunternehmen mit nur wenigen Mitarbeitern. Die Online-Community www.pigpool.de, eine Community für Schweinezüchter, zeigt zum Beispiel, dass die von den Firmeneinhabern bestimmten Themen und die Fragestellungen tatsächlich die Option beinhalten, bei entsprechender Lösung verändernd auf das Unternehmen zu wirken. Je größer das Unternehmen und je komplexer die Organisationsstruktur, desto eingegrenzter sind oft die Handlungsspielräume der Mitarbeiter/-innen. Unter diesem Aspekt wäre die Erreichung der Stufe 3 der Integrationsgrade (Bild 2) bereits ein Erfolg für die Bildungsarbeit in einem Unternehmen. Bezieht man den Grad der Veränderung auf die Erfüllung einzelner Arbeitsaufgaben und -plätze, werden sich aber auch in größeren Organisationen Handlungsspielräume, die für das Unternehmen nützlich sind, eröffnen.

Die Duldung, Akzeptanz und Unterstützung der Nutzung berufsfeldbezogener Communities sollte künftig Teil der betrieblichen Bildungsarbeit in KMU sein.

Was ist dafür in den Unternehmen zu leisten?

1. Stichwort *Coaching*:

Im Unternehmen müssen Mitarbeiter/-innen als Coaches identifiziert und gefördert werden, die die Nutzung von Communities kommunizieren und fördern. Wenn dafür im eigenen Unternehmen nicht genügend Know-how vorhanden ist, kann dies auch durch externe Bildungsberater z. B. Mitarbeiter der Kammern oder freier Bildungsträger erfolgen. Aufgabe dieser Coaches ist es zunächst, die Mitarbeiter/-innen an die Nutzung heranzuführen und im weiteren Verlauf als persönlicher Ansprechpartner für inhaltliche, technische und organisatorische Fragen zur Verfügung zu stehen.

2. Stichwort „*Zeitfenster*“:

Im Unternehmen müssen formale und/oder informelle Vereinbarungen und Regeln aufgestellt und praktiziert werden, die das Lernen in der Arbeit und die Vereinbarkeit von Lernen und Arbeiten betreffen.

3. Stichwort „*Lerngelegenheiten*“:

Computer- und internetgestützte Arbeitsplätze oder computer- und internetgestützte Lernecken müssen den Mitarbeitern/-innen frei zugänglich sein.

4. Stichwort „*Verknüpfung informeller und organisierter Bildungsangebote*“:

Andere Instrumente und Maßnahmen in der betrieblichen Bildungsarbeit müssen auf Formen des informellen Lernen wie Online-Communities Bezug nehmen. Dies kann z. B. im Rahmen von Qualitätszirkeln, von Workshops u. a. Formen der Fortbildung, aber auch im Rahmen der beruflichen Erstausbildung erfolgen.

Abbildung 2 Integrationsgrade von Online-Communities in Organisationen¹⁴

5	transformierend (fähig, Unternehmensbereiche neu zu definieren)
4	strategisch (weit gehend anerkannt als Teil des Unternehmenserfolgs)
3	legitimiert (offiziell unterstützt)
2	informell (nur von Mitgliedern beachtet)
1	unbeachtet

5. Stichwort „*Wissensmanagement*“:

Über die Verknüpfung von Bildungsangeboten und Lerngelegenheiten hinaus kann die Nutzung von Online-Communities zum Anlass genommen werden, das Wissensmanagementsystem innerhalb eines KMU aufzubauen bzw. weiterzuentwickeln.

Diese notwendigen und zugleich überschaubaren Vorleistungen zeigen, dass die Nutzung von Online-Communities in Unternehmen kein Selbstläufer, dass sie aber mit in KMU vertretbaren Mitteln realisierbar ist. Entsprechende Pilotprojekte und der Vergleich von Good-Practice-Beispielen werden in den nächsten Jahren die Potenziale dieser Lernform noch transparenter machen. Mit Sicherheit können dabei wertvolle Erfahrungen gesammelt werden, wie E-Learning in KMU weiter umgesetzt werden kann. Ausgehend von den Erfahrungen der letzten Jahre wird es künftig wichtig sein, diese Prozesse mit einem bestimmten Maß an Ausdauer und Kontinuität zu betreiben, insbesondere um die Akzeptanz bei den Mitarbeitern für diese neue Lernform zu stärken und darauf aufbauend weitere E-Learning-Angebote zu schaffen. ■

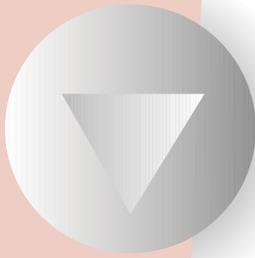
Anmerkungen

1 Vgl. *E-Learning in der Weiterbildung – Ein Benchmarking deutscher Unternehmen* (Kurzfassung), S. 20. – Download www.hightext.de/wrapper.cgi/www.hightext.de/members/lib/files/E-Learning_Weiterbildung.pdf (20. 10. 2002)
Vgl. Zinke, G.: *Interessenlagen in Unternehmen*. – In: *BIBBforschung*, Hrsg. BIBB, Heft 2/2000, S. 2
2 *Ergebnis einer von Juni bis August 2001 durchgeführten Befragung von 320 Unternehmen zu Potenzialen und Interessenlage, E-Learning betreffend*.
3 Befragt wurden mehr als 120 Mitarbeiter/-innen, für die ein intranetgestützter Vokabeltrainer entwickelt wurde. Im Rahmen des BIBB-Vorhabens „Lernförderliche Gestaltung von

Facharbeiterplätzen durch Medien“ 2001.
4 Vgl. Zinke, G.: *E-Learning am Arbeitsplatz – Eine Herausforderung an die Bildungstechnologieforschung*. In: *BWP 30* (2001) 5, S. 41–45
5 Vgl. Back, A.: *Technology enabled Management Education*. – Uni St. Gallen 1998
6 Vgl. Probst, G u. a.: *Wissen managen*. Frankfurt am Main, 1999, S. 58
7 *Nonformale Weiterbildung beinhaltet das zielgerichtete, selbst gesteuerte Lernen außerhalb von organisierten Lernformen, informelles Lernen geschieht eher unbewusst, z. B. aus der Erfahrung heraus*.
8 Vgl. Mitchell, J.; Young, S.: *Communities of Practice and the National Training Frame-*

work – Core Ideas. Melbourne 2002. Abrufbar unter: <http://reframingthefuture.net/resources/cp%20book/broch.pdf> (27. 05. 2002)
9 *Forschungsprojekt 2.3003 „Internet und virtuelles Zentrum zur Unterstützung von Ausbilderinnen und Ausbildern“*
10 Abrufbar unter: www.clear2b.de/ueber.htm (18. 8. 2002)
11 Vgl.: *Dritter Sachstandsbericht „Internationales Monitoring: Lernen in Netzen und mit Multimedia“*, abrufbar unter www.abwf.de/Downloads/Monitoring/LiNe/23_Mon_LiNe_3-2002.pdf, 18. 8. 2002 (Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms *Lernkultur Kompetenzentwicklung* wird am BIBB ein Vorhaben [3.0.517]

„Internationales Monitoring: Lernen in Netzen und mit Multimedia“ durchgeführt. Ein Schwerpunkt des dritten Sachstandsberichts bildet die Nutzung von Online-Communities im internationalen Vergleich.)
12 Hierzu hat am BIBB ein Forschungsprojekt begonnen: *Nutzung von Online-Communities für arbeitsplatznahes, informelles Lernen – Nähere Informationen* unter www.bibb.de → *Arbeitsfelder → E-Learning*
13 Vgl. dazu Warnecke, G. u. a.: *Steigerung der Innovationsfähigkeit durch Wissensmanagement*. – In: *Zeitschrift für wirtschaftliche Fertigung* 97 (2002) 9, S. 424 f.
14 Vgl. Wenger, E.: *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, 1998



Kompetenzentwicklung zur Bewältigung von Veränderungsprozessen

Modellversuche erproben neue Lernkonzepte in KMU

► Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) sind einem besonderen Veränderungsdruck ausgesetzt. Sie müssen lernen, sich offen und flexibel auf neue Arbeitszusammenhänge einzustellen, d. h. Veränderungskompetenz zu entwickeln. Im Beitrag werden der theoretische Ansatz zur Veränderungskompetenz und dessen Erprobung in vier vom BIBB betreuten Modellversuchen dargestellt. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie und in welchem Ausmaß hier die Entwicklung der Veränderungskompetenz in den Lernkonzepten für KMU umgesetzt wird.

Individuelle Kompetenz als Stabilisierungsfaktor in Veränderungsprozessen

Veränderungsprozesse in Unternehmen und die damit verbundene höhere Komplexität der Arbeitsaufgaben stellen hohe Anforderungen an die Lern- und Innovationspotenziale der Mitarbeiter und Führungskräfte. Diese müssen künftig zunehmend Veränderungskompetenz erwerben und sich auf wechselnde bzw. neue Arbeitsinhalte einstellen, um in gleicher Weise Beschäftigungsfähigkeit wie Unternehmenserfolg zu sichern. Voraussetzung dafür ist, dass Führungskräfte wie Mitarbeiter in Veränderungsprozessen eine unternehmerische wie individuelle Entwicklungs- und Lernchance sehen. Besonders KMU haben Anpassungsprobleme gegenüber Marktveränderungen, insbesondere im Handwerksbereich. Veränderungskompetenz muss hier das betriebliche Überleben sichern.

Berufliche Bildung erhält somit eine neue, zusätzliche Ausrichtung. Sie muss die Mitarbeiter auf Wechsel und Veränderungen vorbereiten und sie bei der Entwicklung von beruflicher Orientierung unterstützen.

Als Orientierungs- und Stabilisierungsfaktor in Veränderungsprozessen kann hier die *individuelle Kompetenz* dienen, da sie u. a. Kontinuität herstellt.¹ Diese hat auch für die Unternehmen eine wichtige Funktion. Aufgabe der beruflichen Aus- und Weiterbildung bzw. der Personalentwicklung ist es, die individuellen Kompetenzen unter Einbeziehung des Arbeitsprozesses zu entdecken und zu fördern.

Der Kompetenzbegriff ist in den letzten Jahren zu einem Modebegriff geworden, mit der Konsequenz, dass jeder etwas anderes darunter versteht.² Häufig wird er im Sinne von Qualifikation bzw. Schlüsselqualifikation verwendet. Die unverwechselbaren individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften lassen sich jedoch nicht mit dem Begriff Schlüsselqualifikation und erst recht nicht mit dem Begriff der Qualifikation fassen. Kompetenzen erhalten ihre Bestimmung auf-



ANKA PAWLIK

Dipl.-Kfm., Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungswege, Kompetenzentwicklung, Lernverläufe“ im BIBB



GESA MÜNCHHAUSEN

Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungswege, Kompetenzentwicklung, Lernverläufe“ im BIBB



WOLFGANG WITTMER

Prof. Dr., wiss. Lehrstuhl für Berufliche Bildung – insbesondere betriebliches Bildungswesen an der Universität Bielefeld

grund ihrer individuell-subjektiven Dimension, sie sind subjektbezogen, Schlüsselqualifikationen wie auch Qualifikationen sind dagegen subjektunabhängig definiert.³ Unter Kompetenz wird daher hier in Anlehnung an Chomsky und Habermas ein subjektbezogenes, in wechselnden Situationen aktivierbares Handlungssystem verstanden.⁴

Kompetenzen werden von zwei Seiten her bestimmt: von der *Situation* (Anforderungsseite) und der *Person* (persönliche Ressourcen). Es lassen sich somit in analytischer Differenzierung zwei Dimensionen unterscheiden: Kernkompetenz und Veränderungskompetenz. Von der Entwicklung beider Kompetenzen hängt in Zukunft die *Beschäftigungsfähigkeit* eines Individuums ab (vgl. Abb. 1).

Mit **Kernkompetenzen** werden die persönlichen Ressourcen eines Individuums bezeichnet. Darunter sind Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die von einem Individuum in besonderem Maße beherrscht und in unverwechselbarer Weise angewendet werden.

Die Kernkompetenzen haben für die Beschäftigten drei wichtige Funktionen:

- 1) Sie geben *Orientierung*: Das Wissen um die eigene Stärke und deren Erleben in unterschiedlichen (Berufs-) Lebenssituationen wird zum Motor der beruflichen Entwicklung.
- 2) Sie stellen *Kontinuität* her: Die Kernkompetenzen behält das Individuum, unabhängig davon, welche Berufstätigkeit es ausübt und wo es arbeitet.
- 3) Sie *begründet Fachqualifikationen*: Eine Kernkompetenz kann nie „nur so“ angewendet werden, sondern immer in einem bestimmten fachlichen Kontext. Zu ihrer Anwendung sind daher zugleich auch Fachqualifikationen erforderlich.

Die Anwendung von Kernkompetenzen, insbesondere in ihrer qualifikatorischen Ausprägung, unterliegt jedoch ganz bestimmten situativen Anforderungen. Kernkompetenzen in Kombination mit einer bestimmten Fachqualifikation allein reichen daher für die Ausübung von Berufstätigkeiten nicht aus. Sie müssen vielmehr ergänzt werden durch Veränderungskompetenz. Mit Veränderungskompetenz ist die Bereitschaft und Fähigkeit gemeint, auf die unterschiedlichen und wechselnden qualifikatorischen Anforderungen eingehen und diese im Hinblick auf die eigene Biographie verarbeiten zu können. Die Veränderungskompetenz kann auf drei Ebenen angewendet werden:

- 1) Die *soziale Ebene* bezieht sich auf die Interaktionsprozesse und meint die Fähigkeit, in immer wieder neuen und wechselnden Situationen mit fremden Personen innerhalb und außerhalb des Unternehmens – z. B. mit Kunden – in Kontakt treten und kommunizieren zu können.
- 2) Auf der *institutionell-organisatorischen Ebene* geht es um die Fähigkeit, sich in einer Organisation (Betrieb)

selbstbewusst zu bewegen. Dazu gehört u. a., das jeweilige Werte- und Normensystem sowie die tradierten Gewohnheits-/Verhaltensmuster zu erkennen und sie mit den bisherigen Erfahrungen abzugleichen und zu bewerten.

- 3) Veränderungskompetenz auf der *fachlichen Ebene* meint schließlich die Fähigkeit, das in einem ganz bestimmten Kontext erworbene fachliche Wissen und Können auch in anderen bzw. wechselnden (Arbeits-) Situationen anwenden zu können.

Veränderungskompetenz ermöglicht den Transfer der individuellen Kernkompetenzen und Qualifikationen. Das, was man einmal gelernt hat, muss somit bei Wechsel und Veränderungen nicht „verlernt“ werden, sondern kann den Anforderungen der neuen Situation angepasst werden.

Kompetenzentwicklung durch Erfahrungsräume

Eine Möglichkeit, Kompetenzen zu entdecken und zu entwickeln, ist die Bereitstellung von Erfahrungsräumen. „Schwimmen lernt man im Wasser.“ Diese alte Volksweisheit hat sich bereits der handlungsorientierte Ansatz in der

Kernkompetenz

Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von einem Individuum im besonderen Maße beherrscht und in unverwechselbarer Weise angewendet werden.

Veränderungskompetenz

Die Bereitschaft und Fähigkeit, auf die unterschiedlichen und sich verändernde Anforderungen eingehen und diese im Hinblick auf die eigene Biographie verarbeiten zu können.

Ebenen der Veränderungskompetenz

- 1) Soziale Ebene: Interaktion und Kommunikation mit anderen (fremden) Personen
- 2) Institutionell-organisatorische Ebene: Persönliche Integration in eine Organisationskultur
- 3) Fachliche Ebene: Transfer des Fachwissens auf neue Anwendungsgebiete



Abbildung 1 Bestandteile der individuellen Kompetenzen

Ausbildung zunutze gemacht. Diese Maxime gilt auch für den Erwerb von Veränderungskompetenz. Sie kann am besten in der Situation erworben werden; allerdings unter Anleitung eines „Schwimmeisters“. Den Erwerbstätigen müssen daher in der beruflichen Bildung sowie im Arbeitsprozess Erfahrungsräume zum Erwerb von Veränderungskompetenz angeboten werden (vgl. Übersicht 1).

Unter *Erfahrungsräumen* werden hier reale soziale Situationen verstanden, die in fachlicher und räumlich-sozialer Hinsicht neu und fremd für die Erwerbstätigen sind. Sie stellen für diese daher eine Lernherausforderung dar. Solche Situationen aus dem beruflichen Bildungs- und Arbeitsbereich können durch ein entsprechendes strukturell-organisatorisches und didaktisch-methodisches Setting so gestaltet werden, dass dort gezielt Veränderungskompetenzen erworben werden können.

Solche sozialen Situationen gab es bisher schon in der beruflichen Bildung bzw. im Arbeitsprozess, nur wurden diese bislang meist *nicht* im Sinne des Erwerbs von Veränderungskompetenz genutzt, da kein Reflexions- und Transferprozess stattfand.

Erfahrungsräume können außerhalb und innerhalb des Betriebes gestaltet werden. So einen Erfahrungsraum *außerhalb* eines Ausbildungsbetriebes beispielsweise stellt die Verbundausbildung oder die zeitlich begrenzte standort-

Außerhalb des Betriebs:

- Einsatz in Fremdfirmen im In- und Ausland
- Verbund-Aus- und Weiterbildung bzw. Netzwerkbildung

Innerhalb des Ausbildungs- oder Weiterbildungsbetriebs:

- Organisatorische Settings:
 - Abteilungsdurchlauf bzw. Teambildung
 - Ausbildung bzw. Weiterbildung an verschiedenen Lernorten
 - Virtuelle Ausbildungsphasen bzw. virtuelles Lernen in der Weiterbildung
- Didaktische Settings:
 - Projektlernen in der Arbeitssituation
 - Juniorenfirmen
 - Erlebnispädagogische Seminare
 - Jobrotation
 - Problemlösungsgruppen

Übersicht 1 Beispiele für Erfahrungsräume in der Aus- und Weiterbildung

Personalentwicklung für kleine und mittlere Betriebe auf dem Weg zum Service- und Systemanbieter (PESCUM)

Lernen am Bau (LAB) – Gewerkeübergreifende Weiterbildung von Baustellenfachkräften der mittelständischen Bauwirtschaft Mecklenburg-Vorpommerns

Kundenorientierte Weiterbildungsstrukturen in Kleinunternehmen als Wettbewerbsstrategie (KWIK)

Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen in KMU zur selbst gesteuerten Qualifizierung im Office-Management

Übersicht 2 Modellversuche zur Erprobung von Lernkonzepten in Veränderungsprozessen

ferne Ausbildung dar. Die Auszubildenden werden für etwa sechs bis acht Wochen in einer Niederlassung, in einem Zweigwerk oder in einer Fremdfirma ausgebildet, wobei der neue Ausbildungsort so weit vom Ausbildungsbetrieb entfernt liegt, dass die Jugendlichen nicht zwischen den Orten pendeln können. Sie müssen so lernen, ihr privates wie berufliches Leben selber zu organisieren und sich auf neue Ausbilder und neue Arbeitskollegen einstellen.

Eine weiter gehende Möglichkeit ist der Ausbildungseinsatz im Ausland. Veränderungskompetenz wird hier erweitert um interkulturelle bzw. Sprachkompetenz.

Aber auch *innerhalb* eines Ausbildungsbetriebes gibt es zahlreiche Erfahrungsräume, die allerdings bisher kaum unter dem Aspekt des Erwerbs von Veränderungskompetenz gezielt genutzt werden. Gedacht ist hier an den Abteilungsdurchlauf und an die Ausbildung an verschiedenen Lernorten. Diese Wechsel erfolgen bisher ausschließlich unter fachlichen Gesichtspunkten. Sie sollten nun gezielt auch unter sozialen, d.h. Verhaltensaspekten reflektiert und auf ihren Veränderungsgehalt hin angesprochen werden.

Der Erwerb von Veränderungskompetenz kann schließlich auch durch bestimmte *didaktisch-methodische Settings* gefördert werden: Die Auszubildenden werden mit wechselnden situativen Anforderungen sowie mit neuen Rollen konfrontiert. Dabei müssen sie eigenverantwortlich und selbst gesteuert lernen und arbeiten, z. B. im Rahmen von Projekten, Junioren-Firmen etc. Diese Methoden gibt es zwar bereits, sie werden jedoch noch zu wenig eingesetzt.

Neue Lernkonzepte in Modellversuchen

In verschiedenen vom BIBB betreuten Modellversuchen setzt man sich mit Veränderungsprozessen in KMU auseinander und geht darauf mit entsprechenden Lernkonzepten ein (vgl. Übersicht 2). So wird der erhöhten Veränderungsdynamik auf den Märkten (z. B. der sich verstärkende Wettbewerbsdruck, die Krise im Baubereich) und den veränderten Bedürfnissen und Ansprüchen der Kunden begegnet. Geschäftsfeld-, Angebotsweiterungen und Umstrukturierungen (bis hin zur „Lernenden Organisation“) werden vorgenommen, die gewerkeübergreifende Zusammenarbeit wird forciert, und neue Technologien werden verstärkt eingesetzt. Traditionelle Geschäftsprozesse werden zunehmend durch virtuelle unterstützt. Dadurch steigen die Kompetenzanforderungen an die einzelnen Mitarbeiter und Führungskräfte.

Die betreffenden Modellversuche wurden im Hinblick auf die Frage untersucht, inwieweit ihre Lernkonzeptionen die Entwicklung von Veränderungskompetenz vorsehen. Bisherige Ergebnisse hierzu sind im folgenden Abschnitt skizziert.

- fähigkeitsdominierende Aspekte, wie z. B. Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Umstellungsfähigkeit. Dadurch sollen komplexe Bauprozesse besser beherrscht werden (vgl. auch Übersicht 1).

3. „Kundenorientierte Weiterbildungsstrukturen in Kleinunternehmen als Wettbewerbsstrategie“ (KWIK)

Ziel des Modellversuchs ist die Entwicklung und Erprobung von Strukturen und Methoden für das arbeitsprozessbegleitende Lernen in Kleinbetrieben. Dabei wird eine starke Orientierung an der Wertschöpfungskette des Unternehmens und somit auch am Kunden angestrebt. Ergebnisse des Modellversuchs sollen Lernkonzepte sein, die folgende Aspekte berücksichtigen:

- die Gestaltung von unternehmensübergreifenden Lernprozessen,
- die Etablierung und Unterstützung von Weiterbildungsstrukturen,
- das Schaffen von regionalen Lernnetzwerken und
- das Bereitstellen eines Pools an praktikablen Methoden und Werkzeugen.

Darüber hinaus wird versucht, die Mitarbeiter dafür zu sensibilisieren, selbst mehr Verantwortung für ihre eigene Weiterbildung zu übernehmen. Sie sollten verstärkt einbezogen werden in das Initiieren, das Umsetzen und Kontrollieren des arbeitsplatzorientierten (eigenen) Lernens. Bildungsdienstleister unterstützen diese Lernprozesse. Es müssen solche betrieblichen Strukturen geschaffen werden, die es ermöglichen, Wünsche der Kunden zu erfassen, davon zu lernen und dadurch Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Daraus entsteht weiterführendes Lernen, z. B. in Problemlösungsgruppen, in Erfahrungsaustauschen, und gemeinsame Produktentwicklung mit Kunden.

Veränderungskompetenz entsteht hierbei

- auf der *sozialen Ebene* vor allem bei Interaktionen mit fremden Personen in wechselnden Situationen (potenziellen Kunden, Interessenten, Neukunden),
- auf der *organisatorischen Ebene* bei der Zusammen-

arbeit und Gestaltung der unternehmensinternen Abläufe und Strukturen sowie

- auf der *fachlichen Ebene* durch das Anwenden von erworbenem Wissen und Können in anderen bzw. wechselnden Situationen, vor allem in der Kundenberatung. Das Erleben von Veränderungssituationen durch das Lernen mit dem Kunden stellt einen „Erfahrungsraum“ (vgl. Übersicht 2) dar.

4. „Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen in KMU zur selbst gesteuerten Qualifizierung im Office-Management“

Der Modellversuch verfolgt vorrangig das Ziel, an Veränderungsprozessen orientierte Weiterbildung (so z. B. das Eingehen auf neue organisatorische Trends im Büromanagement) im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung im Officebereich für KMU zur Verfügung zu stellen. Die Qualifizierung von Sekretariatskräften und gleichzeitig die effiziente Gestaltung von personal- und arbeitsorganisatorischen Prozessen im Office-Bereich stehen deshalb im Mittelpunkt des Modellversuchs (vgl. Übersicht 1).⁵

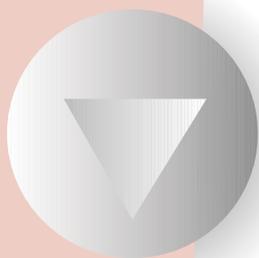
Fazit

Der Erwerb von Veränderungskompetenz gewinnt für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit heute immer mehr Bedeutung. Er wird damit zu einem wichtigen Ziel der beruflichen Bildung. Die genannten Modellversuche zeigen punktuell und jeweils in ihrem spezifischen Weiterbildungskontext beispielhaft auf, wo innovative Ansätze zum Erwerb von Veränderungskompetenz liegen können. Was fehlt, ist ein adäquates didaktisches Konzept zur Entwicklung von Veränderungskompetenz, das fester und integrierender Bestandteil in beruflichen Lernkonzepten ist.

Die Beispiele aus den Modellversuchen zeigen anschaulich, wie sich KMU auf die Veränderungen einstellen können, um effektiver mit betrieblichen Umstrukturierungsprozessen umzugehen. Die Entwicklung zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft erfordert auch bei kleinen und mittleren Unternehmen ein Umdenken bzw. eine Veränderungsbereitschaft zum so genannten „Lernenden Unternehmen“ und den Willen zur Förderung des lebenslangen Lernens. Dabei sind außerbetriebliche Bildungseinrichtungen unterstützend tätig. Im Hinblick auf zukünftige Aufgaben wird von diesen der konkrete Weiterbildungsbedarf in den KMU ermittelt und werden geeignete Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung festgelegt. Damit wachsen Analyse und Beratung, Training und Coaching, Moderation und Bewertung zu integrierten Service-Paketen zusammen. Bildungsdienstleister entwickeln und setzen Lösungen zusammen mit den Mitarbeitern und Führungskräften der Unternehmen um. Sie sind Begleiter für längerfristig angelegte betriebliche Lern- und Veränderungsprozesse. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Wittwer, W.: *Berufliche Weiterbildung*. In: Schanz, H. (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme*. Bd. 1., Baltmannsweiler 2001, S. 229–247
- 2 *Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000 – Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Münster, New York, München, Berlin 2000
- 3 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 auf dem Weg in das Jahr 2000*. Bielefeld 1996, S. 11–39
- 4 Chomsky, N.: *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt/M. 1970
Habermas, J.: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, J./Luhmann, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/M. 1971
- 5 Weitere Ausführungen:
Risch, W., Wadewitz, M., Borutta, A.: *Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen im Officebereich von kleinen und mittleren Unternehmen*. In: Bau, H., Schemme, D. (Hrsg.): *Auf dem Weg zur Lernenden Organisation*, BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2001
Vgl. auch Borutta, A., Holz, H., Krause, S.: *Mitten im Arbeitsprozess: Selbstqualifikation im Office. Hintergründe – Fallbeispiele – Lehr- und Lernarrangements*. BIBB (Hrsg.), in Vorbereitung



Auszubildende und Ausgebildete im Handwerk gestalten ihre Berufsbiografie

Modellversuch erprobt Kompetenz zum Selbstmanagement

► Der Beitrag stellt Konzepte und Ergebnisse eines BIBB-Modellversuchs vor, dessen Ziel die Förderung der Kompetenz von Auszubildenden und Ausgebildeten im Handwerk zur Gestaltung und Nutzung eigener beruflicher Veränderungen ist. Sie sollen lernen, Entwicklungsprozesse selbst zu gestalten. Neue Konzepte der Förderung von Lernkompetenz und Selfmarketing werden entwickelt und erprobt. Eine Besonderheit der Lerngruppe: es handelt sich um Menschen mit unterschiedlichem Alter und unterschiedlichem berufsbiografischem Hintergrund (Wissen, Kenntnisse und Erfahrungen) – eine bisher untypische Zielgruppe für Angebote zur Förderung und Entwicklung von Kompetenzen der Laufbahngestaltung.¹

CLAUDIA MUNZ

Dipl.-Soz., wiss. Mitarbeiterin und Gesellschafterin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbRmbH (GAB-München)

ELISABETH PORTZ-SCHMITT

Dipl.-Päd., freie Projektleiterin, Projektbüro Flexibel, Waldlaubersheim

MARLIES RAINER

Kunsterzieherin und freie Mitarbeiterin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbRmbH (GAB-München)

GISELA WESTHOFF

Dipl.-Päd., Wiss. Direktorin im Arbeitsbereich „Modellversuche, Innovation und Transfer“ im BIBB

Die leitenden Ideen des Modellversuchs

Eine der zentralen Aufgaben der Berufsbildung besteht darin, mit Veränderungsprozessen umzugehen, die in zunehmendem Maße die Arbeit und das Leben in Wirtschaft, Technik und Gesellschaft bestimmen.² Ausgebildete und Auszubildende sind mit diesem Wandel konfrontiert und müssen ihm in allen Phasen der Berufsbiografie standhalten. Für das Individuum birgt er die Gefahr, sich „wehrlos“ ausgeliefert zu sehen. Um dem zu begegnen, ist es notwendig, eigene Gestaltungsräume zu erkennen und zu nutzen und damit die Grundlage für lebensbegleitendes Lernen zu schaffen. Schon in der Erstausbildung werden die Weichen für solche Bewältigungsformen gestellt.

Der Modellversuch will Möglichkeiten aufzeigen, diese Lernprozesse anzuregen und zu erproben. Er ist dabei in dreifacher Hinsicht innovativ:

1. Lernkompetenz, Selfmarketing und berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit werden explizit als Ausbildungsziele verstanden und in Praxiskonzepte für die Erstausbildung umgesetzt.
2. Neue Lernformen werden erprobt, die es ermöglichen, dass Auszubildende und bereits Ausgebildete – Menschen unterschiedlichen Alters, mit unterschiedlichen Kenntnissen und Erfahrungen – *miteinander* und *von* *einander* lernen.
3. Zukunftsweisende übergreifende handwerkliche Ausbildungsinhalte (IuK-Kompetenz) sind als fachliche Komponente ein wesentlicher Bestandteil des Programms. Hinzu kommt der Einsatz künstlerischer Methoden und „berufsfremder“ Aufgaben (z. B. gestalten Gruppenmitglieder – vorwiegend Frauen – ohne PC-Vorkenntnisse eine Internetseite).

Die Lerngruppe ist zwar im Hinblick auf Alter, Biografie und Beruf sehr heterogen zusammengesetzt (vgl. Modellversuchsbeschreibung). Eine wichtige Gemeinsamkeit be-

steht aber darin, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hoch motiviert sind, sich neuen Aufgaben zu stellen. Außerdem arbeiten alle im Bereich des Handwerks.

Konkret hat sich die Gruppe in diesem Modellversuch das Ziel gesetzt, den weiteren persönlichen Berufs- und Entwicklungsweg eigenverantwortlich zu planen und zu gestalten. Es geht also vorrangig um die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen der Mitglieder der Lerngruppe (vgl. „Phasen der Berufsbiografie“).

Ausgangsüberlegungen zur Konzeption und Umsetzung

Die angestrebten Ziele können nicht auf direktem Wege – wie etwa fachliche Fertigkeiten – einfach „vermittelt“ werden. Sie sind, mit Ausnahme von Inputs zur Verbreiterung des Wissens um die Gesamtzusammenhänge, nicht *lehrbar*, aber *lernbar*. Daher mussten methodische Wege gefunden werden, die geeignet sind, die benötigten Fähigkeiten bzw. Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen zu entwickeln. Dabei kann es sich – so die Überlegung – nur um Wege handeln, die die Eigenaktivität der Lernenden herausfordern, die stark auf selbst gesteuertes

Lernen, Selbstmanagement und Selbstreflexion setzen. Darüber hinaus musste ein erweiterter Lernbegriff verankert werden, der „Lernen im Prozess der Arbeit“ sowie „selbst gesetzte Lernziele/selbst gesteuerte Lernprozesse“ mit umfasst und der in Beziehung zu berufsbiografischen Phasen gesetzt werden kann. Ebenso mussten Methoden und Instrumente zum Erkennen des eigenen Lernfortschritts und zum Sichtbarmachen erworbener Kompetenzen bereitgestellt werden. Ein Ergebnis dieser Arbeit ist das in Übersicht 1 dargestellte Tableau „Phasen der Berufsbiografie“.

BIBB-Modellversuch „Qualifizierung zu Selbstmanagement und berufsbiografischer Flexibilität in der Aus- und Weiterbildung“ (intern: „flexibel“)

Träger: Handwerkskammer Rheinhessen in Mainz

Wissenschaftliche Begleitung: Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung München GbR (GAB – München)

Finanziell gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz

Zentrales Ziel: Förderung der Kompetenz von Auszubildenden und Ausgebildeten zur Gestaltung und Nutzung eigener beruflicher Veränderungsprozesse

Lerngruppe: Gemeinsame Gruppe aus Gesellen/-innen und Meister/-innen sowie Auszubildenden im Handwerk.

Laufzeit: September 2000 bis Ende Dezember 2002

Methoden: Seminare, individuelle Aufgaben, Projekte, betriebliche Maßnahmen, kreative Übungen, Einsatz moderner IuK-Techniken.

Umsetzung

PHASE I DES MODELLVERSUCHS

Ablauf

In der ersten Phase (9/00–2/02) wurden mit einer Gruppe aus 20 Handwerksmeistern/-innen, Gesellen/-innen und Auszubildenden die wesentlichen Formen der Umsetzung entwickelt und erprobt.

In fünf *Seminaren* erarbeiteten die Teilnehmenden gemeinsam Grundlagen wie:

- Verknüpfung von gesellschaftlicher Situation und eigener Erwerbsbiografie
- Selbstorganisation von Lernprozessen
- Anwendung biografieorientierter Entwicklungsmodelle auf die eigene Situation
- Dimensionen berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit
- Untersuchung des eigenen Kompetenzprofils sowie Aufbau einer selbst gesteuerten Kompetenzentwicklung
- Erkennen und Nutzen des Spannungsfelds von gesellschaftlichen Aufgaben, Arbeitsmarktangebot und individuellen Fähigkeiten der Teilnehmenden als Gestaltungsfeld für Selfmarketing.

Die Seminare dienten ferner als Bündelungsplattformen für die in den Zwischenzeiten durchgeführten individuellen Aufgaben zur Selbstentwicklung sowie gewerk- und altersübergreifender Projekte. Damit wurde eine Mischung aus formellen und informellen Lernprozessen erreicht, unterstützt von kreativen Übungen.

Beispiele für *individuelle Aufgabenstellungen*:

- „Selbstverpflichtungen“ zu frei gewählten Themen: z. B. „Ich nehme mir vor, in den nächsten vier Wochen besonders auf (...) zu achten, dazu mache ich mir Notizen und tausche mich mit einem Partner darüber aus“;
- die sog. „Montagsaufgaben“: Über mehrere Monate erhielten die Auszubildenden jeden Montag per E-Mail eine Aufgabe, deren Erledigung schriftlich zurückgemeldet werden musste. Die Themen hatten sich aus Befragungen und Gesprächen ergeben, z. B.: „Mein Lernen in der Ausbildung“, „Sich Erfolge bewusst machen“. Allmählich wurden die Anforderungen gesteigert: die Lehrlinge stellten sich gegenseitig Aufgaben. Themen waren u. a. „Woher kommt meine Motivation?“, „zehn Verbesserungsvorschläge für meine Arbeit“, „Meine Energiequellen und Energieräuber in dieser Woche“.
- Frei gewählte *Projekte* gaben Gelegenheit dazu, die eigene Lernkompetenz zu vertiefen und forderten Selbstmanagement und Selfmarketing heraus. Die Kriterien für diese Projekte: Es musste sich um bisher unbekannte, also keine berufsverwandten Aufgaben handeln. Die Projektteams mussten aus Ausgebildeten und Auszubildenden bestehen und sich vollständig selbst organisieren. Der eigene Kompetenzzuwachs sollte mit Hilfe eines

Arbeitsbogens verfolgt werden. Drei Projekte wurden durchgeführt: der Bau eines Floßes und dessen Einsatz bei einer Flussüberquerung, die Gestaltung eines Kunstwerks zum Thema „flexibel“ sowie die Erstellung einer Homepage zum Projekt. Die letztere Projektgruppe bestand überwiegend aus Frauen unterschiedlichen Alters ohne vorherige PC-Kenntnisse (zu finden unter www.hwk.de/flexibel).

- Flankierend zu diesen Lerngelegenheiten fanden „Feierabendtreffen“ zwischen den Seminaren statt, um einzelne Themen zu vertiefen, den Lernprozess zu reflektieren und Instrumente zu optimieren. Ebenso erfolgte eine

individuelle Beratung bei der Umsetzung des Erarbeiteten in die betriebliche Ausbildungsgestaltung durch die fachliche Begleitung.

Wirkungen

Die erste Phase verlief äußerst erfolgreich, alle Teilnehmenden berichteten über hohe Lernerträge, z. T. mit direkten Auswirkungen auf die Veränderung des eigenen Berufswegs.

Die „Montagsaufgaben“, in denen kontinuierlich eigene Lernerfolge individuell kontrolliert wurden, fanden eine sehr positive Resonanz.

Vorbereitungsphase: Berufsorientierung/Berufswahl	<p>Merkmale: Beschäftigung mit der Berufswahlfrage setzt meist erst kurz vor Ende der Schulzeit ein</p> <p>Risiken: Orientierungslosigkeit bezüglich eigener Fähigkeiten, Impulse und Möglichkeiten; Berufswahl nicht als ersten Einstieg in die Berufsbiografie, sondern als endgültige Lebensentscheidung begreifen; keine eigenständige Entscheidung, sondern „nehmen, was es gibt“.</p> <p>Unterstützend: Bestärkung durch Erwachsene, den eigenen Weg zu finden</p>
Anfang bis Ende 20: „Lehr- und Wanderjahre“	<p>Merkmale: Ausbildungsabschluss erwerben, Umgang mit eigenem Geld lernen; Gelerntes erproben, Berufserfahrung sammeln, Leistungsmöglichkeiten und -grenzen erkennen; sich im neuen Umfeld Arbeitswelt bewegen lernen. Gegen Ende der Phase Suche nach dauerhafteren Bindungen auch im Berufsleben</p> <p>Risiken: einerseits: vorschnelle Fixierung auf einen Arbeitsplatz (Sicherheitsbedürfnis), andererseits: bei Problemen vorschnell aufgeben</p> <p>Unterstützend: Erprobungs- und Handlungsspielräume sowie ein entwicklungsfreundliches Umfeld für Arbeitende/Auszubildende; Ermutigung dazu, „die Welt zu entdecken“</p>
Anfang bis Mitte 30: „organisatorische Phase“	<p>Merkmale: Hoher Stellenwert von Arbeit im Leben, Erfolgs- und Effizienzstreben; Ausbau von Karriereschritten.</p> <p>Risiken: Einseitige Fixierung auf die eigenen Interessen und rein materielle Orientierungen durch erlebte Durchsetzungsfähigkeit im Beruf und Betonung äußerer Werte</p> <p>Unterstützend: sich Einseitigkeiten bewusst machen und ausbalancieren</p>
Mitte 30 bis Anfang 40: Phase der „Sinnkrise“	<p>Merkmale: Selbstzweifel und Fragen nach dem Sinn des eigenen Berufslebens; „ich muss noch mal etwas ganz Anderes machen“</p> <p>Risiken: Schwächen nicht zugeben</p> <p>Unterstützend: ein realistisches Bewusstsein der eigenen Stärken und Schwächen entwickeln; Frage nach dem Sinn der Arbeit stellen (für sich, für andere). Bisherige persönliche Werte überprüfen und ggf. neu gewichten, den Stellenwert des Berufs im Leben neu definieren; Einstellungsziel am Ende: „die Sache zählt mehr als der persönliche Erfolg“</p>
Anfang bis Ende 40: Bedürfnis nach komplexeren Aufgaben mit höherer Verantwortung	<p>Merkmale: Lebenserfahrung und Urteilsfähigkeit sind gefragt, eigene Grenzen spürbar, zugleich Möglichkeit einer objektiveren Sicht auf die beruflichen Aufgaben</p> <p>Risiken: Entwicklungen nicht erkennen, keine soziale Verantwortung entwickeln</p> <p>Unterstützend: eigene Ideale ins Handeln umsetzen lernen, schöpferische Aspekte der eigenen Arbeit entdecken, die eigenen Erfahrungen anderen Kollegen zur Verfügung stellen</p>
Anfang bis Mitte 50: Erfahrungen weitergeben	<p>Merkmale: Stärkerer Blick für das Wesentliche; erhöhtes Interesse an allgemeineren Planungs- und Führungsaufgaben sowie an der Förderung Jüngerer</p> <p>Risiken: Burn-out-Gefühle und Angst, überflüssig zu werden; Verhärtung in Form von Pochen auf Positionen, Überbetonung der eigenen Erfahrung und Festklammern am „eigenen Stuhl“</p> <p>Unterstützend: Bejahen lernen, dass Jüngere nachrücken; altersgerechte Aufgaben und Positionen bekommen</p>
Mitte 50 bis Rentenalter: „die letzten Arbeitsjahre“	<p>Merkmale: sich von dem lösen, was man selbst aufgebaut hat; akzeptieren lernen, dass Andere das eigene Werk anders weiterführen werden</p> <p>Risiken: Resignation und vorschneller „innerer Ruhestand“</p> <p>Unterstützend: das Interesse an den eigenen beruflichen Aufgaben trotz beginnender Ablösung aufrechterhalten; zugleich Auseinandersetzung mit der Zeit nach der Berufstätigkeit: Wo werden meine altersspezifischen Fähigkeiten auch außerhalb des Berufs gebraucht?</p>

Am meisten jedoch begeisterte die Arbeit in den Projekten. Die hohen Anforderungen der Projektarbeit waren offenkundig besonders lernhaltig und förderten Selbstorganisation und Lernkompetenz; ebenso boten sie neue, eindrucksvolle Erfahrungsgelegenheiten in der Zusammenarbeit zwischen Auszubildenden und Ausgebildeten.



Projekt „Bau eines Floßes und dessen Einsatz bei einer Flussüberquerung“

Phase I profitierte von günstigen Bedingungen: Die Teilnahme aller war freiwillig, alle Beteiligten waren hoch motiviert und bereit, zusätzliche Zeit und Arbeit aufzuwenden und – da es sich auch um selbstständige Handwerksmeister handelte – sogar Verdienstaufschläge durch die Teilnahme an den Seminaren in Kauf zu nehmen.

PHASE II DES MODELLVERSUCHS

Ablauf

In der zweiten Phase stellte sich die Herausforderung der Bewährung und Weiterentwicklung der erprobten Maßnahmen unter alltäglichen betrieblichen Bedingungen. Der Ausbildungsleiter eines handwerklich-gewerblichen Betriebs (Bau von Studioeinrichtungen und Übertragungswagen) war bereits Teilnehmer in der ersten Phase gewesen und ermöglichte die Weiterarbeit in „seinem“ Unternehmen. Einbezogen waren jetzt ca. 40 Auszubildende aus sieben verschiedenen Gewerken und allen Lehrjahren, sowie sechs haupt- und nebenamtliche Ausbilder/-innen und zwei Ausbildungsleiter. Die Modellversuchsaktivitäten fanden nun während der Arbeitszeit statt, die Teilnehmenden wurden für diese Zeit vom Betrieb freigestellt.⁴

Für die drei Ausbildungsjahre wurden Gliederungen in Jahres-, Monats- und Wochenthemen vorgenommen. Für die drei Ausbildungsjahre sind die *Jahresthemen* „Orientierung“ (1. Ausbildungsjahr), „Reflexion/Erfahrungsauswertung“ (2.) und „Selfmarketing“ (3.). Die zuvor wöchentlichen „Montagsaufgaben“ bildeten nun die *Monatsthemen*, d. h., die Auszubildenden setzten sich individuell einen Monat lang mit einem an den Jahresschwerpunkten orientierten Thema auseinander, das sie per Mail

erhalten. *Wochenthemen* (z. B. „Welche Bedeutung hat Arbeit?“) wurden in gewerkübergreifenden Gruppen der einzelnen Ausbildungsjahre diskutiert und dokumentiert. Parallel dazu fand die Arbeit in Projekten statt, an denen die Auszubildenden in lehrjahrs- und gewerkgemischten Gruppen arbeiten. Die Themen der Projekte wurden ebenfalls von den Auszubildenden selbst gewählt, auf Grundlage der Frage „Welche Aktivitäten wären aus unserer Sicht nützlich?“

So entstanden Projektgruppen zu den Themen „Gestaltung der Einführung der neuen Auszubildenden“, „Organisation eines Grillfestes für die neuen Auszubildenden“, „Entwicklung einer Übersicht über die einzelnen Produktionsschritte vom Auftrag zum Produkt“ sowie „Gestaltung von Internetseiten für Ausbildungssuchende“ als Link auf der Homepage des Betriebs. Die jeweiligen Planungen mussten vor der Geschäftsleitung präsentiert werden. Erst nach „Abnahme“ erhielten die Auszubildenden dann formelle schriftliche Aufträge mit detaillierter Beschreibung der Anforderungen, die die Geschäftsleitung an Durchführung und Ergebnis stellt.



Kreative Übungen unterstützen den Lernprozess

In regelmäßigen Treffen wurden sämtliche Arbeitsprozesse und -ergebnisse reflektiert.

Da das Ausbildungspersonal die selbstständigen Aktivitäten der Auszubildenden unterstützen sollte, fanden für diese Zielgruppe kurze Workshops statt zu den Themen „Moderne, selbstständigkeitsförderliche Ausbildungsgestaltung“ sowie „Grundlagen berufsbioграфischer Phasen und deren Bedeutung für das eigene Arbeitshandeln“. Die Ausbilder/-innen wurden darüber hinaus regelmäßig über die laufenden Aktivitäten informiert.

Wirkungen

Festzustellen ist eine deutlich verbesserte Zusammenarbeit zwischen den Auszubildenden. Sie schätzen es vor allem, im Betrieb selbst mitgestalten zu können, ihre eigenen Er-

fahrungen zu Verbesserungen zu nutzen, ihre eigenen Ideen selbstständig zu vermarkten und sich über ihre eigenen Fähigkeiten klarer zu werden.

Optimiert werden musste der selbst organisierte Umgang mit den Montagsaufgaben. Diese sollten anfangs in Gruppen besprochen werden; es zeigte sich jedoch, dass für die Auszubildenden viele der Themen „sehr persönlich“ waren und Hemmungen hervorriefen, in der Gruppe darüber zu sprechen. Daher wurde die Beschäftigung mit den Montagsaufgaben in die individuelle Verantwortung der Beteiligten übergeben.

Trotz der vergleichsweise geringen Laufzeit des Modellversuchs lässt sich deutlich belegen, dass individuelles Lern-/Bildungsmarketing bereits in der Ausbildung verankert werden kann. Instrumente dazu wurden entwickelt, die auch für andere Zielgruppen tauglich sein können. Es zeigte sich aber, dass diese Instrumente in ein Setting flankierender Maßnahmen eingebettet sein müssen, die insbesondere darauf abzielen, die Selbstlernkompetenz der Auszubildenden zu stärken. Generell lässt sich feststellen, dass Potenzial und Bereitschaft hierfür bei den Zielgruppen vorhanden sind, d. h., dass entsprechende Maßnahmen sich nicht länger nur an akademisch Vorgebildete oder Führungskräfte wenden sollten. Verstärkt werden die Lernprozesse, indem die individuellen (Berufs-)Erfahrungen von Auszubildenden und Ausgebildeten kreativ so genutzt werden, dass sozialisationsbedingte, altersmäßige, geschlechtsspezifische, regionale usw. Unterschiede als Vielfalt und nicht als Barrieren erlebt werden können.

Fazit, Transfer und Ausblick

Das vorliegende Konzept hat sich bewährt, sollte fortentwickelt und mit weiteren Zielgruppen erprobt werden. Auf diesem Wege könnte der Ansatz auf einer breiteren empirischen Basis überprüft und ggf. verändert werden. Der Modellversuch hat gezeigt, dass die hier erprobten Lernkonzepte schon jetzt einen Beitrag zu stärker berufsbiografisch orientierten Bildungsprozessen leisten. Sie bieten die Chance, durch gemeinsame Lernprozesse von Jung und Alt die Problematiken der demographischen Entwicklung zu mindern, indem sie produktiv genutzt werden. In der weiteren Untersuchung der Wirkungen und des möglichen Transfers werden diese Fragen eine zentrale Rolle spielen. Dabei sind auch andere Befunde der Berufsbildungsforschung, insbesondere aus anderen Modellversuchen, einzubeziehen.

Die Ergebnisse aus Phase I wurden in Form von Fachtagungen und Publikationen verbreitet⁵ und fanden große Resonanz. Außerdem sind Instrumente, Arbeitsmaterialien,

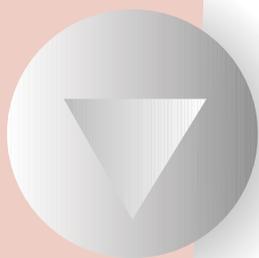


Generationsübergreifende Zusammenarbeit

Fotos und Teilnehmeräußerungen auf der genannten Website zu finden. Der Endbericht wird nach Abschluss des Modellversuchs vorgelegt. Für die praxisgerechte Aufbereitung des Gesamtprojekts ist die Form eines Handbuchs vorgesehen, das in verallgemeinerter Form Einsatzmöglichkeiten sowohl für Handwerks- und Industriebetriebe wie auch für die Berufsschule aufzeigen soll. ■

Anmerkungen

- 1 Traditionelle Zielgruppe: Führungskräfte.
- 2 Vgl.: Holz, H.: Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung in KMU, Oktober 2001 (unveröff.)
- 3 Diese zusammenfassende Darstellung ist ein Ergebnis des Modellversuchs. Die noch immer vorrangig Frauen betreffende Problematik der Integration von Familien- und Berufsanforderungen ist uns bewusst. Sie ist in dieser verkürzten Darstellung nicht enthalten.
- 4 Das brachte aber mit sich, dass z. B. Workshops in Kurzform stattfanden.
- 5 Den eigenen Berufsweg finden und gestalten. BIBB (Hrsg.) Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis 1/2001; Portz-Schmitt, E.: Wer sagt eigentlich, dass der Schwimmer allein auf dem Meer unterwegs ist?, Frankfurter Rundschau 16. 2. 2002; Munz, C.: Schon die Bewältigung des Alltags ist eine Leistung, Frankfurter Rundschau 16. 2. 2002; Zwischenbericht „Den eigenen Berufsweg finden und gestalten“, Mainz/München 2002; Fachtagungen 9/01 sowie 2/02 in Mainz; Westhoff, G (BIBB): Der Modellversuch in der Bildungslandschaft (Vortrag); Rainer, M.: Den eigenen Berufsweg finden und gestalten – Ausbildung der Kompetenzen für berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit (Vortrag bei „Expedition“, 4/02); Projektgruppe „flexibel“ unter www.hwk.de/flexibel



Lernen in zwischenbetrieblichen Kooperationsfeldern

Ein Weiterbildungskonzept für unternehmensübergreifende Projektgruppen

► Neue Formen der unternehmensübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Hersteller- und Zulieferbetrieben in der Industrie führen zu tief greifenden Veränderungen in der Arbeitsorganisation und haben gravierende Auswirkungen auf die Anforderungen an die berufliche Handlungsfähigkeit der in diesen Arbeitszusammenhängen Beschäftigten.

Für die an den neu entstandenen „Schnittstellen“ zwischen Hersteller- und Zulieferbetrieben arbeitenden unternehmensübergreifenden Projektgruppen wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes des BIBB ein Weiterbildungskonzept¹ erarbeitet und in exemplarische (Selbst-)Lernmaterialien umgesetzt.

Qualifikationsanforderungen

In der Automobilindustrie haben sich in besonderem Maße neue Formen der zwischenbetrieblichen Kooperation zwischen Herstellern und Zulieferbetrieben entwickelt. Eine herausragende Bedeutung genießen die betriebsübergreifenden Entwicklungs- und Produktionsgruppen. Sie ist aus Vertretern des Abnehmers und des Lieferanten zusammengesetzt sowie aus verschiedenen betrieblichen Bereichen wie Einkauf, Vertrieb, Qualitätsmanagement, Produktion bzw. der Produktion nachgeordneten Bereichen. Diese Projektgruppen begleiten den Entwicklungsprozess eines Produktes über mehrere Phasen, zum Teil von der konzeptionellen Entwicklung über die Produktion bis zur Bewährung in der Praxis (vgl. Kasten S. 25).

Sowohl die Tätigkeit der unternehmensübergreifenden Projektgruppen als auch ihre Funktion, die sie im Rahmen der lernenden Organisation innehaben, führen zu vielfältigen und zugleich differenzierten Qualifikationsanforderungen an die Mitglieder. Diese beziehen sich sowohl auf die Fachkompetenz, die sozialen und personalen Kompetenzen als auch die Methodenkompetenz.

Fachkenntnisse sind in dem Zusammenhang essentiell, sie verlieren allerdings in den neuen Arbeitszusammenhängen ihre isolierte Bedeutung und werden immer stärker im Kontext mit sozialen und personalen bzw. methodischen Fähigkeiten wirksam. Das Erfahrungswissen des Einzelnen gewinnt an Bedeutung und wird stärker zur Problemlösung herangezogen.

Umfassende soziale *Kompetenzen* wie Teamfähigkeit, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit erhalten hier eine besondere Bedeutung, insbesondere weil hier mit Vertretern unterschiedlicher Organisationsbereiche, verschiedener Hierarchieebenen und Machtpositionen (Kunden bzw. Lieferanten) kooperiert werden muss. Die Zusammenarbeit erfordert von dem Einzelnen ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion und Kreativität. Die unternehmensübergreifende Kooperation in den Pro-



IRMGARD FRANK

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Bildungswege, Kompetenzentwicklung,
Lernverläufe“ im BIBB



HILDEGARD ZIMMERMANN

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Bildungswege, Kompetenzentwicklung,
Lernverläufe“ im BIBB

jektgruppen erfordert von dem Beschäftigten die Fähigkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Unternehmenskulturen. Voraussetzung hierfür sind sowohl Kenntnisse über die Organisation, deren Kultur und Selbstverständnis als auch die Fähigkeit, in betriebsübergreifenden Wertschöpfungszusammenhängen zu denken und zu handeln. Dies erfordert von dem Projektgruppenmitglied *personale Kompetenzen* wie Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit und die Fähigkeit zum interorganisationalen Lernen², die es ihm ermöglichen, in den zwischenbetrieblichen Projektgruppen sowohl den eigenen Arbeitsbereich (z. B. Qualitätsmanagement) und das jeweilige Unternehmen zu vertreten als auch offen zu sein für Entwicklungsprozesse, die über das eigene Unternehmen hinausgehen, indem Produkte entwickelt werden, die den gesamten Wertschöpfungsprozess von der Planung bis zum Endprodukt umfassen. Im günstigsten Fall kommt es in den unternehmensübergreifenden Projektgruppen zu einer neuen, interorganisationalen Unternehmenskultur, die die Erfahrungen der Vertreter der verschiedenen Unternehmen miteinander verknüpft und auf der Basis gegenseitiger Wertschätzung entsteht.

Die integrative unternehmensübergreifende Zusammenarbeit in den Projektgruppen ist tendenziell mit einer Anreicherung der Tätigkeiten und mit einer Ausweitung des Aufgaben- und Verantwortungsbereiches verbunden und erfordert von daher von den Beschäftigten eine kontinuierliche Ausweitung des Wissens, der Kenntnisse und der Fähigkeiten in den beschriebenen Feldern.

Entwicklung einer Weiterbildungskonzeption

ÜBERGREIFENDE PRINZIPIEN

Ein Weiterbildungskonzept für Mitarbeiter/-innen von unternehmensübergreifenden Projektgruppen im Rahmen einer lernenden Organisation hat nicht mehr ausschließlich die individuellen Kompetenzen im Blick, sondern richtet sich auf gruppen- und organisationsbezogene Zusammenhänge. Es beinhaltet eine Erweiterung bestehender, in erster Linie an der individuellen Handlungskompetenz orientierter Lernkonzepte um Komponenten des Team- und Organisationslernens mit dem Ziel, eine Förderung der Handlungsfähigkeit der Teams bzw. eine Weiterentwicklung der Organisation anzustoßen.

Die Arbeit in unternehmensübergreifenden Projektgruppen setzt ein Denken voraus, das die individuelle Perspektive einer gemeinsamen Perspektive unterordnet. Grundlage für das Lernen in unternehmensübergreifenden Projektgruppen ist die Orientierung am Wertschöpfungsprozess als unternehmensübergreifender Kategorie.

Ein Weiterbildungskonzept für unternehmensübergreifende Projektgruppen muss sich neben der Orientierung am Wertschöpfungsprozess auch an der konkreten Arbeitssituation des Projektgruppenmitglieds orientieren, das sowohl durch die Arbeit in der Projektgruppe mit dem jeweiligen Funktionsbereich als auch durch die Arbeit im jeweiligen Unternehmen bestimmt ist und auch durch die Spannungsfelder, die zwischen beiden Tätigkeitsbereichen bestehen (können).³ Das Lernen sollte an diesen Spannungsfeldern ansetzen und hier zu gemeinsamen oder auch individuellen Lösungsansätzen führen.

Das Lernen in Projektgruppen muss neben der Arbeitssituation des Einzelnen auch an seinen persönlichen Erfahrungen anknüpfen, d. h., es muss eine Differenzierung des Lernens entsprechend der individuellen Lern- und Erfahrungsbiografie erfolgen. Das bedeutet, in der Entwicklung des Weiterbildungskonzeptes die Subjektorientierung bzw. Individualisierung des Lernens zu betonen. Unter lerntheoretischen Gesichtspunkten entspricht das Konzept des subjektorientierten Lernens der Ermöglichungsdidaktik.⁴ Nicht das Erzeugen von Kompetenz ist dabei das Ziel des Lernens, der Blick wird vielmehr gelenkt auf die für den Kompetenzerwerb förderlichen persönlichen, inhaltlichen und organisatorischen Lernangebote und Rahmenbedingungen. Kompetenzentwicklung ist zu verstehen als ein weit gehend selbst organisiert laufender Aneignungsprozess, der zwar vom Lehrenden durch ein entsprechendes Lehr-Lern-Arrangement gefördert, aber nicht erzeugt und gewährleistet werden kann.⁵ Das Augenmerk richtet sich dabei stärker auf den Prozess als auf die Ergebnisse des Lernens. Der Problemlösungsprozess sollte über die Anwendung bereits bekannter Verfahren hinausgehen und die Konstruktion eigener Lösungswege beinhalten.

Kennzeichen unternehmensübergreifender Teams:

- Sie sind **betriebsübergreifend**, d. h., Mitglieder aus der Abnehmer- und dem Zulieferbetrieb arbeiten zusammen.
- Sie sind **bereichsübergreifend**, d. h., sie setzen sich aus verschiedenen Bereichen zusammen (z. B. Entwicklung; Konstruktion; Einkauf; Vertrieb; Qualitätssicherung; Produktion etc.).
- Sie sind **hierarchieübergreifend**, d. h., Beschäftigte aus den verschiedenen Ebenen (Mitarbeiter und Führungskräfte) arbeiten zusammen.
- Sie sind **am Wertschöpfungsprozess orientiert**. Die Projektgruppen sind eingebunden in den gesamten betrieblichen Ablaufprozess.
- Sie sind **kooperationsorientiert**, d. h., die Zusammenarbeit zwischen Abnehmer- und Zulieferbetrieben geschieht auf der Basis vertraglicher Kooperationsvereinbarungen.

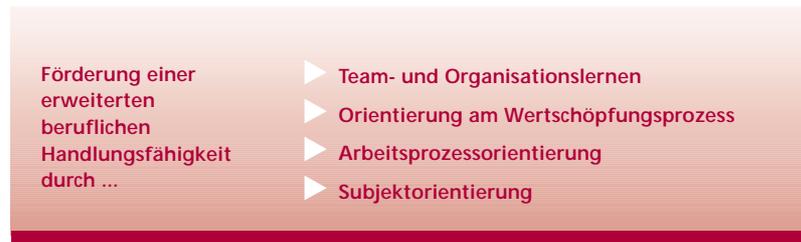


Abbildung 1 Merkmale des Weiterbildungskonzeptes

- **Arbeitsprozessorientierung:** Der gesamte Wertschöpfungsprozess wird einbezogen.
- **Situationsorientierung:** Problem-/Konflikt-/Spannungsfelder des Arbeitsprozesses und des Arbeitsalltags sind Ausgangspunkt.
- **Erfahrungsorientierung:** Es knüpft an bereits gewonnenen Erfahrungen an und ermöglicht durch das Angebot von Lernaufgaben den Erwerb neuer Erfahrungen.
- **Handlungsorientierung:** Ausgehend von einer Analyse des Problemfeldes/Spannungsfeldes, meist anhand eines vorgegebenen oder selbst entwickelten Fallbeispiels, werden Übungen angeboten, durch deren Bearbeitung die Handlungsfähigkeit in Hinblick auf die Problemlösung verbessert werden soll.
- **Teamorientierung:** Mit den Aufgaben, die sowohl Einzel- als auch Gruppenanliegen beinhalten, soll nicht nur die individuelle Problemlösefähigkeit, sondern gleichzeitig die der Projektgruppe erhöht werden.
- **Organisationsorientierung:** Die Übungen sollen zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Organisation und zur Weiterentwicklung der eigenen Organisation anregen.

wiegend soziale und personale Kompetenzen. Entsprechend sind die angebotenen Lernaufgaben auch ganzheitlich orientiert. Sie beziehen unterschiedliche Lernformen und Herangehensweisen mit ein.

KOMPETENZBEREICHE

Das Lernen in unternehmensübergreifenden Gruppen ist orientiert am Wertschöpfungsstrom und beinhaltet Aspekte der inner- und zwischenbetrieblichen Kooperations- und Kommunikationszusammenhänge vor dem Hintergrund unterschiedlicher Unternehmenskulturen.

Wie bereits ausgeführt, verlangt die Arbeit eine um Teamfähigkeit und systemisches Denken erweiterte berufliche Handlungsfähigkeit. Darüber hinaus werden auch an die personale Kompetenz neue Anforderungen gestellt. Das einzelne Projektgruppenmitglied muss im Rahmen der Projektgruppe eigenverantwortlich handeln, sowohl bezogen auf den jeweiligen Bereich (z. B. Qualitätsmanagement) als auch das jeweilige Unternehmen. Betroffene Entscheidungen müssen später im eigenen Unternehmen gegenüber der Linienorganisation verantwortet werden.

Daraus ergeben sich drei Kompetenzbereiche, in denen Lernangebote entwickelt werden müssen:

1. Teamentwicklung und systemisches Denken im Rahmen der lernenden Organisation:

In diesem Bereich geht es z. B. darum, das Denken in übergreifenden Zusammenhängen zu fördern, die Lernenden mit unterschiedlichen Unternehmenskonzepten vertraut zu machen, Strategien zur aktiven Gestaltung des Spannungsverhältnisses zwischen Projektgruppen und Linie zu entwickeln und Teamlernen zu ermöglichen.

2. Kooperationskompetenz als wesentliche Dimension der sozialen Kompetenz:

Nach empirischen Untersuchungen von ENDRES/WEHNER⁶ sind Gruppen in Kooperationsbeziehungen produktiver als Gruppen in Konkurrenzbeziehungen. Grundlage für eine gute Kooperationsbeziehung sind dabei die Qualität und der Umfang der Kommunikation der Kooperationspartner. Wesentliche Aspekte von Kooperationskompetenz sind nach HILLIG⁷ die Fähigkeit zur Selbstorganisation, die Beobachtungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Entwicklung eines gemeinsamen Sinns und Nutzens, die Vertrauens- und Konfliktfähigkeit.

3. Erhöhte Anforderungen an die personale Kompetenz:

Die Dezentralisierung von Verantwortung, die stärkere Kundenorientierung und das Selbstverständnis als lernende Institution erfordern die Entwicklung von Selbstverantwortung, eine Vertiefung der Fähigkeit zur Selbstreflexion, eine Bereitschaft, Risiken einzugehen und unkonventionelle Wege zu gehen, sich immer wieder infrage zu stellen und neu zu definieren.

Abbildung 2 Elemente des Weiterbildungskonzeptes



- **Systemische Orientierung:** Übungen regen zu einer aktiven Auseinandersetzung mit vorhandenen Abteilungs- und Organisationsgrenzen an und zeigen Wege zu ihrer konstruktiven Überwindung für eine zwischenbetriebliche Kooperation auf. Ein Weg, um das grenzüberschreitende, systemische Denken zu erlernen, ist die Orientierung an Wertschöpfungsprozessen.
- **Selbststeuerung:** Mit der Entwicklung von Selbstlernmaterialien (Medien) wird dem Lernenden die Entscheidung für den Zeitpunkt, den Ort, die Abfolge und Dauer der Bearbeitung weit gehend überlassen.
- **Organisationsübergreifend:** Im Zuge der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Organisationen findet ein Wissenstransfer von einer Organisation zur anderen statt.
- **Ganzheitlich:** Das Arbeiten in unternehmensübergreifenden Gruppen erfordert neben den fachlichen über-

Umsetzung des Lehr-/Lernkonzeptes in exemplarische Lernmaterialien

Der Erwerb erweiterter beruflicher Handlungsfähigkeit ist gebunden an ein konkretes Handeln in entsprechenden, ganzheitlichen und komplexen Arbeitssituationen, die zu Lernsituationen gestaltet werden und die eine reflexive Auseinandersetzung mit den Arbeits- und Lernergebnissen ermöglichen. Lernen und Arbeiten ist deshalb als ein fortwährender Prozess zu verstehen, in dessen Verlauf Handeln, Reflektieren, das Sammeln von Erfahrungen und der Versuch der Neuorientierung, der Erwerb neuen Wissens und neuer Fähigkeiten einander ablösen bzw. sich durchdringen. Praxisorientierung bedeutet, charakteristische und komplexe Handlungssituationen aus dem betrieblichen Arbeitsalltag aufzugreifen und medial so aufzubereiten, dass sie in die individuellen Lern- und Arbeitsumgebungen eingebettet werden können und sich darüber eine selbstständige und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit dem Material entfalten kann.

Auf der Grundlage des ermittelten Weiterbildungsbedarfs der Beschäftigten in den zwischenbetrieblichen Kooperationsbereichen und der formulierten Merkmale und Elemente eines Weiterbildungskonzepts erfolgte die Umsetzung in Lernmaterialien.

Dies geschah in drei Schritten:

1. Auswahl von Themen für die Weiterbildungsmodule,
2. Entwicklung eines Grundstruktur, die die Themen in Weiterbildungsbausteine bündelt,
3. Entwicklung von Lernaufgaben für die einzelnen Module.

Grundlage für die Auswahl der Themen war, dass sie das Tätigkeitsfeld der unternehmensübergreifenden Projektgruppen erfassen und sich an den dort auftretenden Problem- und Spannungsfeldern orientieren. Spannungsfelder können z. B. auftreten zwischen individuellem und organisationalem Lernen, Projektgruppe und Linienorganisation, dem eigenen Unternehmen und dem Partnerunternehmen und der Kooperationsbeziehung, die häufig gleichzeitig eine Konkurrenzbeziehung ist.

Als Grundstruktur für die Bündelung der Themen in Weiterbildungsmodule wurden die Themenkomplexe „Wertschöpfung“; „Organisation“ und „Person“ ausgewählt. Die Anschlussfähigkeit der Medien an die eigenen Erfahrungen als eine grundsätzliche Voraussetzung für das Lernen wird durch eine Rahmenhandlung gewährleistet, die die drei Module⁸ durchzieht.

MODUL 1 – WERTSCHÖPFUNG

Schwerpunkt des Moduls ist der Wertschöpfungsstrom als gemeinsamer Bezugspunkt für die beteiligten Betriebe.

Titel/Struktur	Themen/Lernfelder	Spannungsfelder/Kompetenzen
Modul 1 Wertschöpfung	<ul style="list-style-type: none"> • organisations- und bereichsübergreifendes Denken/vernetztes Denken/ganzheitliches Denken/systemisches Denken • Kundenorientierung – Endkunde muss frühzeitig beachtet werden • Qualität muss durchgängig gesichert sein • zwischenbetriebliches Lernen • Prozessorientierung (ökonomischer Prozess) • das Lernen von und mit dem Kunden/Lieferanten • betriebsübergreifende Transparenz 	Eigenes Unternehmen – fremdes Unternehmen Kunde – Lieferant (hierarchische Beziehung) – (partnerschaftliche Beziehung) Preisdiktat – Preisgestaltung Produktorientierung – Prozessorientierung <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungs-/Prozesskompetenz • systemisches Denken
Modul 2 Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • organisationsübergreifendes Lernen/Lernen in unterschiedlichen Unternehmenskulturen • einzelbetriebliche Organisationsentwicklung (lernende Organisation) durch die Arbeit in einer organisationsübergreifenden Projektgruppe 	Netzwerk – Hierarchie Projektgruppe – Linie Projekt – Umsetzung in die Produktion individuelles Lernen – organisatorisches Lernen Kooperation – Konkurrenz <ul style="list-style-type: none"> • Gestaltungskompetenz • Organisationskompetenz
Modul 3 Person	<ul style="list-style-type: none"> • prozessuales Lernen (Gruppenprozess, Teamlernen) • Begegnung/Dialog • hierarchieübergreifend • persönliche/berufliche/betriebliche Identität • Haltungen: Wertschätzung, Akzeptanz, Empathie 	Projektgruppe – Linie (Rollenstress) Kooperation – Konkurrenz individuelles Lernen – Teamlernen <ul style="list-style-type: none"> • personale Kompetenz • soziale Kompetenz

Abbildung 3
Grundstruktur der Weiterbildungsbausteine, inhaltliche Schwerpunkte und Spannungsfelder

Lernziel ist die Fähigkeit zur bewussten Gestaltung des Wertschöpfungsprozesses unter quantitativem und qualitativem Aspekt, zum einen in Hinblick auf das schlanke (und lernende) Unternehmen, zum anderen in Hinblick auf eine verstärkte Kundenorientierung.

Konfliktfelder, die in diesem Zusammenhang entstehen, ergeben sich aus der unternehmensübergreifenden Zusammenarbeit. Es treffen unterschiedliche Unternehmensstrukturen und -kulturen aufeinander, bezogen auf die Entwicklungsphase des Unternehmens, sein Selbstverständnis als lernendes Unternehmen, die Betrachtung des Wertschöpfungsstroms hinsichtlich seines wertbildenden Charakters und hinsichtlich der Bedeutung für den Endkunden.

Problemfelder/Konfliktfelder können in diesem Zusammenhang aus den unterschiedlichen ökonomischen Zwängen entstehen, in denen sich Zuliefer- und Abnehmerbetriebe befinden, aus der unterschiedlich starken Verpflichtung gegenüber den Aktionären und aus dem Machtgefälle zwischen Abnehmer- und Zulieferbetrieb.

MODUL 2 – ORGANISATION

Inhaltlicher Schwerpunkt dieses Moduls ist die Verortung der betriebsübergreifenden Projektgruppe in einem lernenden bzw. sich verändernden Unternehmen mit dem Ziel des Abbaus hierarchischer Strukturen, der Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen und der Neuschneidung der Arbeit in Richtung ganzheitlicher Arbeitsprozesse.

Die Mitglieder der Projektgruppen werden in doppelter Weise mit dem Thema „Unternehmensorganisation und -kultur“ konfrontiert. Zum einen arbeiten sie parallel zu ihrer Projektgruppenarbeit in der Linienorganisation des eigenen Unternehmens, zum anderen werden sie in der Projektgruppe mit Unternehmensstrukturen und -kulturen des Partnerunternehmens konfrontiert.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Unternehmenskultur und die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbststeuerung in sich verändernden „lernenden“ Unternehmen ist Lernziel dieses Moduls. Konfliktfelder, die in diesem Zusammenhang entstehen können, ergeben sich aus dem Nebeneinanderbestehen „alter“ und „neuer“ Unterneh-

mensstrukturen, sowohl im eigenen Unternehmen als auch zwischen den miteinander kooperierenden Unternehmen.

MODUL 3 – PERSON

In diesem Modul geht es verstärkt um die individuellen Verhaltensdispositionen der Projektgruppenmitglieder.

Zielsetzung ist die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen des Einzelnen. Die weit gehende Selbstorganisation der Arbeit im Rahmen eines kooperativen Zusammenhangs mit anderen Bereichen, Abteilungen und Betrieben setzt ein hohes Maß an Kommunikations-, Kooperations-, Innovations- und Konfliktfähigkeit voraus. Grundlage dafür ist eine ständige Selbstevaluation, die durch Selbstreflexionsprozesse gefördert wird. Die Lernaufgaben des Moduls beziehen sich sowohl auf die Reflexion des eigenen Kommunikations- und Konfliktverhaltens als auch auf die Entwicklung einer Vision für die Gruppe im Sinne einer zwischenbetrieblichen bzw. Interorganisationskultur.

Konfliktfelder, die in diesem Zusammenhang entstehen können, beziehen sich insbesondere auf persönliche Erwartungen, die mit der Arbeit in der Projektgruppe verbunden sind, weiter auf die innerbetriebliche Stellung der Projektgruppe im Gesamtgefüge und darüber hinaus auf unterschiedliche Verhaltensanforderungen in Projektgruppe und Linie.

Resümee

Das im Projekt entwickelte Weiterbildungskonzept für ein Handeln in zwischenbetrieblichen Kooperationsfeldern und dessen Umsetzung in Lernmaterialien hat in Zeiten zunehmender Kooperation und Vernetzung von Unternehmen und Organisationen eine besondere Relevanz. Da der Schwerpunkt auf der Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen liegt, ist es in weiten Teilen auch auf andere Arbeitsfelder übertragbar, die ein Handeln in organisationsübergreifenden Zusammenhängen erfordern. ■

Anmerkungen

1 Vgl. Frank, I.; Zimmermann, H.: Wertschöpfungspartner-schaften in der Automobilindustrie – Lernen in neuen Kooperationsfeldern, BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2002

2 Vgl. dazu auch Prange, Ch.: Interorganisationales Lernen: Lernen in, von und zwischen Organisationen. In: Schreyögg, G.; Conrad, P.: Managementforschung 1996, S. 163–189

3 Vgl. dazu die Umsetzung des Weiterbildungskonzepts in Lernmaterialien

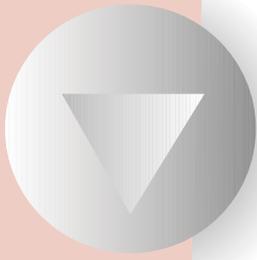
4 Vgl. Arnold, R.; Schübler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998, S. 120 ff.

5 Vgl. Arnold, R.; Gieseke W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Band I: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied 1999, S. 12

6 Vgl. Endres, E.; Wehner, T.: Kooperation – die Wiederentdeckung eines Schlüsselkategorie. In: Howaldt, J./Minssen, H. (Hrsg.): Lean, leaner ... Die Veränderung des Arbeitsmanagements zwischen Humanisierung und Rationalisierung. Dortmund 1993, S. 201–222

7 Vgl. Hillig, A.: Die Kooperation als Lernarena in Prozessen fundamentalen Wandels – ein Ansatz zum Management von Kooperationskompetenz. Wien 1997, S. 184–209

8 Vgl. Frank I.; Zimmermann H.: Teamlernen für die Arbeit in unternehmensübergreifenden Projektgruppen. BIBB (Hrsg.), Konstanz 2002



Zur Bedeutung der Arbeit in Lernkonzepten der beruflichen Bildung

Ein vergleichender Blick auf die Entwicklungen in Industrie und Handwerk

► Seit den siebziger Jahren erhielt zunächst die betriebliche Berufsbildung einen Methodenschub, der über Leittext- und Projektmethoden schließlich zur „Wiederentdeckung des Lernortes Arbeitsplatz“ in Konzepten „dezentralen Lernens“ führte. Auch die Lernkonzepte an den anderen Lernorten ändern sich. Die Beistellehre im Handwerk soll sich zum Lernen im Kundenauftrag wandeln und die überbetriebliche Unterweisung als systematische Ergänzung der betrieblichen Ausbildung im Handwerk soll nunmehr auftrags- und handlungsorientiert erfolgen.¹

Dieser Beitrag skizziert die didaktisch-methodischen Grundformen der beruflichen Bildung im Wandel ihrer Bedeutung. Die Trennung des systematischen beruflichen Lernens von der Arbeit und die neue Integration von Lern- und Arbeitsstrukturen in modernen Lernkonzepten stehen dabei im Zentrum.

Die handwerkliche Lehre als Grundkonzept

In der bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts dominierenden Form der beruflichen Bildung in der ständischen Gesellschaft, der in Zünften organisierten handwerklichen Lehre, fand sich eine ganzheitliche berufliche und lebensweltliche Sozialisation der Lehrlinge durch ihre Integration in Familie und Betrieb des ausbildenden Meisters, bei der das „beiläufige“ Lernen in der Arbeit als Grundform beruflichen Lernens auftrat.² Der Lehrling lernte durch „Stehlen mit dem Auge“ und seine zunehmende Mitwirkung an der Erledigung der betrieblichen Aufträge. Diese Lehre nach dem „Imitatio-Modell“ beinhaltete eine vollständige Unterwerfung unter die Macht des Meisters. GREINERT kennzeichnet als Zielperspektiven der traditionellen Handwerkslehre die „verlässliche Reproduktion des Berufsstandes“ durch die Verbindung von Berufsausbildung (Lehrling, Geselle und Meister) und Berufsausübung und als zentrales Lernkonzept die Imitation der beruflich-fachlichen Fähigkeiten des Meisters und die Identifikation mit seinen Kompetenzen.³

Schon in der Folge der merkantilistischen Gewerbeförderung (im 18. Jh.) wurde kritisiert, dass im Rahmen dieser Ausbildung als „Imitatio-Modell“ die „Technologie“ als Wissenschaft von der Verarbeitung der Materialien nicht vermittelt werden konnte. Nach STRATMANN⁴ verlangte die Vermittlung der Technologie aus dem traditionellen familiär imitativ geschlossenen Kreis der Berufserziehung auszubrechen und andere Lernformen und Lernorte wie Schulen und ergänzende Lehrwerkstätten zu entwickeln. Diese Entwicklung wurde beschleunigt durch den Verfall der Lehrlingskultur im Handwerk im gesellschaftlich-industriellen Wandel des ausgehenden 19. Jahrhunderts.



KLAUS HAHNE

Dr. phil., M. A., Berufspädagoge, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Bildungstechnologie, Bildungspersonal, Lernortkooperation“ im BIBB

Das Konzept der Facharbeiterausbildung: der Lehrgang

Die neuen Anforderungen der wissenschaftlichen Betriebsführung und Produktion sowie die innerbetriebliche Arbeitsteilung, die mit der Industrialisierung und dem Taylorismus einhergingen, machten eine Abtrennung der Ausbildung vom Produktionsbereich nötig.⁵ Die praktische Unterweisung vollzog sich nun nicht mehr im Nachvollzug komplexen Arbeitshandelns im produktiven Bereich, sondern von diesem getrennt. Die Komplexität wurde reduziert durch eine „simplexe und sequentielle Lernorganisation“, d. h. durch eine fach- und lernsystematisch geordnete Zerlegung in kleinste Übungsschritte.⁶ Lehrgänge zeichneten sich durch eine Abfolge von Übungen und eine Angabe von Tätigkeiten und herzustellenden Übungsstücken aus, sie gaben Lernenden und Lehrenden Sicherheit über die Inhalte, die in den Übungen zu erwerbenden Fertigkeiten, Qualifikationen und Kenntnisse, sie machten prüfungssicher und sie setzten überbetriebliche und überregionale Bildungsstandards; gaben somit Absolventen und Abnehmern der Lehrgangsausbildung Sicherheit über die erworbenen Qualifikationen. Die medialen Konkretisierungen von Lehrgängen führten zu ihrer raschen Verbreitung. Am Beispiel der Feilübungen im Grundlehrgang Metall weist WIEMANN nach, dass hier auch „in der didaktischen Koinzidenz von Qualifikation und Verhaltenstraining“ „industrietypische Verhaltensnormen“ angestrebt wurden wie „Genauigkeit, Durchhaltevermögen, Arbeitsaskese, Gewöhnung an Monotonie, Bereitschaft zu körperlichen Anstrengungen“⁷.

Erweiterungen durch sinnstiftende Produkte und Projekte

Die mit dem Lehrgangskonzept vermittelten „industriellen“ Arbeitstugenden verweisen darauf, dass mit der Veränderung beruflicher Arbeit durch den wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Wandel auch neue überfachliche Qualifikationen, z. B. Teamfähigkeit und die Befähigung zur Selbstorganisation und Kontrolle des Arbeitsprozesses, notwendig werden. Während die bildungspolitische Diskussion durch das Berufsbildungsgesetz (1969), den Strukturplan für das Bildungswesen (1970), die Diskussion des Berufsgrundbildungsjahres und seit 1974 zunehmend durch die „Schlüsselqualifikationsdebatte“ mit der Aufwertung des lernenden Subjekts bestimmt wurde⁸, entwickelte die Ausbildungspraxis schrittweise neue Lernkonzepte.

Die Kritik der Ausbilder an den funktionslosen Übungsstücken (demotivierende Arbeit „für die Schrottkiste“) im Lehrgang führte zunächst zur Entwicklung von „sinnstiftenden Produkten mit Gebrauchswert als Lernträger“⁹. Mit

dieser Ausrichtung des Lehrgangs an kleinen brauchbaren Produkten sollte eine bessere und längerfristige Motivation und eine verstärkte Identifikation der Lehrlinge mit der Ausbildung erreicht werden. Die Ausbildungserfolge mit der Produktorientierung führten schon bald zur Herstellung größerer Produkte aufgrund komplexerer Aufgabenstellungen – typisch ist die berühmte Dampfmaschine in der Ausbildung im Daimler-Benz-Werk Gaggenau. Gefördert durch Modellversuche¹⁰ ging die Produktorientierung häufig einher mit der Steuerung des komplexer gewordenen Lern- und Arbeitsprozesses durch Leittexte nach dem Konzept der vollständigen, selbstständigen Handlung.

Da bei der Bestimmung der methodisch-didaktischen Grundform der betrieblichen Ausbildung häufig die Produkt- oder Leittextmethode mit der Projektmethode gleichgesetzt wird, muss deutlich gemacht werden, dass die Vorgabe von Produkten kleinerer oder größerer Art mit sinnstiftenden Gebrauchswerten als Produkt- und Leittextmethode von der komplexen und offeneren Projektorientierung mit der Selbstbestimmung der Projektgruppe unterschieden werden muss. Der pädagogisch legitimierte Projektbegriff macht die Einigung über eine Zielfestlegung und die optimale Zielerreichungsstrategie zu einer originären Aufgabe der Projektgruppe, wobei Anregungen durch die Ausbilder oder von „außen“ nicht ausgeschlossen sind. Entscheidend ist, dass sich die Projektgruppe mehrheitlich mit dem Projektziel identifiziert. Diese Projektbedingung scheint in der betrieblichen Berufsbildung nur selten in Reinform gegeben. Dennoch sollte die angestrebte Beruflichkeit als Lebensfokus eine Einigung auf Projekte möglich machen, die sich mit den Zielen der Ausbildungsordnung verbinden lassen. Bedeutung gewann die Projektmethode durch neue berufsbildungspolitische Konstellationen wie das Berufsgrundbildungsjahr BGJ, das sog. Benachteiligten-Programm (seit 1981)¹¹ sowie im Zuge der praktischen Umsetzung des Umweltschutzes in der beruflichen Bildung als Modellversuchsschwerpunkt seit 1987.

Der Übergang zu arbeitsintegrierenden Formen

Erste empirische Untersuchungen zur Lernhaltigkeit von Arbeitsplätzen¹² und zum Qualifikationserwerb in den ersten Berufsjahren nach der abgeschlossenen Ausbildung¹³ zeigten, wie entscheidend das informelle Lernen in der Arbeit für die vollständige Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit, aber auch für die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne beruflicher Sozialisation ist. FRANKE bestimmte bei seinen Untersuchungen der handwerklichen und industriellen Ausbildung in Elektroberufen sechs entscheidende Dimensionen für die Lernhaltigkeit der Ausbildung am Arbeitsplatz (vgl. Übersicht 1).¹⁴ Seitdem wird in

Überlegungen zur Entwicklung des beruflichen Erfahrungslernens und zur Neubewertung des arbeitsintegrierenden Lernens von einer Entfaltung der Lernmöglichkeiten in der Arbeit durch ihre lernförderliche Gestaltung ausgegangen. Die von FRANKE identifizierten Dimensionen der Lernhaltigkeit von Arbeit decken sich in hohem Maße mit neuen Forschungsergebnissen zur Lernförderlichkeit an Arbeitsplätzen¹⁵ (vgl. Übersicht 2).

Die „Wiederentdeckung des Lernortes Arbeitsplatz“ verbindet folgende Erkenntnisse und Entwicklungen: Im Zuge der Modellversuchsreihe zum dezentralen Lernen zeigte sich, dass informelle arbeitsorientierte Lernformen nicht nur in der Weiterbildung, sondern auch in der Erstausbildung von zentraler Bedeutung sein können, vor allem wenn sie mit formellen Berufsbildungselementen verknüpft werden.¹⁶ Auch im Zusammenhang mit der aufkommenden Unternehmensphilosophie „Lernende Organisation bzw. lernendes Unternehmen“ sind wesentliche Gründe für die Neubewertung des arbeitsplatzorientierten Lernens identifizierbar:

- Der rasche Wandel der Qualifikationsanforderungen lässt beginnend mit der sog. Schlüsselqualifikationsdebatte die Bedeutung der in Lehrwerkstätten erwerbbarer Fähigkeiten und Kenntnisse schwinden zugunsten ganzheitlicher Kompetenzen, die nur in komplexen problemhaltigen Arbeits- und Lernsituationen entwickelt werden können.
- Der Erwerb von fachlichen, methodischen, sozialen, motivationalen und individuellen Voraussetzungen beruflicher Handlungskompetenz in einer zentralisierten und pädagogisierten Ausbildung in simulativen Kontexten muss unvollständig bleiben, weil diese wesentliche Bereiche des Lernens in authentischen realen Arbeitssituationen nicht wiedergeben kann.
- Kognitionspsychologisch begründete Annahmen zum Transfer von Gelerntem führen zu der Erkenntnis, dass die Befähigung zum Lösen komplexer Probleme der beruflichen Praxis am besten in Lernarrangements gewonnen werden kann, die dieser komplexen Praxis möglichst nahe kommen. Im Zusammenhang mit der multimediale Umsetzung von Lernarrangements nennt man diese Ausrichtung auf problemhaltige Arbeitssituationen „situierete Lernarrangements“.
- Die Erfahrung der Betriebe, dass ihre jungen Facharbeiter noch eine umfangreiche Einarbeitungszeit für ihren Einsatz in der Produktion benötigten, zwingt zu neuen „dezentralen“ Ausbildungskonzepten, die sich an den Qualifikationsanforderungen in komplexen Produktionsprozessen ausrichten.
- Die Annahme, dass neue Qualifikationen und Wettbewerbsfähigkeit vielfältig miteinander zusammenhängen, führt zu einer generellen Höherbewertung arbeitsorientierter Aus- und Weiterbildung

Übersicht 1 Lernpotenziale in der Arbeit – sechs entscheidende Dimensionen*

1. Problemhaltigkeit	▶ wächst mit der Komplexität des Arbeitsobjektes und des Arbeitsprozesses und wird durch unzureichendes Fachwissen erhöht
2. Handlungsspielraum	▶ z. B. selbstständiges Arbeiten, Organisation des Arbeitsablaufs, der Arbeitsmittel und der Arbeitsverfahren
3. Variabilität	▶ Veränderung der Arbeitssituationen, der Arbeitsinhalte, des Arbeitsumfeldes etc.
4. Integralität	▶ Vielfalt der Handlungsfunktionen konträr zur Arbeitsteilung
5. Soziale Unterstützung	▶ Anregungen und Hilfen
6. Qualifikatorischer Nutzwert	▶ Bewertung der Verwertungschancen durch die „Azubis“

* Vgl. Franke, G.; Kleinschmidt, M.: Der Lernort Arbeitsplatz, Berlin 1987, S. 48 ff.

Übersicht 2 Die Dimensionen des Lernförderlichkeitsinventars (LFI) „Lernförderliche Arbeitsplätze“ *

Selbstständigkeit
Partizipation
Variabilität
Komplexität
Kooperation
Feedback
Zeitdruck als lernhemmende Dimension
Multimediale „virtuelle“ Ergänzungen von Arbeitsplätzen und ihre Vernetzung mit entsprechenden Informations- und Lernangeboten
(diese besonders wichtige Dimension der Lernhaftigkeit fehlt im LFI nach FRIELING)

* Vgl. Frieling, E. u. a. In: QUEM-Report H. 69, „Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen“, Berlin 2001, S. 120 ff.

Zunehmende Komplexität und Arbeitsorientierung

Die didaktisch-methodischen Grundformen der betrieblichen Ausbildung – Lehrgangsorientierung, Produktorientierung, Projektorientierung, Auftragsorientierung – zeigen eine interessanten Entwicklung:

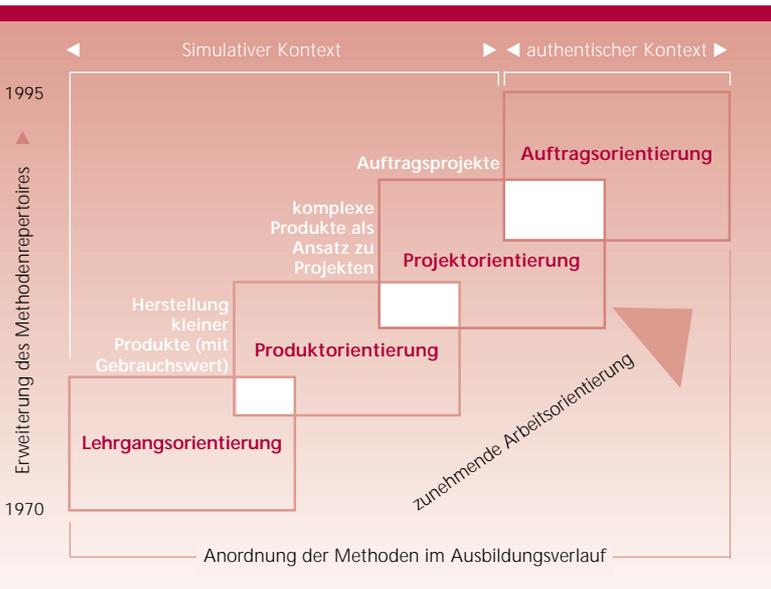
1. Im Zeitraum von 1970 bis 1995 vollzieht sich eine Hinwendung zu komplexeren, subjekt- und arbeitsorientierten Lernkonzepten der beruflichen Bildung. Hierbei wird der Lehrgang erweitert und ergänzt um komplexere, handlungsorientierte Lernarrangements.
2. Die Anordnung der Grundformen steht aber auch für eine im Ausbildungsverlauf zunehmende Komplexität

des Lernarrangements: Die früher dominierende Vermittlungsform des Lehrgangs wird auf die Eingangsphase der beruflichen Grundbildung begrenzt. Schon in den Lehrgängen werden möglichst häufig kleine motivierende Produkte mit Gebrauchswert als Übungsstücke hergestellt. Später werden die beruflichen Fertigkeiten mit der Leittext-Methode nach dem Prinzip der selbstständigen vollständigen Handlung vermittelt. Im Verlauf der zunehmenden Ausrichtung an „realen Aufträgen“ kommt es zu Auftragsprojekten, bei denen inner- oder außerbetriebliche Aufträge durch eine Projektgruppe

durchgeführt werden (z. B. in der Anwendungswerkstatt). Hierbei trägt die Projektgruppe direkt etwas zur „Wertschöpfungskette“ des Betriebes bei. An die Real-Projekte schließen sich dann Phasen des Lernens in der authentischen Arbeit (Betriebspraktika) und des Lernens an realen Aufträgen an, die von Auftragsteams geplant und gefertigt werden.

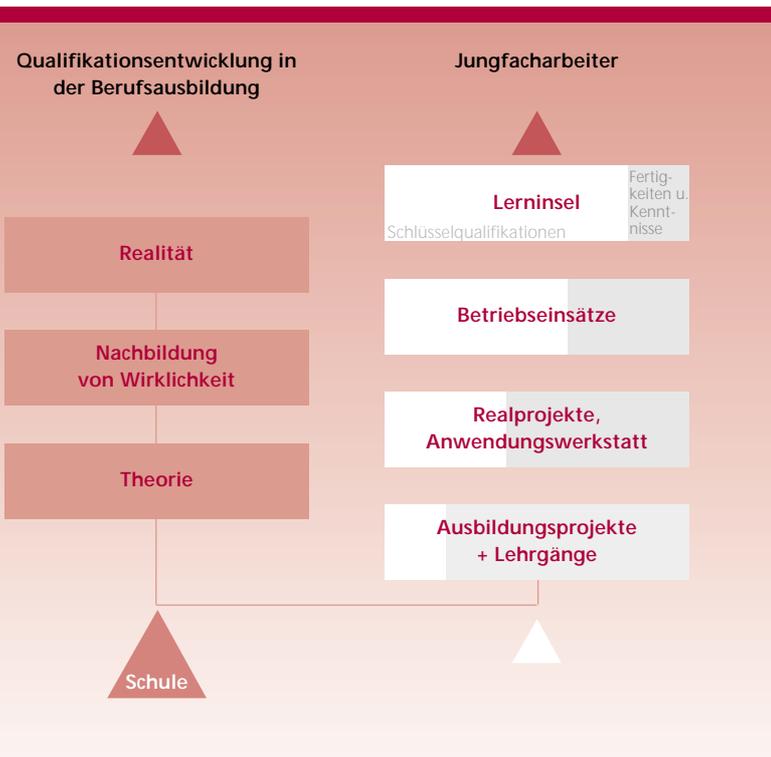
Die Kombination von Arbeits- und Lernstrukturen

Abbildung 1 Grundformen didaktischer Ansätze in der Ausbildung



Die Lehrgangsorientierung wird von WIEMANN als „linear sequentiell“ gekennzeichnet im Gegensatz zu der „ganzheitlichen zirkulären“ Lernstruktur einer Projektorientierung. Lehrgangs-, Produkt- und Projektorientierungen können demnach als Lernformen in simulativen Kontexten bezeichnet werden, weil die pädagogischen Zielbestimmungen den Lernprozess bestimmen. Das Lernen in simulativen Kontexten lässt sich auch als formelles Lernen im Gegensatz zum informellen Lernen in der authentischen Arbeit beschreiben. Dabei ist das Lernen in der Arbeit oder im Kundenauftrag nicht durch pädagogische, sondern eher durch Auftragslage, Markt und andere vorgegebene Strukturen bestimmt.

Abbildung 2 Lernortkombination im Werk Gaggenau der Mercedes-Benz AG



Mit der Entwicklung von Anwendungswerkstätten zur Durchführung realer betrieblicher Aufträge an der Schnittstelle von Lehrwerkstatt und Ausbildung in der Produktion sowie von Lerninseln in der Produktion, bei der die Arbeitsumgebung um Lernumgebungen ergänzt wird, findet eine betriebliche Lernortdifferenzierung statt, die alle beruflichen Grundformen integriert und auf eine Kombination von Arbeits- und Lernstrukturen hinausläuft. Die Lernortkombination im Werk Gaggenau von Mercedes macht deutlich, dass man sich von der zunehmenden Ausrichtung der Ausbildung auf die Realität der Produktion eine verstärkte Vermittlung von Schlüsselqualifikation verspricht und dass vor allem durch den Einsatz der Auszubildenden in der Lerninsel eine zusätzliche längere Einarbeitungszeit nach der Ausbildung überflüssig wird. Die vom Werk verbreitete Darstellung der Qualifikationsentwicklung über Theorie, Nachbildung und Realität enthält allerdings auch unzulässige Vereinfachungen (Abb. 2).

Mit Hilfe der Dimensionspole „sequenziell – ganzheitlich“ und „simulativ – authentisch“ lassen sich nun die dargestellten Grundformen beruflichen Lernens und daraus abgeleitete Lernkonzepte lokalisieren. Der *Lehrgang* ist als hoch sequentiell und simulativ zu kennzeichnen. Ihm steht das ebenfalls pädagogisch simulative, aber ganzheitliche *Projekt* gegenüber. Die im Handwerk betriebene traditionelle *Beistelllehre* ist dagegen hoch authentisch, aber nur eingeschränkt ganzheitlich, weil sie sich auf die bloße Mitwirkung

in der Auftragsdurchführung beschränkt und die Ganzheitlichkeit des Auftrages in allen Phasen nicht deutlich werden lässt. Daher soll sie sich durch ein berufspädagogisch begründetes Konzept des „Lernens im Kundenauftrag“ in ganzheitlich authentisches Lernen wandeln (Abb. 3).

Mit den Lernorganisationsformen des *Lernens im Kundenauftrag* und mit der *Lerninsel* werden Lernkonzepte dem Quadranten des Koordinatensystems zugeordnet, der sich durch ausgeprägte Authentizität und Ganzheitlichkeit auszeichnet und dem daher besondere Transferleistungen in Bezug auf das spätere Bewältigen komplexer beruflicher Problem- und Handlungssituationen zugewiesen werden können. Auch die gegenwärtige Tendenz der Auftrags- und Geschäftsprozessorientierung ist als eine Bemühung zu charakterisieren, Lernen an allen Lernorten in dem für die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz wirksamsten Quadranten – authentisch und ganzheitlich – anzusiedeln. Der bei WIEMANN betonte klare Unterschied zwischen den „simulativen“ Projekten und dem „authentischen Lernen“ in der Arbeit oder in Kundenaufträgen verschwimmt allerdings, wenn die Bearbeitung eines Realauftrags sich sowohl unter arbeitsorganisatorischen als auch lernorganisatorischen Strukturen vollzieht, z. B. in Form von „Lerninseln“ in der Industrie oder (wie im Folgenden noch darzustellen) ihrer Entsprechung im Handwerk in Form von „Lehrlingsbaustellen“. Komplexe Integrationen von Arbeits- und Lernumgebungen müssten daher irgendwo in der Mitte der senkrechten Dimensionspole angesiedelt werden, so dass sich als Tendenz für die künftige Entwicklung und Lokalisierung von situierten komplexen Lernarrangements eher der in Abbildung 4 dargestellte Zusammenhang ergibt.

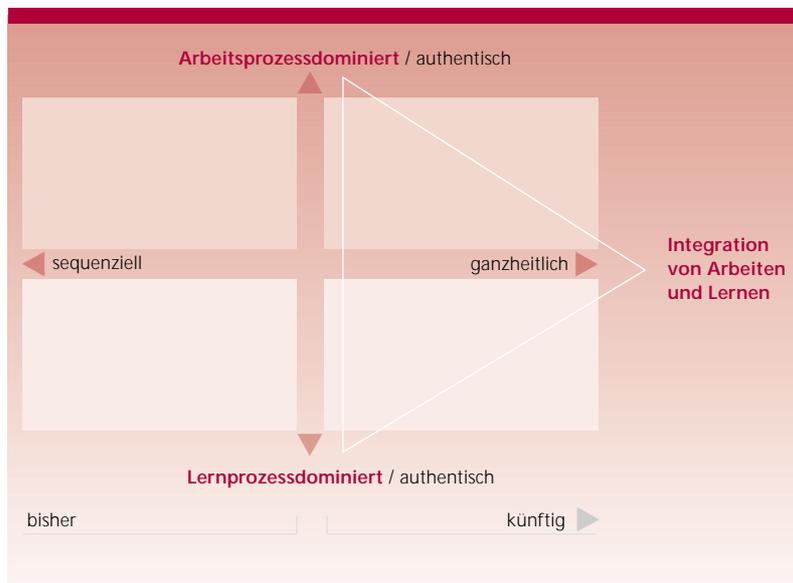
Entwicklungen im Handwerk

Gegenüber der Entwicklung in der Industrie ist für das Handwerk zunächst der Sachverhalt festzuhalten, dass in der tradierten Form der „Beistelllehre“ seit jeher die zunehmende Mitwirkung der Lehrlinge an der Erfüllung der betrieblichen Aufträge, also ein Lernen in der Arbeit im authentischen Kontext, von herausragender Bedeutung war. Dennoch wollte man seit Ende des 19. Jahrhunderts parallel zur Entwicklung des Lehrgangswesens in der Industrie auch im Handwerk Mängel der einzelbetrieblichen individuellen und unsystematischen Ausbildung in der Arbeit kompensieren. In der kleinbetrieblichen Ausbildung des Handwerks war das erfolgreiche Lehrgangsmodell aber nicht anwendbar. Ergänzende Lehrwerkstätten halfen hier weiter. Dort wurde das Lehrgangsmodell ebenfalls mit Erfolg angewandt und fand in der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik nach 1970 als „überbetriebliche Lehrgangsunterweisung“ (ÜBL) weite Verbreitung. Die ÜBL sollte „als Verlängerung der betrieblichen Werkbank“ Ergänzungs-

Abbildung 3 Beitrag der Lernkonzepte für berufliche Handlungskompetenz



Abbildung 4 Zur Lokalisierung von Lernkonzepten



funktionen zur Erfüllung der Anforderungen der Ausbildungsordnung bei Betrieben mit spezialisierter Produktions- und Dienstleistungsstruktur leisten, betrieblich individuelle und regionale Unterschiede in der Ausbildungsqualität ausgleichen, die Grundbildung verbreitern und die Fachbildung vertiefen sowie die von den Betrieben nicht zu leistende Anpassung an neue Technologien unterstützen.

Die zunehmende Kritik an der Beistelllehre führte anfangs der 90er Jahre zur Selbstbesinnung des Handwerks und seiner Organisationen auf die Qualitäten des „auftragsorientierten Lernens im Handwerk“. Um eine drohende Verschulung der Lehre durch regulative Eingriffe zu verhindern, wurde mit einer „Strategie der auftragsorientierten Lernorganisation“ ebenfalls das reine Imitatio-Modell der

Beistellehre um Lernunterstützungen und lernförderliche Strukturierungen ergänzt. Eine Strategie der gezielten Zuordnung und Mitwirkung der Lehrlinge zu den Kundenaufträgen stand dabei im Vordergrund.¹⁷ Die zunehmende Dienstleistungsorientierung auch im produzierenden Handwerk macht seit Mitte der 90er Jahre die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Lernens der Lehrlinge mit Einblicken in alle Phasen des Kundenauftrages immer deutlicher.¹⁸ So steht z. B. mit dem Konzept der „Lehrlingsbaustelle“, bei der Lehrlingsteams geeignete Kundenaufträge in eigener Verantwortung vollständig durchführen, auch dem Handwerk ein Konzept der Lernorganisation zur Verfügung, welches mit seiner Integration von Lern- und Auftragsstrukturen dem Konzept der „Lerninsel“ in der Industrie entspricht.

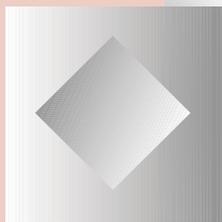
Zusammenfassung: der Bedeutungswandel der Arbeit in Lernkonzepten

Im Zuge einer fortschreitenden Pädagogisierung des beruflichen Lernens vor allem im industriellen Bereich im 20. Jahrhundert wurde lange Zeit versucht, berufliches Lernen zu systematisieren, nach pädagogischen und curricularen Prinzipien auszurichten und in zentralen betrieblichen Lehrwerkstätten anzusiedeln. Die Beistellehre im Handwerk als „Urform“ des Lernens in der Arbeit hat mit der überbe-

trieblichen Unterweisung eine dem Lehrgang entsprechende systematische Ergänzung bekommen. Die Arbeit selbst wurde lange Zeit als wenig aktivierendes Lernpotenzial angesehen und bot besonders in ihrer stark taylorisierten Gestaltung kaum vernünftige Ansatzpunkte für Lernen. Die Systematisierung und Pädagogisierung der betrieblichen Berufsbildung in zentralen Lehrwerkstätten kann als zunächst berechtigtes Misstrauen in die Leistungsfähigkeit bloßen informellen Lernens in der Arbeit angesichts komplexer werdender Anforderungen in Berufs- und Lebenswelt interpretiert werden. Diese Einschätzung musste aber angesichts der Entwicklungen moderner betrieblicher Arbeits- und Organisationsprozesse stark relativiert werden. Heute zeigt sich zunehmend ein Methodenpluralismus, bei dem sowohl simplexe (linear sequenzielle) als auch komplexe (ganzheitlich zirkuläre) Lernorganisationsformen zum Einsatz kommen. Der Übergang vom Lernen in pädagogisch-simulativen Lernarrangements zum Lernen in der authentischen produktiven Arbeit erfolgt unter Einbezug neuer innerbetrieblicher Lernorte (Anwendungswerkstatt, Lerninsel) mit einer Integration von Arbeits- und Lernumgebungen. Die Entwicklung des auftragsorientierten Lernens im Handwerk zielt ebenfalls auf die Ergänzung der authentischen Mitwirkung im Kundenauftrag durch lernförderliche Strukturierung, d. h. die gezielte Entfaltung der Lernchancen der auftragsstrukturierten Arbeit durch ganzheitliches Lernen in allen Phasen des Kundenauftrages. ■

Anmerkungen

- 1 So hat der Hauptausschuss des BIBB in seiner Empfehlung vom 28. 6. 2002 zur „Gestaltung und Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten“ formuliert, dass auch in diesen „berufliche Kompetenzen möglichst nach handlungsorientierten Ausbildungskonzepten erworben werden“ sollen.
- 2 Vgl. Stratmann, K.: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Bd. 1 Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1993.
- 3 Greinert, W.-D., Konzepte beruflicher Qualifikationen. Stuttgart 1997, S. 18, S. 34
- 4 Stratmann, K.-W.: Das duale System der Berufsbildung – eine historisch-systematische Analyse. In: Pätzold, G., Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 1995, S. 25 ff.
- 5 Vgl. dazu u. a. Wiemann, G.: Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel – Vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation bei MAN-Salzgitter. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2002.
- 6 Vgl. Wiemann a. a. O., S. 41 u. a. a. O. S. 105
- 7 Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), S. 36–43. Vgl. auch Reetz, L., Reitmann, Th. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“ Hamburg 1990
- 8 Wiemann a. a. O. S. 119
- 9 Vgl. Schmidt-Hackenberg, B. u. a.: Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsbildung – Ergebnisse aus Modellversuchen. BIBB (Hrsg.), Berlin/Bonn 1989
- 10 Vgl. dazu K. Hahne: Ich-stärkende Lernformen in der beruflichen Bildung. In: Baabe, S.; Haarmann, E.; Spiess, I. (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. (Festschrift zum 60 Geburtstag von Klaus Struve) Paderborn 2002
- 11 Franke, G., Kleinschmidt, M.: Der Lernort Arbeitsplatz. Berlin 1987
- 12 Kloas, P.-W.; Puhlmann, A.: Arbeit qualifiziert – aber nicht jede. BIBB (Hrsg.) Berlin 1991
- 13 Franke, G.; Kleinschmidt, M. S. 47 ff.
- 14 QUEM-Report H. 69, „Berufliche Kompetenzentwicklung in formalen und informellen Strukturen“. Berlin 2001, S. 120 ff.
- 15 Vgl. Dehnbostel, P.: Dezentrales Lernen als didaktische Orientierung einer Modellversuchsreihe. In Dehnbostel, P.; Walter-Lezius, H.-J. (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung – Standorte, Entwicklungen, Perspektiven. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 1995
- 16 Stratenwerth, W. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk (2 Bd.), Köln 1991
- 17 Hahne, K.: Was bedeuten Kunden- und Dienstleistungsorientierung für die Weiterentwicklung des auftragsorientierten Lernens im Handwerk? In: Bloy, W.; Hahne, K.; Uhe, E. (Hrsg.): Fachtagung Bau/Holz/Farbe – Von den Gewerken zur ganzheitlichen Dienstleistung. Hochschultage berufliche Bildung 1998, Neusäß 2000, S. 23–46



Berufsbezeichnungen im Handwerk: Ein Plädoyer für pragmatische Festlegungen

► Die Sachverständigen des Bundes haben bei einigen aktuell laufenden Neuordnungsverfahren nach § 25 Handwerksordnung (HwO) beantragt, die Berufsbezeichnungen abweichend von der Gewerbebezeichnung der Anlage A der HwO festzulegen. Dies befördert erneut die Diskussion um eine Novellierung der HwO bzw. deren Anlage A. Um Verzögerungen bei der notwendigen Modernisierung der Berufsausbildung zu vermeiden, sind daher pragmatische Lösungen gefragt. Im Folgenden werden dazu einige Überlegungen zur Diskussion gestellt.

Sachverhalt

Berufsbezeichnungen im Handwerk sollen möglichst genau auf die ausführenden Tätigkeiten schließen lassen, sie müssen für die potenziellen Lehrlinge attraktiv klingen und darüber hinaus möglichst der Gewerbebezeichnung in der Anlage A entsprechen. Nach der 2. HwO-Novelle von 1998 kann allerdings der bisherige Grundsatz, dass im handwerklichen Bereich Ausbildungsberuf und Ausübungsberuf identisch sein müssen, nicht mehr aufrechterhalten werden. Zukünftig können in einem Handwerk auch mehrere Ausbildungsberufe vorgesehen werden, soweit dies wegen der Breite des Gewerbes erforderlich ist (§ 25 Abs. 1 HwO). Die Bezeichnung des Ausbildungsberufes wird – in Analogie zu den entsprechenden Regelungen für die Industrie (§ 25 Abs. 2 Nr. 1 BBiG) – seitdem erst mit Erlass der Ausbildungsordnung festgelegt (§ 25 Abs. 2 Nr. 1 HwO).

In einigen aktuell laufenden Neuordnungsverfahren, die zum 1. 8. 2003 in Kraft treten sollen, haben die Sachverständigen des Bundes vorgeschlagen, einige Berufsbezeichnungen abweichend von der Bezeichnung des Gewerbes in der Anlage A festzulegen (vgl. Übersicht 1).

Die Sozialparteien begründen die Abweichungen damit, dass die 1998 bei der letzten HwO-Novelle gewählten Gewerbebezeichnungen der Anlage A nicht mehr den Kern des Berufsbildes wiedergeben. So muss z. B. ein Installateur und Heizungsbauer nicht nur – wie die Gewerbebezeichnung impliziert – (Heizungs-)Anlagen herstellen („bauen“), sondern er muss darüber hinaus Warten, Pflegen und Einstellen sowie die gesamte Energieversorgung in Gebäuden im Auge haben (auch Solarenergie etc.). Die vorgeschlagene neue Berufsbezeichnung soll deshalb diese erweiterten Tätigkeiten mit berücksichtigen. Dabei sind auch Abgrenzungen zu anderen Gewerken, die in der Gebäudetechnik tätig sind, zu beachten, wie z. B. zum Elektroinstallateur.

Wie die Sachverständigen weiter darlegen, sei eine neue Berufsbezeichnung hier auch deshalb notwendig, weil ein Handwerks- mit einem Industriegewerbe zu einem neuen



JORG-G. GRUNWALD

Dr. rer. pol., Dipl.-Volkswirt, Leiter des Arbeitsbereiches „Industrielle Produktionsberufe, Handwerk“ im BIBB

Ausbildungsberuf zusammengefasst werden soll. Vergleichbares trifft auch auf die Kraftfahrzeugtechnischen Berufe zu. Diese neuen Berufe sollen sowohl für den Geltungsbereich der Industrie (nach BBiG) als auch für das Handwerk (nach HwO) Gültigkeit haben und erfordern daher eine übergreifende, in beiden Bereichen geltende Bezeichnung. Hinzu kommt, dass Berufsbezeichnungen im Interesse der Nachwuchswerbung auch attraktiv sein sollen, damit dem Handwerk gegenüber der Industrie keine Nachteile entstehen.

Übersicht 1 Neuordnungsverfahren im Handwerksbereich 2002/03 mit abweichenden Bezeichnungen von Gewerbe und Ausbildungsberuf

Neuordnungsverfahren	Berufsbezeichnung (Vorschlag Sozialparteien)	Gewerbebezeichnung nach HwO – Anlage A
Kraftfahrzeugtechnische Berufe	Mechaniker/-in (Fachkraft) für Karosserie u. Fahrzeugtechnik	Nr. 18: Karosserie- u. Fahrzeugbauer
	Kfz-Mechatroniker/-in	Nr. 23: Kraftfahrzeug-techniker
	Mechaniker/-in für Landmaschinen und Bautechnik	Nr. 24: Landmaschinenmechaniker
Installation und Heizungsbau	Anlagenmechaniker/-in für Gebäude- u. Energietechnik	Nr. 27: Installateur u. Heizungsbauer
Handwerkliche Schneiderberufe	Maßschneider/-in	Nr. 47: Damen- u. Herrenschneider

Rechtliche Bewertung

Nach § 25 Abs. 1 Satz 1 HwO können „für Gewerbe der Anlage A“ Ausbildungsberufe vom BMWi im Einvernehmen mit dem BMBF staatlich anerkannt werden. Von der zeitlichen Reihenfolge her bedeutet dies, dass zunächst die Gewerbe gesetzlich definiert und in der Anlage A zur HwO dokumentiert werden müssen. Anschließend „kann“ das Fachressort durch eine Rechtsverordnung ohne Zustimmung des Bundesrates Ausbildungsberufe staatlich anerkennen und Ausbildungsordnungen erlassen.

In der gegenwärtigen Rechtspraxis wird diese Bestimmung so interpretiert, dass der Ausbildungsberuf mit dem Ausübungsberuf gleichzusetzen ist und somit eine *Namensidentität* zwischen beiden besteht. Diese Zuordnung wird damit begründet, dass der Ausbildungsberuf die Betätigung in einem bestimmten Gewerbe vorbereiten und sich daher auch inhaltlich auf die für das Gewerbe wesentlichen Tätigkeiten beziehen soll. Aus Gründen der Rechtsklarheit hat deshalb nach herrschender Meinung die Bezeichnung des Ausbildungsberufes mit dem des Gewerbes übereinzustimmen, nicht zuletzt auch deswegen, weil die Rechtsverordnung durch das Gesetz in ihrer Auslegung begrenzt wird. Sollte diese Übereinstimmung eines Tages nicht mehr gegeben sein, dann muss aus juristischer Sicht zunächst (mit Zustimmung des Bundesrates) die Gewerbebezeichnung der Anlage A geändert werden, um anschließend im

Verordnungsverfahren (ohne Zustimmung des Bundesrates) die Voraussetzungen für eine moderne zeitgemäße Bezeichnung auch des Ausbildungsberufes zu schaffen. Dieses Vorgehen ist juristisch durchaus logisch, da in der Regel immer erst das Gesetz und dann die darauf aufbauende Verordnung zu verändern ist.

Die Anlage A der HwO kann geändert werden:

- durch Rechtsverordnung (mit Zustimmung des Bundesrates), wenn Gewerbe gestrichen, ganz oder teilweise zusammengefasst oder getrennt werden (§ 1 Abs. 3 HwO),
- im Rahmen eines Gesetzgebungsverfahrens (HwO-Novelle), wenn ein gänzlich neuer Beruf aufgenommen werden soll.

Soweit der Regelfall von Namensidentität bei Gewerbe und Ausbildungsberuf.

Doch es gilt auch hier: keine Regel ohne *Ausnahmen*: Bereits im Gesetz wird in § 25 Abs. 1 Satz 2 HwO ein Ausnahmetatbestand, der 1998 erstmals eingeführt wurde, besonders genannt: Danach können einem Gewerbe durch mehrere Ausbildungsberufe zugeordnet werden, wenn dies wegen der Breite des Gewerbes erforderlich ist. Die Festlegung der Berufsbezeichnung erfolgt also nicht durch die Auflistung in der Anlage A, sondern sie erfolgt erst im Rahmen des Erlasses der Ausbildungsordnung(en). Dabei ist es nach dem allgemeinen Sprachgebrauch üblich, die Bezeichnung des Gewerbes als „Oberbegriff“ und die der Ausbildungsberufe als „Unterbegriffe“ zu verstehen. Beispiel: „Gold- und Silberschmiede“ als Oberbegriff für das Handwerk (= Anlage A, Nr. 37) und „Goldschmied“ sowie „Silberschmied“ als Unterbegriffe für die entsprechenden Ausbildungsberufe.

Eine zweite Ausnahme, die allerdings nicht im Gesetz, sondern nur in der Begründung zum Gesetzentwurf genannt wird, liegt dann vor, wenn die Gewerbebezeichnung auf „... techniker/-in“ endet. In diesen Fällen sollten aufgrund einer Vereinbarung zwischen Bund und Ländern die dualen Ausbildungsberufe eine anderslautende Bezeichnung haben, um Verwechslungen mit schulischen Ausbildungsgängen auszuschließen. Die juristische Bindungswirkung dieser Regelung ist allerdings zweifelhaft, da dies letztlich nur eine untergesetzliche Absprache bzw. Vereinbarung ist, die eine gesetzliche Regelung in ihrer Wirkung nicht einschränken kann.

Abgesehen von diesen beiden Ausnahmemöglichkeiten besteht nach herrschender Meinung Rechtskontinuität bislang nur dann, wenn eine inhaltliche Deckung von Ausbildungsberuf und dem in Anlage A geführten Gewerbe besteht, was sich wiederum in der identischen Bezeichnung von *Ausbildungsberuf* und *Ausübungsberuf* widerspiegelt. Der Verordnungsgeber ist nach dieser Meinung an die gesetzliche Ermächtigung des § 25 Abs. 1 Satz 1 HwO gebunden und darf deshalb für keine anderen als die in der Anlage A aufgeführten Gewerbe Ausbildungsordnungen erlassen.

Berufsbildungspolitisches Dilemma: langwierige Gesetzesänderung versus schnelle Neuordnung

Die Sozialparteien teilen die o. g. juristische Position nicht. Vertreter der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände sind der Auffassung, dass der Grundsatz „Ausbildungsberuf gleich Ausübungsberuf“ modifiziert werden muss. Die letzte HwO-Novelle 1998 habe hier zwar gewisse Fortschritte gebracht, da das Ausübungsberufsbild, wie es in den Regelungen zur Handwerks-Meisterprüfung festgelegt ist (§ 45 HwO), nicht mehr direkt an das Ausbildungsberufsbild gemäß § 25 HwO gekoppelt ist. Allerdings blieb die erhoffte größere Flexibilisierung bislang aus, da der Verordnungsgeber in den laufenden Neuordnungsverfahren weiterhin an den formalen Rechtsgrundsätzen festhält. Dies ist umso verwunderlicher, da die Sozialparteien zu Beginn dieser Neuordnungsverfahren ausdrücklich zur Findung neuer attraktiver Namen aufgefordert wurden, um die bisherigen, als eher unmodern geltenden Bezeichnungen abzulösen.

Im Gegensatz zur formaljuristischen Betrachtungsweise ist aus berufsbildungspolitischer Sicht eine größere Flexibilität nicht nur sinnvoll, sondern angesichts des raschen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Wandels sogar unvermeidlich. Denn in zunehmendem Maße werden in Ausbildungsordnungen gewerkeübergreifende Tätigkeiten festgelegt, um den breiteren Anwendungsprofilen in der Praxis Rechnung zu tragen („Leistungen aus einer Hand“). Daraus folgt, dass neben dem bereits gesetzlich ermöglichten Ausnahmetatbestand in § 25 Abs. 1 Satz 2 HwO (= ein Handwerk für mehrere Ausbildungsberufe) nunmehr auch umgekehrt ein Ausbildungsberuf für mehrere Handwerke möglich sein sollte. Zuvor erst die Anlage A zur HwO novellieren zu müssen, würde jedoch dem Auftrag des *Bündnisses für Arbeit* entgegenstehen, Neuordnungsverfahren „straff“, d. h. in der Regel innerhalb von 12 Monaten, durchzuführen.² Denn aus Erfahrungen ist bekannt, dass Novellierungen der HwO (bzw. auch Rechtsverordnungen, bei denen die Zustimmung des Bundesrates erforderlich ist) oft neue Begehrlichkeiten und Veränderungswünsche wecken. Der Novellierungsprozess dauert daher i. d. R. sehr lange – mitunter mehrere Jahre. Dadurch könnte der notwendige Modernisierungsprozess in der Berufsbildung ins Stocken geraten.

Wenn die in der Anlage A genannten Gewerbe nicht mehr den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechen und somit den Kern des Berufsbildes verfehlen, ist dies im übrigen auch kein Beitrag zur notwendigen Rechtsklarheit. Würde trotz inhaltlicher Abweichungen an der formalen Namensidentität festgehalten, könnten sich die betroffenen Zielgruppen (Auszubildende, Schüler, Eltern, Nutzer der mit dem Beruf verbundenen Leistungen) falsche Vorstellungen über den Inhalt des Berufes machen.

Ein aktuelles Beispiel mag das Problem verdeutlichen:

Durch die Änderung der HwO 1998 wurden die bisherigen Handwerksberufe Kfz-Mechaniker und Kfz-Elektriker zu *einem* Handwerk zusammengefasst – dem Kraftfahrzeugtechniker (= Nr. 23 in Anlage A). Bei der gegenwärtigen Neuordnung der Fahrzeugtechnischen Ausbildungsberufe soll dieser Zusammenlegung Rechnung getragen werden. Hinzu kommt, dass eine weitere Zusammenlegung vorgesehen ist – und zwar mit dem industriellen „Automobilmechaniker“. Somit ist hier eine neue, in beiden Kammer-Bereichen geltende übergreifende Berufsbezeichnung erforderlich. Als Arbeitstitel wurden im Verfahren zunächst „Kfz-System-Mechaniker“ und „Automobilmechatroniker“ genannt, bis sich die Sachverständigen im Herbst 2002 schließlich auf die Bezeichnung „Kraftfahrzeugmechatroniker/-in“ verständigt haben.

Nach bisheriger Rechtsauffassung müsste der neue Ausbildungsberuf der Bezeichnung in der Anlage A entsprechen (= Kraftfahrzeugtechniker). Hier greift jedoch der oben genannte zweite Ausnahmetatbestand, dass Ausbildungsberufe grundsätzlich nicht auf „-techniker“ enden sollen. Unabhängig davon würde auch die Zusammenlegung mit dem Industriellen Beruf des Automobilmechanikers eine neue, übergreifende Bezeichnung erforderlich machen. Denn es wäre der Zielgruppe nicht vermittelbar, mit dem Ziel der Entbürokratisierung nicht vereinbar und wohl auch unsinnig, inhaltsgleiche Ausbildungsordnungen, die in zwei Bereichen gelten sollen (Handwerk, Industrie) mit zwei unterschiedlichen Bezeichnungen ins Bundesgesetzblatt zu schreiben.

Mögliche Auswege

Nahe liegend wäre eine Änderung der HwO (Anlage A). Allerdings sollte diese Lösung m. E. möglichst nur als *ultima ratio* angestrebt werden, da – wie bereits ausgeführt – insbesondere zeitliche, aber auch berufsbildungspolitische Gründe dagegen sprechen. Denn eine Änderung der Gewerbebezeichnung setzt i. d. R. auch substantielle Änderungen der Gewerbeinhalte voraus. Dieser Fall ist zumindest dann nicht gegeben, wenn die Ausbildungsordnung sowohl für das Handwerk als auch für die Industrie Gültigkeit hat und nur deswegen eine von der Anlage A abweichende Berufsbezeichnung gewählt würde.

Um solche Problemsituationen künftig zu vermeiden, könnte das Gesetz so geändert werden, dass die geforderte Flexibilisierung bei der Namensgebung auch juristisch eindeutig möglich wird. Dabei sollte vom Gesetzgeber – aber auch den betroffenen Verbänden – intensiv geprüft werden, welche weiteren gewerberechtlichen Konsequenzen sich aus derartigen Veränderungen, z. B. im Hinblick auf den Vorbehaltsbereich des Handwerks, den Meisterzwang, die Rolle des Großen Befähigungsnachweises etc., ergeben. Diese Fragen sollen und können hier nicht abschließend behandelt werden.

Da eine Gesetzesänderung allenfalls mittel- bis langfristig eine Lösung bringt, empfiehlt sich eine eher *pragmatische*

Interpretation des Gesetzestextes. Denn der Wortlaut von § 25 Abs. 1 HwO lässt m. E. durchaus eine gewisse Flexibilität zu.

Der Gesetzgeber weist im Satz 1 nicht ausdrücklich darauf hin, dass es sich um ein ganz bestimmtes Gewerbe und somit um eine feste Zuordnung von Gewerbe und Ausbildungsberuf handeln muss. Die Pluralformulierung lässt vielmehr offen, dass es u. U. auch mehrere Gewerbe sein können, denen Ausbildungsberufe zugeordnet sein können. Fest steht nur, dass Ausbildungsberufe nur dann anerkannt werden können, wenn (mindestens) ein Gewerbe hierzu in

der Anlage A existiert. Hätte der Gesetzgeber demgegenüber eine enge Auslegung gewünscht, hätte er sicherlich eine andere Formulierung gewählt – und zwar die Einzahl („... kann das Bundesministerium ... für *ein* Gewerbe der Anlage A *einen* Ausbildungsberuf staatlich anerkennen ...“). Die bereits im Gesetz genannte sog. Ausnahmemöglichkeit nach § 25 Abs. 1 Satz 2 HwO ist m. E. damit bereits durch den Wortlaut des Satzes 1 implizit erfasst (und damit eigentlich redundant). Die Schlussfolgerung, eine Abweichung von der Namensidentität sei mit Satz 2 abschließend geregelt, und weitere Ausnahmen in dieser Richtung seien nicht zulässig, greift deshalb zu kurz, da nicht nur der Wortlaut durchaus andere Interpretationen zulässt, sondern da es bereits weitere nicht im Gesetz stehende Ausnahmetatbestände gibt. Durch die Einfügung von Satz 2 hat m. E. der Gesetzgeber lediglich dem Tatbestand Rechnung getragen, dass die 98er-Novelle der HwO es sich zum Ziel gesetzt hat, durch neue Zuschnitte und durch Zusammenlegungen Handwerke mit einem breiten Leistungsangebot „aus einer Hand“ zu schaffen.³ Für diese Fälle („soweit dies wegen der Breite des Gewerbes erforderlich ist“) wurde die Möglichkeit der Anerkennung von mehreren Ausbildungsberufen nochmals explizit genannt. Dem Gesetzeswortlaut ist nicht zu entnehmen, dass die Bezeichnung des Ausbildungsberufes wortidentisch mit der Gewerbebezeichnung sein muss. Wie die bereits zitierte Ausnahmeregelung „Techniker“ zeigt, werden hier aufgrund von Absprachen zwischen Bund und Ländern Abweichungen nicht nur zugelassen, sondern ausdrücklich gefordert, um Verwechslungen von Fortbildungsabschlüssen mit Ausbildungsberufen zu vermeiden. Da diese Praxis offensichtlich mit dem Gesetz in Einklang steht (wohl

auch nach Auffassung der zuständigen Bundesressorts), ist nicht einzusehen, dass weitere Abweichungen nicht ebenfalls möglich sein dürfen, wenn diese auf Einzelfälle beschränkt und berufsbildungspolitisch zweckmäßig sind.

Darüber hinaus gibt es noch weitere *Präzedenzfälle*, bei denen die Bezeichnungen des Gewerbes von denen der Ausbildungsordnungen abweichen. Dies betrifft insbesondere die z. Zt. 28 Stufenausbildungsgänge, bei denen zwei aufeinander aufbauende Berufsabschlüsse mit jeweils unterschiedlichen Bezeichnungen zugelassen sind.

Die Ausnahme von dem Grundsatz „Gleiche Bezeichnung von Ausbildungsberuf und Gewerbe“ wird bei der Stufenausbildung in der Bauwirtschaft besonders deutlich.

Wie Übersicht 2 zeigt, sind hier alle denkbaren Varianten vertreten:

- Direkte Zuordnung *eines* Ausbildungsberufes zu *einem* Handwerk, d. h. Identität von Ausbildungsberufsbezeichnung und Gewerbebezeichnung (z. B.: Zimmerer, Stuckateur, Fliesen-, Platten- und Mosaikleger, Estrichleger etc. zu den entsprechenden Gewerben Nr. 3, 12, 7, 9)
- Zuordnung von *mehreren* Ausbildungsberufen zu einem Handwerk (z. B.: Maurer, Beton- und Stahlbetonbauer und Feuerungs- und Schornsteinbauer zum Gewerbe Nr. 1 „Maurer und Betonbauer“)⁴
- Zuordnung von *einem* Ausbildungsberuf (Stufe 1) zu *mehreren* Handwerken (z. B. Ausbaufacharbeiter zu den Gewerben Nr. 3, 6, 7, 9 und 12 der Anlage A und Tiefbaufacharbeiter zu Nr. 5 und 10)

Auch im Hinblick auf eine etwaige spätere selbstständige Berufsausübung besteht kein rechtlicher Zwang von einer Berufsausbildung in einem bestimmten Gewerbe und der anschließenden Existenzgründung im gleichen Gewerbe, wie die gesetzlichen Regelungen zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung verdeutlichen. Nach § 49 Abs. 1 HwO wird man nämlich zur Meisterprüfung zugelassen,

- wenn man eine Gesellenprüfung oder eine entsprechende Abschlussprüfung in (irgend-)einem anerkannten Ausbildungsberuf bestanden hat und
- wenn man Berufserfahrung in dem (bestimmten) Handwerk, in dem die Meisterprüfung abgelegt werden soll, oder in einem anderen verwandten Handwerk oder einem „entsprechenden Beruf“ vorweisen kann.

Konstitutives Element für die Zulassung zur Meisterprüfung ist demzufolge nicht die Ausbildung in diesem Gewerbe, sondern die Berufserfahrung. Zwar wird faktisch diese Berufserfahrung in den meisten Fällen durch die einschlägige Gesellentätigkeit im gleichen Beruf nachgewiesen, vom Gesetz vorgeschrieben ist dies aber nicht. Aus diesem Grund kann auch hieraus keine Verknüpfung von Ausbildungsberuf und Ausübungsberuf hergeleitet werden, was z. B. durch eine gleiche Bezeichnung verdeutlicht werden müsste.

§ 25 Absatz 1 Handwerksordnung (HwO)

Satz 1: Als Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung sowie zur Anpassung an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung kann das Bundesministerium für Wirtschaft im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie durch Rechtsverordnung, die nicht der Zustimmung des Bundesrates bedarf, für Gewerbe der Anlage A Ausbildungsberufe staatlich anerkennen und Ausbildungsordnungen erlassen.

Satz 2: Dabei können in einem Gewerbe mehrere Ausbildungsberufe staatlich anerkannt werden, soweit dies wegen der Breite des Gewerbes erforderlich ist; ...

men in dieser Richtung seien nicht zulässig, greift deshalb zu kurz, da nicht nur der Wortlaut durchaus andere Interpretationen zulässt, sondern da es bereits weitere nicht im Gesetz stehende Ausnahmetatbestände gibt. Durch die Einfügung von Satz 2 hat m. E. der Gesetzgeber lediglich dem Tatbestand Rechnung getragen, dass die 98er-Novelle der HwO es sich zum Ziel gesetzt hat, durch neue Zuschnitte und durch Zusammenlegungen Handwerke mit einem breiten Leistungsangebot „aus einer Hand“ zu schaffen.³ Für diese Fälle („soweit dies wegen der Breite des Gewerbes erforderlich ist“) wurde die Möglichkeit der Anerkennung von mehreren Ausbildungsberufen nochmals explizit genannt. Dem Gesetzeswortlaut ist nicht zu entnehmen, dass die Bezeichnung des Ausbildungsberufes wortidentisch mit der Gewerbebezeichnung sein muss. Wie die bereits zitierte Ausnahmeregelung „Techniker“ zeigt, werden hier aufgrund von Absprachen zwischen Bund und Ländern Abweichungen nicht nur zugelassen, sondern ausdrücklich gefordert, um Verwechslungen von Fortbildungsabschlüssen mit Ausbildungsberufen zu vermeiden. Da diese Praxis offensichtlich mit dem Gesetz in Einklang steht (wohl

Ausbildungsberufe für Handwerk und Industrie (BauAusbV § 1 Abs. 1)		Zuordnung zur HwO-Anlage A (= Ausbildungsberuf)
1. Stufe	2. Stufe	
1. Hochbaufacharbeiter/-in	▶ a) Maurer/-in ▶ b) Beton- und Stahlbetonbauer/-in ▶ c) Feuerungs- und Schornsteinbauer/-in	▶ Nr. 1: Maurer und Betonbauer
2. Ausbaufacharbeiter/-in	▶ a) Zimmerer ▶ b) Stuckateur/-in ▶ c) Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in ▶ d) Estrichleger/-in ▶ e) Wärme-, Kälte- und Schallschutzisolierer/-in	▶ Nr. 3: Zimmerer ▶ Nr. 12: Stuckateur/-in ▶ Nr. 7: Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in ▶ Nr. 9: Estrichleger/-in ▶ Nr. 6: Wärme-, Kälte- und Schallschutzisolierer/-in
3. Tiefbaufacharbeiter/-in	▶ a) Straßenbauer/-in ▶ b) Brunnenbauer/-in	▶ Nr. 5: Straßenbauer/-in ▶ Nr. 10: Brunnenbauer/-in

Quelle: Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (BauAusbV) vom 02.06.1999 (BGBl. I S. 1102)

Fazit

Die angesprochenen Neuordnungsverfahren sollten „fahrplangemäß“ weitergeführt werden, damit das angestrebte Inkrafttreten zum 01.08.2003 nicht infrage gestellt wird. Dies betrifft auch die von den Sozialparteien einvernehmlich festgelegten Berufsbezeichnungen, die sich in der überwiegenden Mehrzahl ohnehin im Bereich der Deckungsgleichheit von Gewerbebezeichnung und Ausbildungsberufsbezeichnung bewegen (= Regelfall).

Eine Verzögerung des Inkrafttretens modernisierter Ausbildungsordnungen ist in jedem Fall aus berufsbildungspolitischen Gründen zu vermeiden. Dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass es bereits schon sehr viele Ausnahmefälle gibt, die den Regelfall umgehen.

Die juristischen Probleme, die bei den Festlegungen der Berufsbezeichnungen entstanden sind, lassen sich daher am besten wie folgt lösen:

- **kurzfristig:** Pragmatische Interpretation des Gesetzeswortlauts von § 25 Abs. 1 HwO, wonach eine wortidentische

Bezeichnung von Ausbildungsberuf und Gewerbe nicht zwingend notwendig erscheint. Bereits zugelassene untergesetzliche Vereinbarungen sowie bestehende Stufenausbildungsgänge zeigen hier den richtigen Weg. Dabei sollten die Bezeichnungen möglichst so gewählt werden, dass eine Ausdehnung des Vorbehaltsbereiches des Handwerks daraus nicht abgeleitet werden kann.

- **mittelfristig:** Änderung der Anlage A zur HwO im Wege einer Rechtsverordnung (mit Zustimmung des Bundesrates), in der – wenn nötig – die „moderne“ Bezeichnung des Ausbildungsberufes auch für das Gewerbe „nachträglich“ übernommen werden kann, um die grundsätzlich sinnvolle Deckungsgleichheit der Bezeichnungen wieder herzustellen.
- **langfristig:** Novellierung der HwO dahin gehend, dass eine Flexibilisierung bei der Festlegung der Berufsbezeichnung im Interesse berufsbildungspolitischer Notwendigkeiten ermöglicht wird und Zweifelsfragen bzgl. der Zuordnung von Gewerbe und Ausbildungsberuf künftig ausgeschlossen werden. ■

Anmerkungen

1 Vgl. Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU, SPD und F.D.P. zum „Entwurf eines Zweiten Gesetzes zur Änderung der Handwerksordnung und anderer handwerksrechtlicher Vorschriften“ vom 10.12.1997 (BT-Drs. 13/9388), S. 20

2 Vgl. Beschluss der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit vom

22.10.1999: „Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung – Gemeinsame Grundlagen und Orientierungen“, Ziff. II, 1.5.

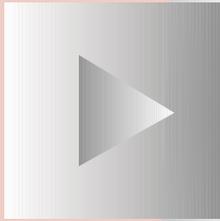
3 Vgl. Gesetzentwurf, a.a.O., Vorblatt sowie Begründung „Allgemeiner Teil“.

4 In diese Gruppe fällt auch die aktuelle Neuordnung im Bereich des Maler- und Lackierer-Handwerks (= Anlage A, Nr. 13). Insgesamt sollen diesem Gewerbe drei Aus-

bildungsberufe zugeordnet werden, und zwar im Rahmen einer Stufenausbildung der Baubeschichter (1. Stufe) und der Maler und Lackierer (2. Stufe) sowie – ungestuft – der Fahrzeuglackierer. Dabei ist leider im Sinne der Rechtsklarheit versäumt worden, eine klare begriffliche Trennung zu vollziehen. Denn der Oberbegriff (= Bezeichnung des Gewerbes) ist wortidentisch mit einem der drei Unterbe-

griffe (= Bezeichnung der Ausbildungsberufe). Dies könnte zu Verwirrungen führen, da dadurch der Ausbildungsberuf „Fahrzeuglackierer“ als Teilmenge zum Ausbildungsberuf „Maler und Lackierer“ verstanden werden könnte, obwohl vom Ausbildungsinhalt her eine saubere Trennung vollzogen wurde.

5 Bei Stufenausbildungen gilt dies natürlich nur für Ausbildungsberufe der 2. Stufe.



Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen – Eignung des EFQM-Modells für Excellence

► Angesichts der Herausforderungen des Bildungs- bzw. Schulsystems ist es notwendig, die Effizienz und Qualität beruflicher (und anderer) Schulen zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Geeignete Ansätze dazu sind Konzepte zur Qualitätsentwicklung, die in Betrieben, Verwaltungen und anderen Einrichtungen erfolgreich eingesetzt werden. Eines dieser Konzepte ist das sog. EFQM-Modell für Excellence und der Prozess der Selbstbewertung. Es bildet die Grundlage eines Modellversuchs zur Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen (Quabs). Im Beitrag werden die Ergebnisse vorgestellt.

Problemstellung und Ziele des Modellversuchs Quabs

Ein wesentliches Ziel des Modellversuchs Quabs („Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen“) war es, das EFQM-Modell für Excellence (EFQM = European Foundation for Quality Management) in beruflichen Schulen einzusetzen, um deren Qualität i. w. S. zu beurteilen und zu verbessern. Der Modellversuch lief vom 1. 10. 1999 bis 30. 9. 2002. Beteiligt waren acht berufliche Schulen aus drei verschiedenen Bundesländern.

Die Lehrer der beteiligten Schulen wurden gebeten, Verbesserungsbereiche zu identifizieren, aus denen sie eigenständig Maßnahmen ableiten und umsetzen sollten. Dazu erhielten sie eine Einführung in das EFQM-Modell und in den Prozess der Selbstbewertung sowie im weiteren Verlauf des Modellversuchs Unterstützung bei der Vorbereitung der Datenerhebung (als Teil des Selbstbewertungsprozesses). In den sog. Konsensmeetings, die den Selbstbewertungsprozess abschlossen, setzten sich die Lehrer anhand der von ihnen erhobenen Daten mit dem Ist-Zustand „ihrer“ Schule auseinander. Durch die ganzheitliche Perspektive des Modells sollte es ihnen ermöglicht werden, einen umfassenden Überblick über die Organisation „Berufsschule“ zu gewinnen und sich auf die wichtigsten Verbesserungsbereiche zu konzentrieren. Durch dieses Vorgehen sollte in den Schulen das Fachwissen für das Qualitätskonzept nach dem EFQM-Modell verankert und zugleich die Bereitschaft zur Mitwirkung sowie die Akzeptanz dieses qualitätsorientierten Konzeptes gestärkt werden.



STEFAN BEHRENS

Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiter am Institut für Technologie und Arbeit e. V. (ITA),
Kaiserslautern



CHRISTOPH ESSER

Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiter am Institut für Technologie und Arbeit e. V. (ITA),
Kaiserslautern

Anwendung des EFQM-Modells im Modellversuch Quabs

VORGEHEN IM EFQM-MODELL UND ANWENDUNG IM MODELLVERSUCH

Das EFQM-Modell ist ein Qualitätsbewertungsmodell und liegt dem europäischen Qualitätspreis (European Quality Award) zugrunde, der seit 1992 vergeben wird. Anliegen des Preises ist es, ein umfassendes Verständnis von Qualität sowie deren Umsetzung in allen Bereichen und Ebenen einer Organisation zu honorieren. Dem bewusst offenen Modell liegen verschiedene normative Setzungen zugrunde, die sog. Grundkonzepte (Ergebnisorientierung; Kundenorientierung; Führung und Zielkonsequenz; Management mit Prozessen und Fakten; Mitarbeiterentwicklung und -beteiligung; Kontinuierliches Lernen, Innovation und Verbesserung; Aufbau von Partnerschaften; Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit), mit denen die programmatische Grundlage dieses umfassenden Qualitätsverständnisses erläutert wird. Diese Konzepte verdeutlichen u. a., dass im Austausch mit internen und externen Interessengruppen eine verantwortungsbewusste und lernförderliche Kultur installiert werden soll. Zugleich orientiert sich das Modell an konkreten Strukturen, Daten und Ergebnissen. Dazu erfolgt grundsätzlich eine Punktbewertung, die jedoch im Rahmen des Quabs-Projekts nicht durchgeführt wurde. Das Modell setzt sich aus den neun Kriterien zusammen (vgl. Abbildung).

Inhaltlich differenziert das Modell zwischen den Gestaltungsfaktoren (sog. „Befähigerkriterien“), die für das Erreichen guter Ergebnisse erforderlich sind, und den Ergebnissen, die durch diese Aktivitäten erreicht werden. Die abgebildeten neun Kriterien sind in insgesamt 32 Unterkriterien unterteilt. Für jedes Unterkriterium schlägt das Modell verschiedene Ansatzpunkte vor. Auf diese Art und Weise erläutert es jedes Kriterium und konkretisiert die z. T. relativ abstrakt gehaltenen Inhalte. Wenn sich eine berufliche Schule für das EFQM-Modell entscheidet, muss sie die Unterkriterien und Ansatzpunkte auf ihre eigene Situation beziehen. Das bedeutet z. B., dass sie klären muss, wie ihre Abläufe geregelt sind (Kriterium 5 „Prozesse“) oder dass sie die Weiterbildung der Lehrer (Kriterium 3 „Mitarbeiterorientierung“) beschreibt. Alle Konkretisierungen und Erklärungen werden in der sog. Datensammlung (z. B. vorhandenes Schulprofil, Dokumente, Lehrpläne, Richtlinien, Entwicklung der Schülerzahlen oder Befragungen von Ausbildungsbetrieben) zusammengefasst. Auf diese Art und Weise kann sich die Schule einen fundierten Überblick über ihre Potenziale verschaffen.

Dieser Überblick bildet die Grundlage für eine gezielte Analyse der Situation im Selbstbewertungsprozess. Einige Mitarbeiter, d. h. Lehrer der Schule, reflektieren eigenverantwortlich den Zustand „Ihrer“ Einrichtung. Die involvierten Lehrkräfte bildeten dazu eine Projektgruppe, die im Rahmen des Modellversuchs die Informationen sammelte

und in einem ersten Konsensmeeting (ca. zwei Tage) auswertete. In der Folgezeit (ca. 1–1,5 Jahre) wurden aus der Analyse sog. Verbesserungsbereiche abgeleitet, die die Lehrer eigenverantwortlich umsetzten (z. B. die Entwicklung eines „Schulprofils“ oder Benennung von Weiterbildungsverantwortlichen). Um den dadurch erreichten Fortschritt zu erfassen und zu beurteilen, wurden im Frühjahr 2002 in den meisten Schulen erneut Konsensworkshops durchgeführt – hierdurch war es den Lehrern möglich, organisationale Lernprozesse nachzuvollziehen. Um die Datensammlung und ihre Analyse systematisch bewältigen zu können, wurde die Projektgruppe dabei von externen Fachkräften unterstützt.

ÜBERTRAGUNG DES EFQM-MODELLS AUF BERUFLICHE SCHULEN

Organisationen verschiedener Größe und unterschiedlicher Branchen (u. a. in Werkstätten für Behinderte oder in der öffentlichen Verwaltung) war es möglich, durch Anwendung des Modells ihre Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit zu verbessern. Dabei stieg z. B. die Zufriedenheit von Mitarbeitern und Kunden z. T. erkennbar an, was in verschiedenen empirischen Studien nachgewiesen wurde. Diese Befunde sowie der offen gehaltene Charakter des Modells legen seinen Einsatz auch in beruflichen Schulen nahe.

Abbildung EFQM-Modell



Eine wichtige Forderung des EFQM-Ansatzes besteht darin, die Erwartungen der verschiedenen Interessengruppen, die für eine Organisation relevant sind, systematisch zu erfassen und zu berücksichtigen. Für eine berufliche Schule bedeutet das, dass sie ihr relevantes Umfeld (Schülergruppen, Kommune, Landesbehörden, Ausbildungsbetriebe etc.) differenziert, um sich auf die für sie wesentlichen Anspruchsgruppen zu konzentrieren. Verständlicherweise sind dies vor allem die Schüler, deren Erwartungen sie z. B. in einer Umfrage ermitteln kann. Ihren Bildungsauftrag bzw. ihr Selbstverständnis kann die Schule in einem Schulleitbild

(„Schulprofil“) klar ausdrücken, durch das wiederum Schüler, Eltern und Betriebe Anhaltspunkte erhalten, wie die Schule bzw. die Lehrer agieren werden. Im Rahmen der Ergebnisbetrachtung kann die Schule untersuchen, ob und wie es ihr gelungen ist, die berechtigten (!) Ansprüche der genannten Gruppen umzusetzen (Befragung der Eltern und der Betriebe, ob und wie zufrieden sie mit der Schule sind), und diese in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.

Wie Organisationen setzt auch eine Schule ihre Aufgaben mit ihren eigenen Ressourcen, Strukturen und Prozessen um (z. B. finanzieller Spielraum, Ausstattung mit Lehrmaterialien, Abstimmungsprozesse und Weitergabe von Informationen im Kollegium). Sie kann diese (und weitere Punkte) anhand der Kriterien vier und fünf des Modells identifizieren und untersuchen. Ein anderes wichtiges Element des EFQM-Modells ist die Mitarbeiterorientierung (Kriterium drei). Im Zuge der damit verbundenen Überlegungen soll die Schule erläutern, ob und wie sie ihre Mitarbeiter (Lehrer und andere Arbeitskräfte) fördert (z. B. durch Bildungsbedarfsanalysen, gezielte Weiterbildungen und Weitergabe des Wissens an andere Lehrkräfte). Die Sinnhaftigkeit des Vorgehens sowie der damit erreichten Ergebnisse kann die Schule im Falle des Lehrpersonals z. B. durch eine entsprechende Befragung der Lehrer überprüfen (Kriterium sieben).

Diese Gesichtspunkte zeigen, dass die Systematik des EFQM-Modells auch im schulischen Kontext geeignet ist, Verbesserungsprozesse anzustoßen. Allerdings kann das nur gelingen, wenn sich die Projektgruppe einer Schule auf die ihr zunächst ungewohnte Thematik einlässt und wenn sie über die entsprechenden Ressourcen verfügt. Einige Erfahrungen aus der Anwendung des EFQM-Modells an Schulen illustrieren auch die damit verbundenen Probleme.

Das Modellvorhaben Quabs: Erkenntnisse und Empfehlungen

PROJEKTERFAHRUNGEN

Positive Effekte

Bei der Umsetzung des Modellvorhabens zeigten sich eine Reihe positiver Effekte, aber auch vielfältige Schwierigkeiten. Als besonders positiv wird angesehen, dass die in dem Modellvorhaben engagierten Lehrer zum Ende des Vorhabens ein deutlich verbessertes Gespür für das System Schule in der Gesamtsicht, wie sie von dem EFQM-Modell gefordert wird, entwickelt hatten. Tendenziell wurde den Lehrern bewusst, dass die Leistungsproblematik, wie sie beispielsweise durch die PISA-Studie aktuell zum Ausdruck kommt, nicht auf eine Ursache zurückzuführen ist, sondern das Ergebnis von Verbesserungspotenzialen auf allen Ebenen bzw. Funktionsbereichen und bei allen Interessengruppen des Systems Schule ist.

Die Diskussionen in den Konsensmeetings offenbarten den Teilnehmern darüber hinaus, welche Verbesserungspotenziale der Organisation Schule von ihnen selbst genutzt werden können und welche sie – evtl. auch nur mittelbar – beeinflussen können (z. B. durch die Teilnahme an schulübergreifenden Fachausschüssen). In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Erkenntnis wichtig, sich vor der Organisation und Durchführung von Verbesserungsmaßnahmen grundlegende Gedanken darüber zu machen, wie bestimmte Maßnahmen (z. B. zur Verbesserung des Schüler-Lehrer- oder Eltern-Lehrer-Verhältnisses) auf ihre Effektivität hin überprüft werden können. Beispielhaft sei an dieser Stelle ein Projekt der BBS Idar-Oberstein (Rheinland-Pfalz) zu nennen, die in ihren Schulklassen (nach randomisierter Zufallsauswahl) Lernklima-Befragungen anhand anonymisierter Fragebögen konzipierten und durchführten, die auch ausdrücklich eine Bewertung des Klassenlehrers einschlossen. Ausgangspunkt für diese Initiative war das Ergebnis des ersten Konsensmeetings, dass es bislang (wie vermutlich an vielen Schulen) keine strukturierte Erfassung der Unterrichtsqualität, insbesondere aus der Sicht der Schüler gab. Die Befürchtung, dass diese Befragung als „Abrechnung“ mit unbeliebten Lehrern missbraucht werden könnte, hat sich als unbegründet erwiesen. Vielmehr konnten die Klassenlehrer wertvolle Erkenntnisse für die Verbesserung ihres Unterrichts (und damit einen der Zielgruppe angepassten Unterricht) gewinnen, die der subjektiven Wahrnehmung der Lehrer bis dahin verborgen blieb.

Schwierigkeiten

Eine zentrale Schwierigkeit der Schulen gleich zu Beginn des Modellvorhabens war, die bewusst abstrakt gehaltenen Inhalte des EFQM-Modells auf die Institution „Schule“ zu übertragen. Die externe fachliche Begleitung, die aus verschiedenen Gründen auf nur sehr wenige Treffen beschränkt werden musste, erbrachte den teilnehmenden Lehrern kein abschließend sicheres Verständnis für die Modellforderungen. Um diese jedoch zu erlangen, wählten viele der beteiligten Schulen folgenden Lösungsweg: sie fertigten (zum Teil sehr umfangreiche) Fragenkataloge (bis zu 200 Fragen) an, anhand derer die geforderten Inhalte der Modellkriterien erschlossen werden sollten. Dieser Ansatz führte jedoch dazu, dass, entgegen der vorgegebenen Zeitplanung des Projekts, ein beträchtlicher Teil der zur Verfügung stehenden Zeit für deren Anfertigung verwendet wurde. Vorgesehen war jedoch ursprünglich, die Zeit für die interne Organisation von Datensammlungsteams und der Datensammlung im Rahmen der Selbstbewertung zu nutzen. Das von vorneherein knappe Zeitbudget der teil-

nehmenden Lehrer wurde durch diesen zusätzlich betriebenen Aufwand stark belastet. Dies schürte bei den teilnehmenden Lehrkräften Zweifel an dem Mo-

*Problem:
hohe zeitliche
Belastung*

dellvorhaben insgesamt und auch daran, ob dieses Vorgehen neben den sonstigen hohen zeitlichen Belastungen der Lehrkräfte durchführbar sei.

Das Modellvorhaben zeigte weiter, dass die Forderung des EFQM-Modells, alle relevanten Strukturen und insbesondere (Schlüssel-)Prozesse zu messen, zu bewerten und zu überprüfen und die Systematik dieser Elemente transparent zu machen, von vielen beteiligten Schulen für den Schlüsselprozess „Unterricht“ als nicht erfüllbar angesehen wurde – auch nach Durchführung der zweiten Selbstbewertungsrunde während des Modellvorhabens. Unterricht sei im Kern ein Vorgehen, das von jeder Lehrkraft individuell gestaltet werde, und insofern sei eine über verschiedene Lehrkräfte und Unterrichtsfächer hinweg gültige Systematik nicht darstellbar, weil sie nicht existiere. Dieses Argument mag für die Gestaltung einer konkreten Unterrichtsstunde Gültigkeit haben. Nach Forderung des Modells umfasst jedoch der Schlüsselprozess „Unterricht“ eine Vielzahl von vor- und nachgelagerten Teilprozessen, beginnend bei Richtlinien zur inhaltlichen wie methodischen Gestaltung von Unterricht bis zur Überprüfung der Wirksamkeit der (konkreten) Unterrichtsgestaltung. Insofern gibt es mit den Modellforderungen keinen Konflikt, wenn aufgrund eines hohen Individualisierungsgrads in der Gestaltung einer konkreten Unterrichtsstunde keine allgemeingültige Systematik darstellbar ist, solange die Systematik und die strukturierte Umsetzung des gesamten Schlüsselprozesses „Unterricht“ transparent gemacht wird. Ebenso soll auch hier durch die Modellforderungen kein Druck zur Vereinheitlichung der Gestaltung von konkreten Unterrichtsstunden aufgedrängt werden; stattdessen bietet die Selbstbewertung die Chance, übergreifende Fragestellungen der Unterrichtssystematik zu diskutieren und sie weiterzuentwickeln. Entsprechende Verbesserungsmaßnahmen stellen die Kompetenz und die (relative) Autonomie der Lehrkräfte nicht in Frage.

Gestaltungsempfehlungen für zukünftige Projektvorhaben

Das Modellvorhaben hat gezeigt, dass einige Aspekte bei der Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen nach diesem Ansatz beachtet werden sollten, damit zu Beginn unnötige Frustrationen unter den engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vermieden werden.

Grundsätzlich gilt jedoch, dass Schulen, die zum ersten Mal mit dem EFQM-Modell für Excellence und dem Vorgehen der Selbstbewertung in Berührung kommen, für eine möglichst problemlose Ersteinführung zur Strukturierung der eigenen Qualitätsentwicklungsbemühungen ein intensives Coaching und eine intensive Begleitung durch externe Fachkräfte benötigen:

- **Klares Commitment:** Die Durchführung einer Selbstbewertung setzt das klare Commitment sowohl der Schulleitung als auch der beteiligten Lehrkräfte voraus und erfordert es, für die beteiligten Mitarbeiter zeitliche

Freiräume zu schaffen. Dies ist zwar in der aktuellen Situation des Schul- und Bildungswesens nur sehr begrenzt möglich, jedoch muss das Engagement der Lehrer, das über das Normalmaß schulischen Wirkens hinausgeht, entsprechend unterstützt werden. Darüber hinaus bedeutet Commitment der Schulleitung auch aktives (persönliches) Engagement im Selbstbewertungsprozess.

Ersteinführung des EFQM-Modells erfordert intensives Coaching und Begleitung durch externe Fachkräfte

- **Nutzung bereits vorhandener Informationen:** Für die Selbstbewertung werden nur Informationen genutzt, die bereits dokumentiert vorliegen oder mit vertretbarem Aufwand zu beschaffen sind. Alle zusätzlichen Anstrengungen zum kurzfristigen Beschaffen von Informationen (z. B. durch Interviews oder größere Fragebogenaktionen) überfordern (v. a. zeitlich) die engagierten Schulkräfte und gefährden nachhaltig die weitere aktive Beteiligung am KVP. Fehlen geforderte Informationen (z. B. Zufriedenheitsergebnisse aus Sicht der Lehrer und Angestellten der Schule), dann wird dies als Verbesserungsbereich beim ersten Konsensmeeting notiert und führt ggf. nachfolgend in eine Verbesserungsmaßnahme.
- **Transparenz:** Ein entscheidender Erfolgsfaktor ist die Schaffung von Transparenz bei allen Angehörigen der Schule (auch wenn sie evtl. nicht aktiv in den Prozess eingebunden werden). Dies kann durch eine rechtzeitige und angemessene Kommunikation (über Fachkonferenzen, Schulversammlungen, Beiträge in Schülerzeitungen etc.) erreicht werden. Insbesondere sind irrationale Ängste der Lehrkräfte bezüglich des Begriffs „Selbstbewertung“ frühzeitig abzubauen.
- **Keine Einschränkung der Gestaltungsautonomie von Lehrern:** Der Ansatz stellt nicht die Individualität des Handelns von Lehrern bei der Unterrichtsgestaltung infrage. Es wird nicht beabsichtigt, in den unmittelbaren Arbeitsbereich des Lehrers (sprich die konkrete Unterrichtsgestaltung und -durchführung) einzugreifen. Es ist jedoch – um der Modellforderung Rechnung zu tragen – im Rahmen des Selbstbewertungsprozesses kritisch zu hinterfragen, ob und wie der Wert/die Qualität/die Effektivität der individuellen Unterrichtsgestaltung festgestellt wird (über den reinen Schulnotenoutput hinaus).
- **Angemessene Ableitung von Verbesserungen:** Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess auf der Grundlage von Maßnahmen, die durch die Zusammenschau aller rele-

vanten Strukturen und Prozesse und den dabei identifizierten Verbesserungsbereichen gewonnen wurden, bringt Vorteile für alle Beteiligten. Unter strenger Beachtung der zur Verfügung stehenden zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen sollten jedoch nach einem Konsensmeeting nur einzelne Verbesserungsmaßnahmen (Richtwert: max. drei bis vier) abgeleitet werden (i. d. R. werden bei einem Konsensmeeting eine weit aus größere Anzahl identifiziert). Auf jeden Fall gilt es hier, wie aber auch bei der Organisation und Durchführung der Selbstbewertung, eine vor allem zeitlich bedingte Überforderung der engagierten Lehrkräfte mit Verbesserungsaktivitäten unbedingt zu vermeiden.

Fazit

Das EFQM-Modell für Excellence sowie die Methode der Selbstbewertung haben sich als Grundgerüst eines KVP (= kontinuierlichen Verbesserungsprozesses) in vielen Organisationen unterschiedlichster Rechtsformen und Zielsetzungen bewährt. Der Modellversuch „Quabs“ hat in diesem Zusammenhang gezeigt, dass ein wesentlicher positiver Effekt in der Entwicklung des Bewusstseins der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schulen in Bezug auf die Wahrnehmung der Organisationsform „Schule“ aus einer ganzheitlichen Perspektive liegt.

Eine ganzheitliche Zusammenschau bietet die Chance, unproduktive Diskussionen zur „Schuld- bzw. Ursachenzuschreibung“ in Bezug zur Lage des deutschen Schulsystems, wie sie aktuell nach Veröffentlichung der PISA-Studie aufkamen, zu vermeiden und die individuelle Schulentwicklung langfristig, sachorientiert, effektiv und effizient voranzutreiben.

Die Implementierung wird jedoch im Gegensatz zu anderen Organisationsformen durch den Umstand erschwert, dass es sich bei Schulen um ein System handelt, dessen eigentliche Kernaufgabe (Unterricht) von relativ autonom agierenden Fachexperten erledigt wird. Offensichtlich bedingt dieser Umstand, dass eine Unterordnung unter ein standardisiertes und stark strukturiertes Bewertungsprozedere zur Schulentwicklung (wie es durch das vorgestellte repräsentiert wird)

gegenüber sonstigen Organisationsformen zumindest erschwert ist. Bei zukünftigen Projektvorhaben dieser Art ist daher ein Coaching- und Betreuungsaufwand größeren Umfangs bei der Konzeption zu berücksichtigen. ■

Literatur

- *European Foundation for Quality Management: Das EFQM-Modell für Excellence, Brüssel 1999*
- *Schelten, A.; Tenberg, R.: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Quabs, München 2001*
- *Zink, K. J.: Bewertung ganzheitlicher Unternehmensführung, München, Wien 1998*
- <http://www.quabs.de/start.htm>



Initiative START 2000plus Ausbildungsbegleitung und Ausbildungsverbund unterstützen eine erfolgreiche Berufsausbildung

MICHAEL MATZNER

► Eine intensive Ausbildungsbegleitung und Ausbildungsverbünde unterstützen sowohl die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen als auch den Erfolg der Ausbildung. Davon ausgehend startete der Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e. V. 1998 eine Ausbildungs- und Qualifizierungsinitiative START 2000plus. Der Beitrag berichtet über Anliegen, Durchführung und die positiven Ergebnisse dieser Initiative.

Zunehmende Mismatch-Konstellationen und ihre Folgen

Trotz einer Vielzahl von Bewerbungen steigt die Zahl der Unternehmen, die sich nicht mehr in der Lage sehen, alle offenen Ausbildungsplätze mit geeigneten Bewerbern zu besetzen. Es wird von Defiziten in den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, von mangelnden Kenntnissen in Naturwissenschaften, Englisch und Wirtschaftskunde berichtet (vgl. z. B. GARTZ u. a. 1999, KIEPE 1998, SCHLAFFKE 1999: 15). Die nicht zuletzt durch PISA bestätigte mangelnde Leistungsfähigkeit eines großen Teils potenzieller Ausbildungsplatzbewerber wird begleitet von steigenden Anforderungen an die Kompetenzen von Aus-

zubildenden und Erwerbstätigen, und zwar auch in handwerklichen und anderen vermeintlich theoriearmen Berufen (vgl. WILLKE 1998, WOLFF 2000).

Eine wachsende Zahl junger Menschen besucht schulische Warteschleifen oder geht sonstige Umwege, die längst nicht immer zum ursprünglichen Ziel, einem Ausbildungsplatz, führen. Jeder Achte absolviert keine Berufsausbildung, bei Ausländern liegt diese Quote gar bei knapp 40 % (vgl. BERUFSBILDUNGSBERICHT 2001, S. 120 f., LAPPE 1999, S. 34 f.).

Im Jahr 1999 wurde fast jedes vierte Berufsausbildungsverhältnis (144.545) vorzeitig beendet (vgl. Berufsbildungsbericht 2001: 84 f.). DEUER und ERTELT resümieren: „Gerade beim Personenkreis der Abbrecher hat sich gezeigt, dass das bestehende Unterstützungsangebot im dualen System relativ unwirksam blieb.“ (DEUER/ERTELT 2001, S. 7)

Mangelnde soziale, personale und kognitive Kompetenzen bewirken einen suboptimalen Ausbildungserfolg und können bis zum endgültigen Nichtbestehen der Abschlussprüfung führen. So hat im Handwerk 1998 etwa jeder fünfte Auszubildende die Prüfung im ersten Anlauf nicht bestanden (Gesamtdurchschnitt 16 %). Im gleichen Jahr bestanden etwa 5 % aller Teilnehmer an Abschlussprüfungen diese endgültig nicht (vgl. ALTHOFF u. a. 2001, S. 134 f.). Zählt man noch die Abbruchquoten derjenigen hinzu, die gar nicht bis zur Abschlussprüfung gelangen, so kommt man beispielsweise im Bereich des baden-württembergischen Handwerktages zu der erschreckend hohen Quote von 50 % der Auszubildenden, die ihre Ausbildung nicht mit Erfolg abschließen (vgl. REINHARDT 2002).

Ausbildungsbegleitung und Ausbildungsverbund erhöhen das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen

Die *Ausbildungs- und Qualifizierungsinitiative START 2000plus* des Verbandes der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e. V. (SÜDWESTMETALL) wurde im Jahr 1998 mit dem Ziel gestartet, über die Mitgliedsbetriebe zusätzliche Qualifikations- und Ausbildungsressourcen bereitzustellen und damit mehr jungen Menschen den Direkteinstieg in das Berufsleben zu ermöglichen (FELLER u. a. 1999, S. 5). Das soll gleichzeitig auch zur Verringerung der Mismatch-Konstellationen beitragen. Bislang beteiligten sich daran schon 225 Betriebe und ca. 1.630 Auszubildende.

Die Berufsausbildung innerhalb des Ausbildungsverbundes bzw. im Rahmen einer Ausbildungsbegleitung stellt eine Erweiterung des klassischen dualen Systems der Berufsausbildung dar. Eine entscheidende Prämisse dieses Konzeptes liegt in der Stärkung des Lernortes Betrieb. Der Auszubildende und der Ausbildungsbetrieb erhalten diverse Beratungs- und Unterstützungsdienstleistungen, die bei START 2000plus vom Kooperationspartner BBQ (Bildungsverbund Berufliche Qualifikation) erbracht werden. Der Bildungsträ-

ger BBQ ist eine Arbeitsgemeinschaft des Bildungswerks der Baden-Württembergischen Wirtschaft und des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschlands e. V.

Die institutionelle Ebene des Ausbildungsverbundes (Betrieb – Berufsschule – BBQ) ist verknüpft mit der Ausbildungsbegleitung, welche die Ebene des organisatorischen und pädagogischen Handelns widerspiegelt. So genannte Ausbildungsbegleiter setzen die Intentionen des Ausbildungsverbundes in enger Zusammenarbeit mit allen Beteiligten um.

ZIELSETZUNGEN

Durch Ausbildungsverbünde und Ausbildungsbegleitung kann das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen deutlich erhöht werden. Die Ausbildungsbegleitung trägt dazu bei, dass es zu einer geringeren Quote bei der Lösung von Ausbildungsverträgen kommt. Auch werden junge Menschen in die betriebliche Ausbildung mit einbezogen, deren Einstellung den Betrieben bisher zu „riskant“ war. Somit können freie Ausbildungskapazitäten voll ausgenutzt und zusätzliche Ausbildungskapazitäten geschaffen werden. Die über Ausbildungsverbünde vom Kooperationspartner zu erbringenden Dienstleistungen wie Bewer-

Neue Statistik



Heinrich Althoff, Walter Brosi,
Klaus Troltsch, Joachim Gerd
Ulrich, Rudolf Werner

Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch Problemaufriss und Untersuchungen der methodisch-statistischen Grundlagen

Die Autoren erörtern grundlegende methodische Fragen zur Berechnung der Quote der Vertragslösungen. Mit Hilfe von Simulationen und Daten aus empirischen Studien wird untersucht, welche Stärken und Schwächen einzelne Modelle haben. Nach Abwägung aller Aspekte schlagen die Autoren ein Verfahren vor, das einerseits die vorhandene Datenlage berücksichtigt, andererseits aber auch eine möglichst hohe Aussagekraft erzielt. Die bildungspolitische Diskussion über diese Problematik, die angesichts steigender Abbrecherquoten immer wichtiger wird, soll damit auf eine solide, statistische Grundlage gestellt werden. Projekte und Modellvorhaben mit dem Ziel, die Quote der Abbrecher zu verringern, werden ergänzend zusammengestellt.

Forschung Spezial 4
BIBB 2002, ISBN 3-7639-0984-2
88 Seiten, 13,90 €

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

BiBB

bergewinnung und -testung, Ausbildungsberatung und -organisation, Personalverwaltung und pädagogische Begleitung können Mittel- und Kleinbetriebe dazu motivieren, die Ausbildung aufzunehmen.

FINANZIERUNG UND ORGANISATION

Innerhalb der Initiative START 2000plus schließt das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands e. V. (CJD) als Auszubildender einen Berufsausbildungsvertrag mit dem Auszubildenden ab und beauftragt mittels einer Kooperationsvereinbarung den Betrieb mit der Durchführung der Ausbildung. Die Ausbildungsvergütung wird vom Betrieb finanziert und vom CJD ausbezahlt. Es ist auch möglich, dass es zu einem Vertragsabschluss zwischen Betrieb und Auszubildendem kommt und der BBQ per Kooperationsvereinbarung die Ausbildungsbegleitung übernimmt. Die Möglichkeit, dass ein Auszubildender nicht unbedingt mit dem Betrieb, sondern mit dem CJD einen Ausbildungsvertrag abschließen kann, bewirkt eine größere Ausbildungsbereitschaft von Betrieben, insbesondere was Jugendliche mit unsicheren Erfolgsprognosen betrifft. Die Finanzierung der Ausbildungsbegleitung erfolgt im Falle von START 2000plus durch den Arbeitgeberverband SÜDWESTMETALL.

GEWINNUNG VON BEWERBERN

Die Gewinnung von Bewerbern erfolgt im Ausbildungsverbund über die Betriebe und vor allem auch über die Ausbildungsbegleiter. Die Jugendlichen bewerben sich beim Ausbildungsbegleiter, der im Auftrag der Betriebe seines regionalen Verbundes Bewerber sucht. Er ist über die Vorstellungen des Betriebes genau informiert, so dass er nach dem Kennenlernen und einer Eignungsfeststellung füreinander geeignete Bewerber und Betriebe in Kontakt bringen kann. Weitere Gespräche im Betrieb sowie Probepraktika unterstützen die Entscheidungsfindung beim Bewerber und beim Betrieb.

BERUFS- UND SOZIALPÄDAGOGISCHE PRINZIPIEN UND METHODEN

In jedem Ausbildungsverbund agieren verschiedene Menschen mit spezifischen Erfahrungen und Interessen, so dass das jeweilige pädagogische Konzept in enger Abstimmung und Reflexion vor Ort entwickelt werden sollte. Unabhängig davon gelten bewährte pädagogische Standards aus der Benachteiligtenförderung (BOTHMER/FÜLBIER 2001, S. 505 ff.), die auch in der betrieblichen Ausbildungsbegleitung berücksichtigt werden. Eine aktivierende und motivierende Pädagogik betont mit dem Kompetenzansatz die Stärken des Jugendlichen, ohne dessen Schwächen zu ignorieren. Eine Potenzialanalyse zu Beginn der Ausbildung sowie ein individueller Förderplan stellen die Kompetenzen des Auszubildenden fest bzw. ermöglichen deren weitere Entwick-

lung. Der Förderplan beinhaltet neben der Förderung auch das Fordern des Auszubildenden.

Binnendifferenzierung und Casemanagement sind zwei weitere pädagogische Prinzipien und Methoden, welche besonders die unterschiedlichen Kompetenzen, Stärken und Defizite der Auszubildenden beachten. Die Intensität der Ausbildungsbegleitung kann je nach individueller Situation unterschiedlich gestaltet werden. Der Ausbildungsbe-



gleiter sollte eine vertrauensvolle Beziehung zu seinen Auszubildenden aufbauen, damit sich diese auch in einer für sie unangenehmen Situation an ihn wenden. Eine solche Beziehung wird durch die regelmäßigen Besuche im Ausbildungsbetrieb, vor allem im ersten Jahr der Ausbildung, gefördert.

BERATUNG UND KONFLIKTVERMITTLUNG

Die Ausbildungsbegleitung geht besonders auf folgende Problembereiche der Auszubildenden ein: Lernen lernen, Ausbildungsbereitschaft, Verhalten im Umgang mit anderen Menschen, Einhalten von Pflichten, Bearbeitung von individuellen Problemen, Benachteiligungen und Handicaps innerhalb und außerhalb der Ausbildung.

Eine Abbruchneigung des Auszubildenden kann durch eine gute Ausbildung und Ausbildungsbegleitung vermieden, verringert bzw. im Falle einer plötzlich eintretenden Krisensituation konstruktiv bewältigt werden.

Auszubildende und Ausbilder verfügen in der Person des Ausbildungsbegleiters über einen Gesprächspartner, der moderieren, beraten, unterstützen und vermitteln kann. Gewinnt der Berater das Vertrauen des Auszubildenden, so wird er zum wichtigen Ansprechpartner, gerade wenn es zu Problemen kommt. Üblicherweise haben Auszubildende sonst nur den Ausbilder als Ansprechpartner. An Berufsschullehrer wenden sich Auszubildende eher selten, sonstige Beratungsangebote wie die Ausbildungsberater der Kammern werden nur in geringem Umfang genutzt (vgl. DEUER/

ERTELT 2001, S. 16, 22). Fällt der Ausbilder als Ansprechpartner aus der Sicht des Jugendlichen aus, so steht in der Regel kein kompetenter Gesprächspartner zur Verfügung. Beide müssen in solchen Konstellationen ihre Probleme ohne weitere Unterstützung von außen lösen. Die Wahrscheinlichkeit einer Eskalation im Konfliktfall steigt somit spürbar an, die hohen Abbruchquoten im Handwerk verweisen darauf. Des Weiteren kann der Ausbildungsbegleiter auch den Ausbilder in manchen Situationen unterstützen, zum Beispiel wenn es um sozial- und berufspädagogische bzw. arbeitsrechtliche Fragen geht.

ORGANISATION VON STÜTZUNTERRICHT, LERNNETZWERK, PRÜFUNGSVORBEREITUNG

In den letzten Jahren ist in Deutschland die Zahl der Ausbildungsbetriebe gestiegen, die ergänzend zum Unterricht in der Berufsschule zusätzlichen internen Stützunterricht durchführen, um Defizite im Theoriebereich zu kompensieren (vgl. GARTZ 1999, S. S. 142 f.). Auszubildende kleinerer Betriebe in Industrie und Handwerk können häufig nur über das Arbeitsamt ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) in Anspruch nehmen. Im Ausbildungsverbund kann Stützunterricht früher und besser organisiert werden. Angeworbene Fachkräfte sind in die Kommunikation direkt eingebunden, so dass sich Ausbildungsbegleiter, Ausbilder, Nachhilfe- und Berufsschullehrer bei der schulischen Förderung der Auszubildenden schnell abstimmen können. Bei der Vorbereitung der Auszubildenden für die Zwischen-



und Abschlussprüfung übernehmen die Nachhilfelehrer die theoretische Vorbereitung.

HILFE BEIM ÜBERSCHREITEN DER ZWEITEN SCHWELLE

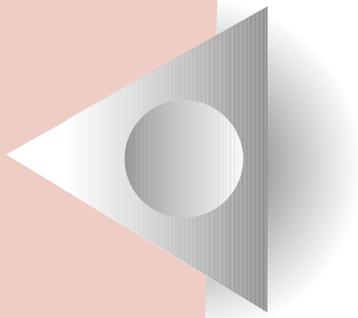
Im Idealfall verbleibt der Auszubildende nach seiner erfolgreichen Abschlussprüfung im Ausbildungsbetrieb. Falls er dies nicht möchte bzw. der Betrieb ihn nicht übernimmt, obliegt es dem Ausbildungsbegleiter, ihn beim Übergang in die berufliche Zukunft zu unterstützen.

Erste Ergebnisse

Im Jahr 1998 begannen 246 Auszubildende ihre Ausbildung in Mitgliedsbetrieben von SÜDWESTMETALL im Rahmen von START 2000plus. Bis Februar 2002 hatten 199 der 246 Auszubildenden die Facharbeiterprüfung erfolgreich absolviert. Fünf weitere Auszubildende mussten die Prüfung wiederholen. Von den 199 Jungfacharbeitern wurden 168 in Arbeit vermittelt, davon 151 im Ausbildungsbetrieb. Weitere 24 gingen zur Bundeswehr oder in eine weiterführende Schule bzw. Ausbildung. Nur sieben Jungfacharbeiter (3,5 %) blieben zunächst ohne Arbeit. 42 der 246 Auszubildenden (ca. 17 %) beendeten ihre Ausbildung vorzeitig ohne Abschlussprüfung. Die Quote der Ausbildungsabbrüche liegt damit deutlich unter dem Bundesdurchschnitt von ca. 25 %. Berücksichtigt man noch die Tatsache, dass auch sehr viele lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche ausgebildet wurden, so darf diese Quote als sehr gut eingeschätzt werden. Von den 246 Auszubildenden hatten ca. 59 % den Hauptschulabschluss, ca. 31 % einen mittleren Bildungsabschluss, 1,6 % Abitur und ca. 2 % keinen Schulabschluss („Sonstiges“ 6,5 %). Die Gruppe umfasste u. a. 48 Spätaussiedler, 53 Türken und 24 Auszubildende mit einer anderen Staatsangehörigkeit. Damit stammten 51 % der 246 Auszubildenden aus einer nichtdeutschen ethnischen Gruppe. Nach der subjektiven Einschätzung der Ausbildungsbegleiter hatten nur ca. 26 % aller Auszubildenden „keine erkennbaren Probleme“, ca. 30 % hatten „Lernschwächen“, ca. 19 % Probleme mit der „Familie oder dem Milieu“, ca. 15 % „Sprachprobleme“, ca. 18 % „sonstige Probleme“ und knapp 4 % „Drogen-/Suchtprobleme“. ■

Literatur

- ALTHOFF, H.; JOST, W.; WERNER, R.: Berufsausbildung. In: Böttcher, W.; Klemm, K.; Rauschensbach, T. (Hrsg.): *Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*, Weinheim und München 2001, S. 127–166
- BOTHMER, H. von; FÜLBIER, P.: Ansätze zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung Benachteiligter. In: Fülbiel, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.): *Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation*. Band 1, Münster 2001, S. 505–515
- BMBF (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2001*. Bonn 2001
- DEUER, E.; ERTELT, B.-J.: Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv) 2001*, S. 1417–1432
- FELLER, G.; SCHLAFFKE, W.; ZEDLER, R. (Hrsg.): *Start 2000 – Wegweisende Bildungsstrategie. Eine Dokumentation der Ausbildungs- und Qualifizierungsinitiative des Verbandes der Metallindustrie Baden-Württemberg e. V.*, Köln 1999
- GARTZ, M.; HÜCHTERMANN, M.; MRYTZ, B.: *Schulabgänger. Was sie können und was sie können müßten*. Köln 1999
- KIEPE, K.: *Sieben Statements zur Ausbildungsreife*. In: Dostal, W.; Parmertier, K.; Schober, K. (Hrsg.): *Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen? Zur Problematik unbesetzter/unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der Bundesanstalt für Arbeit am 16. Oktober 1997 in Nürnberg. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 216 (1998)*, S. 24–37
- LAPPE, L.: *Berufliche Chancen Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B 26/99, 25. Juni 1999, S.30–39
- REINHARDT, P.: „Neunjährige Basisschule für alle“. In: *Mannheimer Morgen*, 9. Juli 2002, Nr. 156, S. 4
- SCHLAFFKE, W.: „Start 2000“ – Wegweisende bildungs- und gesellschaftspolitische Vorwärtsstrategie. In: Feller, G.; Schläffe, W.; Zeidler, R. (Hrsg.): *Start 2000 – Wegweisende Bildungsstrategie. Eine Dokumentation der Ausbildungs- und Qualifizierungsinitiative des Verbandes der Metallindustrie Baden-Württemberg e. V.* Köln 1999, S. 8–22
- WILLKE, G.: *Die Zukunft unserer Arbeit*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998
- WOLFF, H.: *Zukunft von Erwerbstätigkeit, Arbeit und Lernen*. In: *Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Qualifizierung im Jahre 2010. Chancen auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft*, Stuttgart 2000



Expertentreffen zu möglichen Perspektiven der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit

EBERHARD TROWE, GERT ZINKE

Ein 15-köpfiges Expertentreffen zur deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit fand Ende September am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) München statt.

Unmittelbarer Anlass war der Besuch einer chinesischen Delegation in Deutschland, die im Rahmen ihres Studienaufenthalts unter anderem am 4. BIBB-Kongress teilnahm. Das Ziel des Treffens reichte jedoch weiter: Mit Vorschlägen, Ideen und Bedarfsabschätzungen sollte zur laufenden Diskussion über die Fortsetzung der Berufsbildungszusammenarbeit beigetragen werden. Der Zeitpunkt dafür erscheint auf deutscher Seite günstig, da

- große Projekte der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) beendet sind und neue Projekte und Programme vorbereitet werden,
- die Hanns-Seidel-Stiftung (HSS) und die Internationale Weiterbildung- und Entwicklungs GmbH (InWEnt)¹, ebenfalls ein wichtiger Partner in Fragen der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit, intensiv an der Übertragung ihrer Projekterfahrungen auf den chinesischen Westen arbeitet und
- das BIBB mit einem Strategiepapier² seine Positionen zur Internationalisierung beruflicher Bildung und der Förderung der internationalen Zusammenarbeit formuliert hat.

Auf deutscher Seite nahmen neben Vertretern dieser Institutionen auch der stellv. Leiter des ISB, der Präsident der FH Brandenburg sowie der stellv. Leiter der Siemens-Technikakademie Berlin teil; auf chinesischer Seite: die Direktoren der Regionalinstitute für Berufsbildung Shanghai und Shenyang, der Abteilungsleiter des China Training Centre for Senior Personal Management Office sowie ein Mitarbeiter des Beijing Institute of Economic Management.

VERÄNDERTE RAHMENBEDINGUNGEN IN DER BERUFSBILDUNGSZUSAMMENARBEIT

China hat sich in den letzten zehn Jahren in vielen Feldern mit hohem Tempo weiterentwickelt. Im Bereich der Berufsbildung ist unterdessen ein Reformkurs eingeschlagen worden, der deutlich macht, dass China zwar von Erfahrungen anderer lernen will, jedoch insgesamt seinen eigenen Weg geht.³ Verbunden mit der wirtschaftlichen Entwicklung haben sich in China die Unterschiede im Beschäftigungssystem verschärft. Während in den entwickelten Regionen neue Industrien und Dienstleistungsbranchen heranwachsen, die spezielle Qualifikationsbedarfe hervorbringen, ist im Inneren Chinas die Entwicklung deutlich langsamer. Auf dem entstandenen Arbeitsmarkt besteht ein Überangebot an Arbeitskräften, während in ausgewählten Bereichen geeignete Fachkräfte fehlen. Nicht zuletzt durch das immer noch wachsende Engagement ausländischer Unternehmen, wobei Deutschland einen Spitzenplatz einnimmt, hat China in der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung einen deutlichen Sprung nach vorn gemacht. Hinzu kommt, dass sich für ausländische Investoren, einschließlich Bildungsanbietern, durch den WTO-Beitritt der chinesische Markt mehr und mehr öffnet.⁴

SECHS MÖGLICHE THEMENFELDER

Breiten Raum nahm die Präsentation eines Modells zur Verknüpfung von Berufsbildung und Hochschulbildung ein, das gegenwärtig gemeinsam von der Siemens-Technik-Akademie Berlin, der FHTW Berlin und der FH Brandenburg im Sinne eines dualen Studiengangs erprobt wird. Zum gleichen Thema stellte die Hanns-Seidel-Stiftung ihr in China bereits gestartetes Projekt zur Verzahnung von betrieblicher und Hochschulbildung vor. Ähnlich dem in Deutschland verbreiteten Modell der Berufsakademie sollen hier in einem achtsemestrigen dualen Ausbildungsgang Ingenieure ausgebildet werden. Beide Beispiele weckten sofort das Interesse der chinesischen Seite. – In China ist die Diskussion um die Höhere Berufsbildung bereits seit einigen Jahren im Gange. So ist die *Höhere Berufsbildung, einschließlich der Durchlässigkeit des Bildungssystems*, bereits jetzt ein Dauerthema der deutsch-chinesischen Berufsbildungsdiskussion. Das Modell der Berufsakademien und der dualen Studiengänge bietet hierfür zahlreiche Anregungen bei der institutionalen und curricularen Gestaltung.

Auf ein zweites Themenfeld gemeinsamen Interesses ging der Direktor des RIBB Shanghai in seinem Beitrag ein. Er beschrieb Verwerfungen im chinesischen Berufsbildungssystem, die sich darin widerspiegeln, dass einerseits in bestimmten Berufsfeldern Fachkräfte fehlen, als Beispiel nannte er 600.000 Facharbeiter/Techniker im Berufsfeld CNC/Metalltechnik. Andererseits enden viele Berufsausbildungen in der Arbeitslosigkeit, weil am Bedarf vorbei ausgebildet wird. *Der Mangel an bedarfsgerecht qualifizierten Fachkräften in den chinesischen Wirtschaftszentren erfordert zunehmend Maßnahmen der Personalentwicklung auf allen Ebenen und Branchen, die über die Ausbildung hinaus auch die Weiterbildung betreffen.* Hinzu kommt, dass auch in China die Absolventenzahlen der einzelnen Altersjahrgänge rückläufig sind. – Auch deutsche Unternehmen stellen das Fehlen qualifizierter Fachkräfte als einen hemmenden Faktor ihrer wirtschaftlichen Aktivitäten in China dar. Vor allem im Westen Chinas, wo ausländische Investoren bisher nur selten anzutreffen sind, fehlen qualifizierte Fachkräfte. Gleichzeitig drängen Ungelernte, oft ohne jeden Schulabschluss, von dort in die boomenden Wirtschaftszonen an der Ostküste. Aus diesem Grunde hat die chinesische Regierung ein strategisches Programm zur Erschließung des Westens beschlossen, in dem berufliche Bildung sowie die Anhebung des Qualifikationsniveaus insgesamt eine wesentliche Rolle spielen. Die deutsche Entwicklungszusammenarbeit, so wurde von Seiten der GTZ deutlich gemacht, fokussiert ihre Aktivitäten ebenfalls auf Unterstützungsmaßnahmen für Westchina. In starkem Maße gilt es, Veränderungsprozesse in Betrieben und Institutionen zu organisieren, um dem nötigen Strukturwandel der Wirtschaft Impulse zu verleihen. Ein Konzept zur Bildung regionaler Kompetenznetzwerke stellte InWEnt vor. Von InWEnt qualifizierte Nachwuchsführungskräfte sollen in diesen Netzwerken als Multiplikatoren wirken.

Die Diskussion verdeutlichte: wenn auch unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen, so sind die engere *Verknüpfung zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem und lebenslanges Lernen* in beiden Ländern ein aktuelles Thema.

Die Mitarbeiter des BIBB benannten weitere drei Themenfelder als Grundlage für mögliche Handlungskonzepte:

- *E-Learning* – China möchte zur Erschließung der Westprovinzen E-Learning als ein strategisches Instrument einsetzen und arbeitet bereits an entsprechenden Lösungen. Von deutscher Seite liegen hier sowohl von Bildungsanbietern wie auch aus öffentlich geförderten Programmen Erfahrungen und Produkte vor, deren Transfer erprobt werden könnte.
- *Förderung des Bildungspersonals* – Auch dies ist ein berechtigtes Dauerthema der Zusammenarbeit, das angesichts der genannten Veränderungsprozesse an Bedeu-

tung gewinnt. In Deutschland wird zunehmend Interesse artikuliert, dass z. B. im Rahmen von Austauschmaßnahmen Bildungspersonal an Themen wie interkulturelle Kommunikation und Internationalisierung herangeführt werden könnte. Hier sind auch betriebliche Personalentwicklung und die Lehrer- und Schulleiterfortbildung einzuordnen.

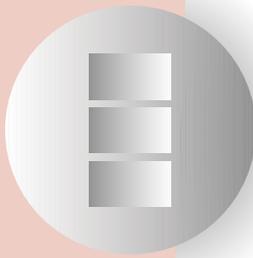
- *Anerkennung und Transparenz von Abschlüssen* – Der zunehmende Austausch von Auszubildenden und Studenten sowie das Interesse deutscher Bildungsanbieter an einem Engagement in China verlangt, dass diesem Thema mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird, um praktikable Lösungen zu finden. Aus- und Weiterbildung können wie materielle Produkte ein anerkannter deutscher Exportartikel sein, der auf dem riesigen Bildungsmarkt Chinas hohe Wertschätzung genießt. Vor diesem Hintergrund sollte nach Ansicht der Anwesenden diskutiert werden, wie entwicklungs- und bildungspolitische Ansätze verzahnt werden können.
- Als sechstes Themenfeld brachte InWEnt *Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung* ein. In China sind in großem Umfang Investitionen auf die Verbesserung der Umweltsituation gerichtet. Hierfür können deutsche Umwelttechnik und Umwelt-Know-how ein wesentlicher Faktor sein. Dies wurde auf der chinesisch-deutschen Umweltkonferenz in Peking Ende 2000 deutlich. Mit der Einführung neuer Technologien und Umweltschutzmaßnahmen sind entsprechende Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen verbunden.

NEUE FORMEN DER ZUSAMMENARBEIT

Wie künftige Kooperationsprojekte umgesetzt werden können, wurde nur in Ansätzen diskutiert. Deutlich wurde allerdings, dass es durchaus nicht nur Großprojekte sein müssen, in deren Rahmen Berufsbildungszusammenarbeit praktiziert wird. Zunehmend werden Projekte und Vorhaben notwendig, die ein verändertes gegenseitiges Rollenverständnis implizieren. Dazu bieten sich als Kooperationsmöglichkeit zum Beispiel regelmäßige Berufsbildungsfachtagungen mit unterschiedlichen Themen an, in deren Vorfeld Fachbeiträge im Rahmen von Studienaufenthalten erarbeitet werden. Auf diese Weise könnte mehr Kontinuität in die fachliche Diskussion gebracht werden, die, das wurde bei diesem Treffen erneut deutlich, als Grundlage für weitere Kooperationen unerlässlich ist. ■

Anmerkungen

- 1 Die InWEnt wurde kürzlich gegründet aus einer Zusammenlegung der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) und der Carl-Duisberg-Gesellschaft (CDG).
- 2 Strategiepapier zur Internationalisierung beruflicher Bildung – Beilage zur BWP 4/2002 „BWPspezial Nr. 7“
- 3 Vgl. Zinke, G.: Dritte Nationale Bildungskonferenz in China und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Berufsbildung In: BWP 28 (1999) 6, S. 42 ff.
Wagner, G.: Veränderung beginnt im Denken – neue Lehr- und Lernmethoden in der chinesischen Berufsbildung. In: BWP 29 (2000) 3, S. 41 ff.
- 4 Vgl. Wagner, G.: China – ein Markt für deutsche Bildungsanbieter?. In: BWP 31 (2002) 6, S. 21 ff.



Bericht über die Sitzung 3/2002 des Hauptausschusses am 17. Dezember 2002 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Die letzte Sitzung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) im Jahr 2002 ist beherrscht von zwei Debatten: zum einen über die berufsbildungspolitischen Schwerpunkte der Bundesregierung in der 15. Legislaturperiode, zum anderen über die aktuelle Ausbildungsplatzsituation.

Die stellvertretende Vorsitzende des Hauptausschusses, Frau Pahl, informiert über die **berufsbildungspolitischen Schwerpunkte der Bundesregierung** und erläutert die vier politischen Leitmotiven in der 15. Legislaturperiode:

- Ausbildungschancen für alle
- Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege
- Internationale Öffnung der beruflichen Bildung
- Inhaltliche Bereiche mit Änderungsbedarf im BBiG (SGB III)

Qualifizierungsbausteine, mit denen politisches Neuland zur Förderung Jugendlicher mit schlechteren Startchancen (auch in der Nachqualifizierung) betreten werde, sollen im Dialog mit allen Beteiligten möglichst nah an den betrieblichen Erfordernissen und den Problemen der Jugendlichen entwickelt werden.

Der Generalsekretär des BIBB, Prof. Dr. Pütz, ist sehr erfreut über die berufsbildungspolitischen Schwerpunkte, durch die dem Bundesinstitut ein klarer Rahmen für die Erfüllung seiner Aufgaben gegeben werde. Zufrieden sei er insbesondere auch über Konzeptüberlegungen zu dualen Studiengängen. Zum Thema „Hochschulkompatibilität“ soll ein Modellversuch des Bundesinstituts mit einer Fachhochschule am Beispiel IT-Aufstiegsqualifikation durchgeführt werden.

Frau Pahl und Herr Dr. Rebhan erläutern die **aktuelle Ausbildungsplatzsituation**, die sich insgesamt als nicht zufriedenstellend darstellt. Für 2003 müsse alles getan werden, um eine weitere Verschlechterung zu verhindern. Nur mehr weniger als die Hälfte der bei der Arbeitsverwaltung gemeldeten Bewerber mündeten nach Auskunft von Herrn Dr. Rebhan 2002 in betriebliche Ausbildung ein. Die Jugendarbeitslosigkeit näherte sich trotz Sofortprogramm der Halbe-Million-Grenze. In keinem Arbeitsamtsbezirk Ost habe es eine ausgeglichene Stellen-Bewerber-Bilanz gegeben. Im November 2002 sei ein drastischer Rückgang der beim Arbeitsamt gemeldeten betrieblichen Ausbildungsstellen zu konstatieren.

Bei einer ersten Analyse der vorgestellten Bilanz zeige sich nach Ansicht des *Generalsekretärs*, dass diese das Ergebnis der schlechten betrieblichen Rahmenbedingungen und daraus resultierenden betrieblichen Probleme sei und nicht in mangelndem Engagement begründet liege. Seiner Ansicht nach seien die von Frau Pahl angekündigten regionalen Ausbildungsplatzkonferenzen ein probates Mittel, mehr betriebliche Ausbildungsplätze zu akquirieren.

Die *Arbeitgeber* halten die Perspektiven für das laufende Jahr für noch schlechter als im Berichtsjahr, da die gesamtwirtschaftliche Situation ungünstig sei und durch das Handeln der Bundesregierung weiter erschwert werde. Die Betriebe würden ständig mit neuen Lasten überzogen, die jeden Handlungsspielraum einengten. Am Berufsbildungssystem selber liege es nicht, wie eine IW-Unternehmensbefragung ergeben habe. Vollkommen kontraproduktiv wäre es, eine Umlagefinanzierung zur Schaffung von Ausbildungsplätzen in Erwägung zu ziehen. Statt dessen sollten mehr Ausbildungsberufe mit besonderer Anwendungsorientierung für lernschwächere junge Menschen (hierzu gebe es einen Katalog von Vorschlägen des KWB) sowie Qualifizierungsbausteine entwickelt werden. Auch sei zu überlegen, was zur Hebung der Ausbildungsreife im Hinblick auf eine Schulreform unternommen werden müsse. Nach Auffassung der *Arbeitnehmer* sind die zur Verfügung stehenden Instrumente angesichts der schwierigen Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt nicht ausreichend. Die Ausbildungsstellensituation betreffe junge Menschen und sei nicht nur ein Problem der Wertschöpfung. Eine schonungslos offene Diskussion aller Probleme, um auch unkonventionelle und unpopuläre Lösungskonzepte zu erarbeiten, sei geboten. Wolle man das duale System der Berufsausbildung erhalten, müssten auch Reformen seiner Strukturen mit dem Ziel einer Erstarbung betrieblicher Verantwortung überlegt und bei einer Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) mitbedacht werden.

Die Beauftragten von *Bund und Ländern* sind sich einig darin, staatliche Ersatz- bzw. Fördermaßnahmen auf dem Ausbildungsmarkt, die sich als ineffizient oder unsinnig erwiesen, schleunigst zu revidieren und die frei werdenden Mittel in die Finanzierung bewährter Konzepte umzuleiten. Auf eine Strukturreform der Berufsbildung bezogen, meint

Frau Pahl, bei ihren zahlreichen Gesprächen mit den Verbänden sei in den letzten Monaten Kritik an den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, nicht jedoch am System selber geübt worden, dessen Revision ihrer Ansicht nach keine Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation mit sich brächte. Unter Federführung des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) werde 2003 ein Sondermonitoring durchgeführt, um Wege zu entwickeln, wie Jugendliche mit schlechteren Startchancen in Lohn und Brot gebracht werden könnten.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung von zweijährigen modularisierten Ausbildungsberufen weist Herr Dr. Wallraff, BMWA, auch auf europapolitische Bezüge hin. Es gebe eine völkerrechtlich verbindliche Verpflichtung des Europäischen Rates in Lissabon aus dem Jahre 2000, den Anteil der Jugendlichen ohne Ausbildung innerhalb der nächsten zehn Jahre zu halbieren. Die unter anderem in der Koalitionsvereinbarung erwähnten einschlägigen Instrumente nehme Bundesminister Clement außerordentlich ernst, und er werde sich in der Sache mit persönlichen Briefen an das KWB und den DGB wenden.

In Anbetracht der schwierigen Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt nimmt der Hauptausschuss zur aktuellen Ausbildungsplatzsituation Stellung. Die **Stellungnahme des Hauptausschusses** (BIBB-Pressemitteilung Nr. 49 vom 18. 12. 2002) finden Sie im Anschluss an diesen Bericht. Im weiteren Verlauf der Sitzung präsentiert Herr Dr. Walden Forschungsergebnisse des BIBB-Projekts „Nutzen und Nettokosten der Berufsausbildung für Betriebe“. Außerdem beschließt der Hauptausschuss, die Forschungsprojekte „Anforderungen an Trainerinnen/Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden deutscher und ausländischer Herkunft – Grundlagen einer Zusatzqualifikation“, „Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen der Berufswahlorientierungsphase“, „Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung beruflicher Nutzen“ und „Anforderungen an Teletutorinnen und Teletutoren in der beruflichen Bildung“ in das Forschungsprogramm aufzunehmen.

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung beauftragt den Unterausschuss 3 – Berufsausbildung –, die Empfehlung des Hauptausschusses vom 11. Februar 1980 zur Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen zu aktualisieren. Dabei sollen Erkenntnisse der letzten Jahre und insbesondere die bevorstehenden Ergebnisse der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe und des BIBB-Vorhabens zu Prüfungen berücksichtigt werden.

Der Hauptausschuss entlastet den Generalsekretär gemäß § 14 Abs. 5 BerBiFG für das Haushaltsjahr 2000 und nimmt die Schriftlichen Mitteilungen des Generalsekretärs zur Kenntnis. Der Vorsitzende des Hauptausschusses lobt

nachdrücklich das Projekt zur Einführung einer Kosten- und Leistungsrechnung im Bundesinstitut.

Für seine Sitzungen in 2003 beschließt der Hauptausschuss folgende Termine: 1/2003 am 18. März in Berlin, 2/2003 am 10. Juli und 3/2003 am 11./12. Dezember in Bonn.

Auf Vorschlag der Beauftragten der Arbeitnehmer wird Ingrid Sehrbrock zur Vorsitzenden für das kommende Jahr gewählt. Zu Stellv. Vorsitzenden werden Dieter-Georg Faul (Länder), Veronika Pahl (Bund), und der amtierende Vorsitzende, Dr. Bernd Söhngen (Arbeitgeber), gewählt.

Gustav Angerbauer, seit 1994 Beauftragter des Freistaats Bayern im Hauptausschuss, wird mit Dank für sein Engagement und den besten Wünschen für die Zukunft verabschiedet.

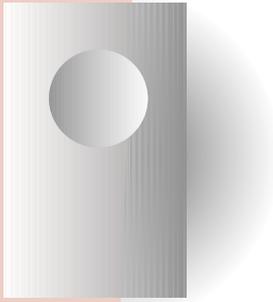
STELLUNGNAHME DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG ZUR AKTUELLEN AUSBILDUNGSPLATZSITUATION

In seiner Sitzung am 17. Dezember 2002 hat sich der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) mit dem Ausbildungsplatzangebot der Betriebe im Herbst diesen Jahres befasst. Grundlagen der Erörterung waren Berichte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Bundesanstalt für Arbeit und die Statistik des Bundesinstituts für Berufsbildung zu den am 30. September neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen.

Mit großer Besorgnis beurteilt der Hauptausschuss den Rückgang um 7,1 Prozent bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in Wirtschaft und Verwaltung im Vergleich zu 2001. Die Anstrengungen der Ausbildungsbetriebe und öffentlichen Arbeitgeber in wirtschaftlich schwieriger Konjunkturlage werden anerkannt. Allerdings ist die Zahl der Betriebe, die sich für die Ausbildung junger Menschen engagieren, noch zu gering. Der gravierende Rückgang betrieblicher Ausbildungsangebote gefährdet die Berufschancen vieler Jugendlicher, die Sicherung des Fachkräfte-Nachwuchses in den Unternehmen und Verwaltungen und mittelfristig auch den Bestand des Dualen Berufsbildungssystems.

Der Hauptausschuss ruft deshalb die ausbildenden Betriebe und die öffentlichen Arbeitgeber auf, trotz der schwierigen Wirtschaftslage die Zahl ihrer Ausbildungsplätze wieder zu erhöhen. Die bisher nicht ausbildenden Betriebe sollten sich aus ökonomischer Verantwortung und wohl verstandener eigener Zukunftsvorsorge aktiv an der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen beteiligen.

Der Hauptausschuss erwartet von den Akteuren in der beruflichen Bildung (Bund, Ländern, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften), dass sie sich mit der Verbesserung der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, gezielter finanzieller Förderung und konkreter Einwirkung auf die Unternehmen und Verwaltungen an dem vordringlichen Ziel beteiligen, die Zahl der Ausbildungsplätze im Jahr 2003 wieder deutlich zu erhöhen.



Zukunft betrieblicher Bildung

UWE GRÜNEWALD

Zukunft der betrieblichen Bildung Ökonomisierung – selbst organisiertes Lernen – Wissensmanagement – neue Lernmedien

Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2001 (Wirtschaft und Weiterbildung Bd.27), 221 Seiten, € 14,90

Der Themenbogen war auf der Fachtagung des Bildungswerkes der Bayerischen Wirtschaft Ende 2000 weit gespannt. Alles, was im Bereich der betrieblichen Weiterbildung neu und/oder modernistisch ist, wurde thematisiert. Den Initiatoren der Tagung ist zuzustimmen, dass die betriebliche Bildung sich in einem Übergang von einer Weiterbildungslandschaft, die von formalen Bildungsangeboten in Form von Kursen und Seminaren hin zu einem diffusen Mix unterschiedlichster Lernangebote mit einem sehr unterschiedlichen Formalisierungsgrad befindet. Offen bleibt, ob der Leser der Tagungsdokumentation Antworten auf die zentrale Frage erhält, die von den Organisatoren im Vorwort der Veröffentlichung aufgegriffen wird:

„Es stellt sich die Frage, was all das für die betriebliche Bildung bedeutet: Wie wird, wie kann sie sich verändern, um für die neuen Anforderungen gerüstet zu sein.“

In der Dokumentation werden vier Fragenkomplexe aufgegriffen:

- Personalentwicklung heute
- Selbstständig lernen im Betrieb
- Verknüpfung von Arbeiten und Lernen durch neue Methoden
- Bildungsträger auf dem Weg zum modernen Bildungsdienstleister.

Die Berichte aus Modellversuchen zum ersten Themenblock verdeutlichen, dass eine Verzahnung der betrieblichen Weiterbildung mit übergreifenden Personalentwicklungskonzepten auch in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) notwendig und in Modellvorhaben realisierbar sind, die Frage der Generalisierbarkeit guter Praktiken stellt sich jedoch stärker denn je.

Der zweite Themenkomplex greift die inzwischen auch nicht mehr ganz neue Erkenntnis auf, dass effiziente und nachhaltige Lernprozesse nur realisierbar sind, wenn Selbstorganisation und Selbstevaluation Grundvoraussetzung des Lernens sind. Auch hier illustrieren Berichte aus vier Modellvorhaben sehr unterschiedlicher Bereiche Möglichkeiten von Lernkonzepten. Sie wurden aus dem Selbstverständnis eines „Lernenden Unternehmens“ heraus entwickelt, das die Kompetenzen der eigenen Mitarbeiter ernst nimmt und pflegt. Zu fragen ist allerdings, ob nicht innovative Konzepte zur Kompetenzentwicklung der eigenen Mitarbeiter dem globalen Wettbewerb, für den diese Konzepte ja in besonderem Maße fit machen sollen, zum Opfer fallen.

Einen informativen und aktuellen Überblick bietet der Themenblock zur Verknüpfung von Arbeit und Lernen durch neue Medien. Die Beiträge verdeutlichen, dass die Nutzung neuer Medien nicht zwangsläufig eine Entfernung von den Anforderungen konkreter Arbeitsplätze zur Folge hat und neue Medien auch spezifisch für die Bedürfnisse von KMU gestaltbar sind.

Angesichts der Vielfalt neuer Konzepte für die betriebliche Weiterbildung kommt der Beurteilung der Qualität der „neuen“ Bildungsangebote eine besondere Bedeutung zu. Insbesondere KMU, die bei ihren Weiterbildungsangeboten häufig auf die Unterstützung externer Bildungsträger angewiesen sind, müssen Zugang zu Instrumenten finden, die ihnen eine qualitative Bewertung dieser externen Angebote ermöglichen. Insofern sind die Beiträge zur Neuorientierung der Bildungsanbieter sowie die Diskussion über die Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung gerade vor dem Hintergrund der Institutionalisierung von „Bildungstests“ bei der Stiftung Warentest von besonderer Aktualität.

Insgesamt bietet die Publikation interessante Beiträge für eine umfassende Diskussion der betrieblichen Weiterbildung in einer Umbruchphase, die durch die Propagierung des „lebenslangen Lernens“ durch die Europäische Kommission gerade erst eröffnet wurde. Viele Fragen, etwa wie die betriebliche Weiterbildung, die Öffnung zu neuen Lernformen, der Wechsel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung, zu einem Gleichgewicht zwischen betrieblichen und individuellen Investitionen, sind noch offen. Wer bereits tragfähige Antworten erwartet, wird von diesem Band enttäuscht sein. Wer sein Problembewusstsein schärfen will und nicht dem Irrtum einiger Bildungsforscher erliegt, dass sich Lernen und Arbeiten ausschließen, wird wichtige Hinweise und Anregungen finden.

KATHRIN HENSGE

Training technologies for modern training strategies – design options for the Internet

Bildungstechnologien für moderne Bildungskonzepte – Gestaltungsoptionen des Internets

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 1, p. 5

The different possibilities for using the Internet as a learning and communications tool require new standards to apply to the development of training strategies. Training programs need to be offered which quickly convey practical job-related knowledge to trainees and prepare them to assume responsibility for their learning themselves. Training staff for its part needs to be empowered to implement a state-of-the-art understanding of the teaching and learning process on the basis of training concepts with the support of information technology. It is along these lines that the article examines the contribution made by training technology – in this case the Internet – as a tool for designing training concepts. The author also explores the question of what the Internet can offer in the way of support for innovative training concepts in the area of vocational training.

GERT ZINKE

Learning when working with on-line communities – an opportunity for e-learning in small and medium-scale enterprises

Lernen in der Arbeit mit Online-Communities – Chance für E-Learning in kleinen und mittelständischen Unternehmen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 1, p. 9

The use of e-learning in small and medium-scale enterprises (SMEs) calls for different strategies and solutions than those used in large enterprises. Online communities are a suitable form of learning which can support strategies like these. Multi-organization online communities in particular will gain in importance in the future when it comes to practical job-related, self-guided informal learning and knowledge management in SMEs. Examples already indicate now that online communities constitute an additional opportunity for learning in the work context. The crucial factor in optimizing usage is to have these learning units integrated more tightly in company learning and work organization.

ANKA PAWLIK, GESA MÜNCHHAUSEN, WOLFGANG WITTMER

Staying ahead of change – developing strategies to deal with processes of change

Pilot projects exploring new learning strategies at SMEs

Veränderungen besser meistern!

Kompetenzentwicklung zur Bewältigung von Veränderungsprozessen

Modellversuche erproben neue Lernkonzepte in KMU

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 1, p. 14

As a result of ongoing far-reaching structural change, small and medium-scale enterprises (SMEs) are subject to particular pressure to change. They have to learn to adapt to new situations and thus work contexts in an open and flexible manner in permanent, lifelong processes of development, i.e. they need to develop change competence.

This article presents exemplary aspects of this need, in particular the theoretical approach to changing competence and its testing in four trial projects by the Federal Institute for Vocational Training (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB). At the same time, the authors explore the question of how and on what scale the development of change competence is transformed into learning competence for SMEs.

CLAUDIA MUNZ, ELISABETH PORTZ-SCHMITT, MARLIES RAINER, GISELA WESTHOFF

Trainees and trained craftsmen design their vocational biography

Pilot project examines self-management capabilities

Auszubildende und Ausgebildete im Handwerk gestalten ihre Berufsbiografie

Modellversuch erprobt Kompetenz zum Selbstmanagement

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 1, p. 19

This article presents the strategies and results of a pilot project. The main goal is to promote the competence of trainees and trained craftsmen in designing and taking advantage of their own vocational changes. They are to learn to design development processes themselves. New concepts for the promotion of learning competence and self-marketing are being developed and tested. One special feature of the learning group is that it involves people of different ages and different vocational biographies (know-how, knowledge and experience) – a rather novel target group for programs aimed at promoting and developing career design competence thus far.

IRMGARD FRANK, HILDEGARD ZIMMERMANN

Learning in inter-company fields of collaboration

Lernen in zwischenbetrieblichen Kooperationsfeldern

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 1, p. 24

New forms of inter-company collaboration between manufacturers and suppliers in the industrial sector are bringing about profound changes in work organization and having serious repercussions for demands applying to vocational activity of employees in these work contexts.

A vocational-training strategy has been devised and implemented in model (autonomous) learning material for the inter-company project groups working at the new “interface” which is developing between manufacturers and suppliers within the framework of a research project carried out by the Federal Institute for Vocational Training (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB).

KLAUS HAHNE

Work and its importance in vocational training learning strategies

A comparative examination of trends in industry and the craft trades

Zur Bedeutung der Arbeit in Lernkonzepten der beruflichen Bildung

Ein vergleichender Blick auf die Entwicklungen in Industrie und Handwerk

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Vocational Training in Research and Practice – BWP 32 (2003) 1, p. 29

In-house vocational training received an initial boost in terms of methods in the seventies which ultimately led to the “rediscovery of the job-site as a place to learn” through guidelines and project methods. Learning concepts at other learning sites are also undergoing change. The theory of learning in the craft trades emphasizing a more casual, passive approach (Beistelltheorie) is to be supplanted by an approach based on “learning in the context of customer orders” while sectoral training and instruction is supposed to systematically supplement in-house training in the crafts sector. The article sketches out the basic didactic and method-related types of changing vocational training and their importance. At the heart of it all is the separation of systematic vocational learning from work and the new integration of learning and work structures in more modern learning concepts.

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 haben einen Umfang von 15.000 bis 20.000 Zeichen einschließlich Anmerkungen (Fußnoten), Übersichten und Grafiken.

Dem Beitrag ist ein *Abstract* von ca. 600 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.

AUTOREN

- **STEFAN BEHRENS**
Institut für Technologie und Arbeit e. V. (ITA)
Kurt-Schumacher-Str. 74A; 67663 Kaiserslautern
E-Mail: sbehrens@sozwi.uni-kl.de

- **CHRISTOPH ESSER**
Institut für Technologie und Arbeit e. V. (ITA)
Kurt-Schumacher-Str. 74A; 67663 Kaiserslautern
E-Mail: cesser@sozwi.uni-kl.de

- **MICHAEL MATZNER**
BBQ – Bildungsverbund Berufliche Qualifikation
Kurfürstenanlage 5, 69115 Heidelberg
E-Mail: mmatzner@bbq-online.de

- **CLAUDIA MUNZ**
Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbRmbH (GAB-München) Bodenseestraße 5, 81241 München
E-Mail: claudia.munz@gab-muenchen.de

- **ELISABETH PORTZ-SCHMITT**
Projektbüro Flexibel
Schlosshof, 55444 Waldlaubersheim
E-Mail: eportz-s@rz-online.de

- **MARLIES RAINER**
Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbRmbH (GAB-München) Bodenseestraße 5, 81241 München
E-Mail: marlies.rainer@gab-muenchen.de

- **DR. EBERHARD TROWE**
InWEnt Abt. 4.2
Schellingstraße 3–4, 39104 Magdeburg
E-Mail: eberhard.trowe@inwent.org

- **PROF. DR. WOLFGANG WITTWER**
Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
E-Mail: wolfgang.wittwer@uni-bielefeld.de

AUTOREN DES BIBB

- **IRMGARD FRANK**
E-Mail: frank@bibb.de

- **DR. UWE GRÜNEWALD**
E-Mail: gruenewald@bibb.de

- **DR. JORG-G. GRUNWALD**
E-Mail: grunwald@bibb.de

- **DR. KLAUS HAHNE**
E-Mail: hahne@bibb.de

- **DR. KATHRIN HENSGE**
E-Mail: hensge@bibb.de

- **GESA MÜNCHHAUSEN**
E-Mail: muenchhausen@bibb.de

- **ANKA PAWLIK**
E-Mail: pawlik@bibb.de

- **PROF. DR. HELMUT PÜTZ**
E-Mail: puetz@bibb.de

- **GUNTHER SPILLNER**
E-Mail: spillner@bibb.de

- **GISELA WESTHOFF**
E-Mail: westhoff@bibb.de

- **DR. HILDEGARD ZIMMERMANN**
E-Mail: zimmermann@bibb.de

- **DR. GERT ZINKE**
E-Mail: zinke@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
32. Jahrgang, Heft 1/2003, Januar/Februar 2003
Herausgeber
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
Redaktion
Dr. Ursula Werner (verantwort.)
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon: 0228 - 107- 1722/1723/1724
E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de
Beratendes Redaktionsgremium
Dr. Gisela Feller, Heike Krämer, Kerstin Mucke,
Dr. Eckart Strohmaier, Herbert Tutschner

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin
Verlag, Anzeigen, Vertrieb
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefax: 0521 - 9 11 01 - 19,
Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11
E-Mail: service@wbv.de
Bezugspreise und Erscheinungsweise
Einzelheft 7,90 €
Jahresabonnement 39,70 €
Auslandsabonnement 44,40 €
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.
Copyright
Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers.
Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.
ISSN 0341–451