

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

BWIP

3 / 2001

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

Thema: Qualitätssicherung
und Prüfungen

Früherkennung durch
Unternehmensbefragung

Tarifliche Ausbildungsvergütungen 1976 bis 2000

Regionalberatung in
den neuen Ländern

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BiBB

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

► KOMMENTAR

- 03** EDGAR SAUTER
Qualitätssicherung ist Kernaufgabe beruflicher Bildung

► INTERVIEW

- 05** Die betriebliche Ausbildung sinnvoll ergänzen
Interview mit Frau Dr. Ursula Herdt, Gewerkschaft Erziehung
und Wissenschaft (GEW)

► THEMA: QUALITÄTSSICHERUNG UND PRÜFUNGEN

- 08** ELISABETH M. KREKEL, EDGAR SAUTER
Vergleichende Bildungstests – Stärkung der Nachfrager
durch mehr Transparenz

- 13** DIETER GNAHS
Weiterbildungsqualität – auf dem Wege zu mehr
Verbindlichkeit?

- 18** ELISABETH M. KREKEL, DIRK PIELER
Qualifikationsmanagement bei Siemens IT Service:
Bildungscontrolling in der Praxis

- 22** NORBERT LEIBENATH
Zwischenprüfungen – ein auslaufendes Modell?

- 27** HANS-DIETER HOCH
Neue Prüfungen für die industriellen Metallberufe
in der Diskussion

► FACHBEITRÄGE

- 31** ANJA HALL
Neue Aufgabenfelder und zukünftige
Qualifikationsanforderungen:
Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen durch
Betriebsbefragungen

- 36** URSULA BEICHT
Entwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen
von 1976 bis 2000

- 41** ERICH STAUDT, MARCUS KOTTMANN
Die Lücke zwischen gewerblicher und akademischer
Ausbildung blockiert Innovationen!

► PRAXIS

- 46** WOLFGANG MÜLLER-TAMKE, REINHARD SELKA
Regionalberatung zur Sicherung und Weiterentwicklung
des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern

► HAUPTAUSSCHUSS

- 51** GUNTHER SPILLNER
Bericht über die Sitzung 1/2001 des Hauptausschusses
am 14./15. März 2001 in Bonn

Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf
des Berufsbildungsberichtes 2001 (Beilage)

► REZENSIONEN

► IHRE MEINUNG

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BIBBaktuell“
und eine Stellungnahme des Hauptausschusses sowie
Beilagen vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld



Qualitätssicherung ist Kernaufgabe beruflicher Bildung

► In allen Teilen des Bildungssystems ist Qualitätssicherung inzwischen zu einem aktuellen Thema geworden. Nachdem internationale Leistungsvergleiche (z. B. TIMSS*) deutlich gemacht haben, dass deutsche Schüler im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich bestenfalls Mittelmaß sind, hat auch für die Schule ein Umdenken eingesetzt. Denn die Ergebnisse zeigen u. a., dass eine traditionelle Qualitätssicherung mit hohen Investitionen in die Input-Faktoren (z. B. Unterrichtsdauer, Ausstattung, Qualifikation des Lehrpersonals) keineswegs zwangsläufig gute Ergebnisse auf der Output-Seite zeitigen. Diskutiert werden deshalb neue Steuerungsmodelle, die den Bildungseinrichtungen mehr Autonomie für ihre Aufgabenerfüllung einräumen, sie zugleich aber auch zu Zielklärung und systematischer Ergebnisermittlung verpflichten.

Im Unterschied zur Schule ist Qualitätssicherung für die berufliche Weiterbildung immer schon ein Thema mit praktischen Folgen gewesen. Dies hat nicht zuletzt mit den Rahmenbedingungen zu tun, die für die Weiterbildung bestimmend sind. Insbesondere die weitgehend marktmäßig organisierten Teilbereiche der Weiterbildung können sich an den Wünschen der Kunden orientieren. Über Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung musste jedoch immer wieder gewährleistet werden, dass die Nutzer auch über die Nachfragermacht verfügten, die ihnen eine wirkungsvolle Durchsetzung ihrer Interessen erlaubt.

Seit Anfang der 70er Jahre war das BIBB beteiligt, wenn es darum ging, die Rahmenbedingungen für Teilnehmer bzw. Nutzer der Weiterbildung und damit die Qualität der Angebote zu verbessern: Bereits Mitte der 70er Jahre wurde in den Arbeitsämtern ein Begutachtungskatalog für berufliche Bildungsmaßnahmen eingeführt, der vom Bundesinstitut für die Bundesanstalt für Arbeit entwickelt worden war, um die umfangreiche finanzielle Förderung an Qualitätskriterien zu binden. Bei den Kriterien handelte es sich im Wesentlichen um Inputgrößen wie z. B. die Qualifikation der Lehrkräfte, es werden heute jedoch auch Anforderungen an den Erfolg von Maßnahmen gestellt und Auflagen für die Selbstevaluation der Anbieter gemacht. Neben der traditionellen Strukturqualität gewinnen somit Prozessqualität und Ergebnisqualität an Bedeutung.

Das Fernunterrichtsschutzgesetz von 1977 legte den Akzent der Qualitätssicherung für das relativ kleine Marktsegment des Fernunterrichts auf den Teilnehmer- bzw. Verbraucherschutz; es löste eine vom damaligen Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung durchgeführte freiwillige Güteprüfung der Fernlehrgänge ab. Vor allem die gesetzliche Vorgabe von Kriterien für die Vertragsgestaltung zwischen Anbieter und Teilnehmer (Widerrufs- und Kündigungsrecht) sowie das Werbe- und Informationsmaterial stärkte die Stellung der Nachfrager am Fernunterrichtsmarkt. Die bis dahin verbreiteten unseriösen Praktiken der Anbieter wurden damit unterbunden.

Staatliche Qualitätssicherung in Form des Teilnehmer- und Verbraucherschutzes wie im Falle des Fernunterrichts wird notwendig, wenn die Nachfragemacht der (potenziellen) Teilnehmer (z. B. auf Grund von Informationsdefiziten) nicht ausreicht, ein kundenorientiertes Verhalten der Anbieter durchzusetzen. Das Bundesinstitut hat deshalb bereits Anfang der 90er Jahre eine „Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung“ herausgegeben, um die Weiterbildungsnachfrager zu kundigen Marktpartnern der Anbieter zu machen, Verbrauchersouveränität und Nachfragermacht zu stärken. Die Resonanz zeigte, dass man hier auf dem richtigen Wege war. Nicht zuletzt der im Frühjahr 2000 vom Bündnis für Arbeit gefasste – und inzwischen umgesetzte – Beschluss, die BIBB-Checkliste zu aktualisieren und im Rahmen des Bündnisses neu aufzulegen, ist dafür ein weiterer Beleg. Gestärkt wird damit auch die Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Nutzer und Teilnehmer – Prinzipien, die immer stärker das gesamte Bildungssystem bestimmen.

Auch für die Qualitätssicherung der beruflichen Bildung werden damit neue, kundenorientierte Akzente gesetzt. Trotz aller betonten Kundenorientierung von Qualitätsmanagementansätzen (z. B. ISO 9000 ff.; verschiedene Qualitätspreise; vgl. dazu S. 13 ff.), die sich im letzten Jahrzehnt ausgebreitet und auch

Anmerkung

* *The Third International Mathematics and Science Study durchgeführt von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)*

bei den Anbietern beruflicher Weiterbildung durchgesetzt haben – die potenziellen Teilnehmer können immer noch nicht davon ausgehen, dass ihre Interessen und Kundenwünsche die Qualität der Bildungsangebote bestimmen. Je nach Marktlage und Finanzierung/Förderung schlagen sich auch die Interessen der beteiligten Anbieter und Förderungsinstanzen in den Qualitätszielen und -vorstellungen nieder. Angesichts der Marketingwirkung von Zertifikaten pervertiert Qualitätssicherung allzu schnell zu einer die Nutzer und Teilnehmer verunsichernden und übervorteilenden „Plakettensicherung“.

Für die Ausbildung Qualitätsmanagementsysteme nutzen und Wahlmöglichkeiten der Auszubildenden stärken

Es ist deshalb nur konsequent, wenn zu Gunsten qualitätsorientierter Entscheidungen von Nutzern und Teilnehmern der Weiterbildung vergleichende Bildungstests und eine dafür geeignete Infrastruktur in Form einer unabhängigen Stiftung Bildungstest vorgeschlagen werden (vgl. dazu im Einzelnen S. 8 ff.). Dabei geht es nicht um eine Regulierungsinstanz mit flächendeckender Wirkung, sondern um Hilfen für ein verbessertes Qualitätsbewusstsein und eine Stärkung der Nachfragemacht der Weiterbildungsnutzer. Es ist deshalb zu begrüßen, dass in der Gemeinsamen Erklärung des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit zu den Ergebnissen des 7. Spitzengesprächs am 4. März 2001 eine „breite Erprobung von Weiterbildungstests“ vorgesehen ist.

Im Unterschied zur beruflichen Weiterbildung ist die Qualitätssicherung in der Ausbildung von Ordnungsvorgaben geprägt, die sich für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung vor allem auf das Curriculum, die Lernorte, das Personal, die Ausbildungsstätte und die Prüfung beziehen. Insofern steht die Ausbildung in der Tradition der Input- bzw. Strukturqualität, die vor allem darauf setzt, über die Festlegung und gegebenenfalls Verbesserung der Inputfaktoren die Ausbildungsleistungen der Betriebe und damit die Endqualifikation der

Auszubildenden positiv zu beeinflussen. Nach wie vor bleibt jedoch die Frage, inwieweit ein solches Qualitätssicherungskonzept seine Ziele erreichen kann und welchen empirisch nachweisbaren Beitrag die einzelnen Faktoren, wie z. B. die Qualifikation der Ausbilder oder die Dauer der Ausbildung, zur Ausbildungsqualität leisten. Ansätze zur Prozessqualität und Ergebnisqualität der Ausbildung sind bisher unterentwickelt. Der Schwerpunkt der Evaluierungen in der Ausbildung liegt – neben der jährlichen quantitativen Lehrstellenbilanz im Berufsbildungsbericht – vor allem bei den individuellen Prüfungen. Angesichts des Trends zur prozessorientierten Qualifikation geht es dabei derzeit insbesondere um neue, praxisnahe Prüfungsvorhaben und -formen, deren Ergebnisse die berufliche Handlungskompetenz, das Ziel der Ausbildung, angemessener abbilden können als abfragbares Wissen. So notwendig es auch ist, die Prüfungen im Hinblick auf den Nachweis beruflicher Handlungskompetenz zu gestalten, die individuellen Leistungen in der Prüfung sind jedoch kein eindeutiger Maßstab für die betrieblichen Ausbildungsleistungen. Deshalb ist – wie derzeit im Bereich der Schule – zu fragen, ob die Abschlüsse und die entsprechenden Prüfungen die Aufgabe der Qualitäts- und Standardsicherung im bisher unterstellten Sinne noch erfüllen. Trotz der immer noch dominierenden quantitativen Probleme auf dem Lehrstellenmarkt sollte deshalb eine Qualitätsentwicklung der Ausbildung vor allem in zwei Punkten vorangetrieben werden:

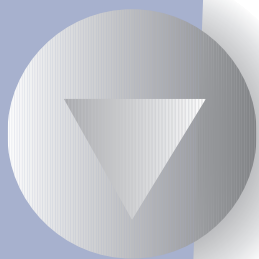
- Zum einen ist die Ausbildung in prozessbezogene Ansätze der betrieblichen Qualitätssicherung einzubeziehen; dabei können Erfahrungen, die in der Weiterbildung mit Qualitätsmanagementsystemen gemacht wurden, auch für die Ausbildung genutzt werden.
- Zum anderen ist die Nachfrageorientierung der Jugendlichen durch mehr Wahlmöglichkeiten zu stärken; dabei können die bereits bestehenden Instrumente der Wahlbausteine und Zusatzqualifikationen genutzt und ausgebaut werden.

Nicht zuletzt die zunehmende Verzahnung von Aus- und Weiterbildung gebietet, die neuen Instrumente und Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung anzuwenden. ■



EDGAR SAUTER

*Dr. rer. pol., Leiter der Abteilung „Struktur und Ordnung in der beruflichen Bildung“
im BIBB*



Die betriebliche Ausbildung sinnvoll ergänzen

Interview mit Frau Dr. Ursula Herdt,
Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft (GEW)

BWP In letzter Zeit ist es modisch geworden, von der „Krise des dualen Systems“ zu reden. Die GEW hat im letzten Jahr ein Positionspapier zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland¹ vorgestellt; dort nutzen auch Sie den Begriff, um die Reformvorschläge der GEW vorzustellen. Ist es tatsächlich die Krise der betrieblichen Berufsausbildung, die Sie meinen – oder ist es das Fehlen aktiver, gestaltender Berufsbildungspolitik?

Dr. Herdt Ich bin – bei allem berechtigten Misstrauen gegenüber modischen und ständig wiederholten Begriffen – in der Tat der Auffassung, dass sich unser Berufsbildungssystem, und hier insbesondere die betriebliche Berufsausbildung, in einer Krise befindet, die vor allem eine quantitative, aber auch eine qualitative Dimension hat. Ganz offensichtlich ist das betriebliche Ausbildungssystem nicht in der Lage, dauerhaft und verlässlich für alle nachfragenden jungen Menschen ein auswahlfähiges und qualitativ gleichwertiges Angebot bereitzustellen. Wir wissen alle, und dies weist auch der neue Berufsbildungsbericht aus, dass jedes Jahr mehr als 100.000 junge Menschen leer ausgehen oder sich Alternativen suchen müssen und dass die betriebliche Ausbildung in den neuen Bundesländern bisher nicht Fuß gefasst hat. Die Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit, die ja nur die jeweils bei den Arbeitsämtern gemeldeten unversorgt gebliebenen Bewerber erfassen, sind insofern unzureichend, und die jährlichen Erfolgsmeldungen der Bundesregierung beschönigen die tatsächliche Situation. Auch die Hoffnung, dass in den nächsten Jahren durch die demographische Entwicklung eine Entlastung eintritt, scheint mir zumindest mit vielen Unsicherheiten

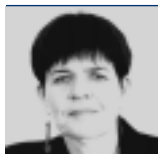
behaftet. Wir wissen nicht, wie sich das Ausbildungsverhalten der Betriebe entwickelt und ob sich dann – gerade in den neuen Ländern – nicht wieder mehr Jugendliche um Ausbildungsstellen bewerben. Ich kann diese möglichen Variablen hier nur andeuten. Aber wie auch immer: Ein Berufsbildungssystem muss unabhängig von wirtschaftlichen und demographischen Schwankungen funktionsfähig sein, und genau das ist bei der betrieblichen Ausbildung nicht der Fall.

Die Krise hat auch eine qualitative Dimension. Seit Jahren werden – von Wissenschaftlern, aber auch im Kontext europäischer Diskussionen – bestimmte Defizite kritisiert: Die starke Abhängigkeit der Ausbildung von den Betrieben, der zu hohe Spezialisierungsgrad, die zu geringe Flexibilität, die fehlende Verknüpfung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, die untergeordnete Rolle der Berufsschule, die zunehmenden Probleme an der zweiten Schwelle – dies sind Krisenerscheinungen, die man unterschiedlich bewerten kann, die aber nicht vom Tisch zu wischen sind.

Natürlich beklagen wir – um auf Ihre Frage zurückzukommen – auch das Fehlen einer aktiv gestaltenden Berufsbildungspolitik. Diese Kritik gilt – bei allem Respekt für die verschiedenen einschlägigen Beschlüsse im Bündnis für Arbeit – auch für die jetzige Bundesregierung. Konzeptionelle Entwürfe, die über das jeweilige Ausbildungsjahr hinausreichen und nachhaltig den beschriebenen Defiziten und der Jugendarbeitslosigkeit, vor allem auch in den neuen Ländern, entgegenwirken, fehlen; diese Feststellung gilt im Übrigen auch für das Jugendsofortprogramm². Auf unsere Kritik stößt auch, dass die Bundesregierung sich nach wie vor hartnäckig gegen die dringend notwendige Novellierung des Berufsbildungsgesetzes sträubt.

Anmerkungen

- 1 GEW (Hrsg.): *Perspektiven für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland. Positionspapier der GEW. Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 25. 3. 2000, Reihe Berufliche Bildung und Weiterbildung, Heft 10, Frankfurt/Main 2000*
- 2 *Sofortprogramm der Bundesregierung zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit („JUMP“) vom 25. November 1998. Vgl. BWP spezial, Beilage zur BWP 28 (1999) 1*



DR. URSULA HERDT

Leiterin des Vorstandsbereiches Berufliche
Bildung und Weiterbildung beim
GEW-Hauptvorstand

BWP „Plurales Berufsbildungssystem“ ist heute zum Schlagwort in der öffentlichen Debatte über die Berufsbildung geworden. Ist das eine Formel, auf die sich die beteiligten Institutionen und Verbände einigen können?

Dr. Herdt Ich weiß nicht, ob dieser Begriff wirklich ein Schlagwort in der öffentlichen Debatte ist. Mir würden da andere, viel stärker strapazierte Begriffe einfallen. Aber zur Sache selbst: Wir haben in unserem Papier versucht, den Begriff einigermaßen präzise zu beschreiben: Wir stellen fest, dass das Berufsbildungssystem in Deutschland schon jetzt ein Mischsystem von unterschiedlichen Berufsbildungsgängen ist, es also neben der vor allem in den westlichen Ländern dominierenden betrieblichen Berufsausbildung eine Vielzahl von Ausbildungsgängen unterschiedlicher Struktur und Akzeptanz gibt. Angesichts des beschriebenen Struktur mangels des betrieblichen Ausbildungssystems halten wir es für erforderlich, dass dieses Mischsystem faktisch anerkannt und zu einem pluralen Berufsbildungssystem weiterentwickelt wird. Das heißt, dass neben den dualen betrieblichen Ausbildungsgängen die traditionellen schulischen Ausbildungsgänge, die Ausbildungsgänge im Bereich des Gesundheitswesens und vor allem auch die kompensatorischen Ausbildungsangebote – an beruflichen Schulen und außerbetrieblichen Einrichtungen – als gleichwertige Segmente eines Berufsbildungssystems anerkannt und insbesondere Letztere von dem Stigma der Ersatzmaßnahmen befreit werden. Nach unserer Auffassung darf es nicht angehen, dass auf Jahre hinaus das Berufsbildungssystem mit sog. Ersatzmaßnahmen gestützt wird, die als zweitklassig gelten, und damit die jungen Menschen, die zum Beispiel aufgrund schlechterer Noten, eines Wohnsitzes im Osten der Republik, des Geschlechts oder der ethnischen Zugehörigkeit in einem solchen Bildungsgang landen, geringere Chancen haben. Wir meinen, dass die einzelnen Ausbildungsgänge als gleichwertig anerkannt und wechselseitig anschlussfähig sein sowie bestimmte Grundsätze für ein plurales Berufsbildungssystem in einem gemeinsamen ordnungspolitischen Rahmen festgelegt sein müssen: hinsichtlich Zugang, Finanzierung, Qualität, Anschlussfähigkeit etc. Dabei ist uns klar, dass dieser Schritt zur Gleichwertigkeit nicht von heute auf morgen zu erreichen ist, aber man sollte ihn endlich als bildungspolitisches Paradigma begreifen und stufenweise die entsprechenden Schritte einleiten, statt weiterhin so zu tun, als ob die Probleme der beruflichen Ausbildung nur vorübergehender und regionaler Art und in ein paar Jahren wieder gelöst wären.

BWP In Ihrem Papier bezeichnen Sie die Definition umsetzbarer Handlungsfelder als unverzichtbaren Schritt zur Einrichtung eines pluralen Berufsbildungssystems in öffentlicher Verantwortung. Welche Handlungsfelder hat die GEW dabei im Blick?

Dr. Herdt Ein konkreter und wichtiger Schritt wäre zunächst die gründliche Evaluierung dessen, was in der Bundesrepublik überhaupt an Berufsbildung – insbesondere außerhalb der betrieblichen Ausbildungsgänge – läuft, wie es um die Qualität der entsprechenden Ausbildungsgänge, die Akzeptanz bei Jugendlichen, die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt etc. steht. Dazu würde auch die Frage gehören, ob zum Beispiel die Berufe, in denen außerbetriebliche Einrichtungen insbesondere in den neuen Ländern ausbilden, wirklich einerseits den Wünschen von jungen Menschen nachkommen, andererseits dem entsprechen, was man – bei allem Vorbehalt gegenüber diesem Begriff – gemeinhin als zukunftsfähig bezeichnet. Auf der Grundlage einer solchen Evaluierung wäre dann zu überlegen, welche alternativen Ausbildungsgänge neben der betrieblichen Ausbildung verstärkt angeboten werden sollen; es müssten Abstimmungen zwischen den Ländern, aber auch mit der Bundesanstalt für Arbeit hinsichtlich der Förderungspraxis und rechtliche Angleichungen erfolgen. Wir müssten insbesondere davon abkommen, dass alle so genannten Ersatzmaßnahmen als nachrangig gelten, das heißt die Arbeitsämter erst dann in diese Angebote vermitteln dürfen, wenn das betriebliche Ausbildungsangebot nichts mehr hergibt. Ich könnte Ihnen hier noch eine Vielzahl weiterer Möglichkeiten nennen. Nur so viel: ohne auch rechtliche Schritte, also eine Novellierung des Berufsbildungsgesetzes und sicher auch einschlägiger Landesgesetze und umfassende Abstimmungsprozesse zwischen allen Akteuren wird es nicht gehen.

BWP Die GEW befürchtet eine zu einseitige Ausrichtung der Ausbildung an den Verwertungsinteressen der Wirtschaft. Sie wollen nicht nur die Rolle der Berufsschule, sondern auch die schulische Berufsausbildung stärken. Welche Bündnispartner sehen Sie dafür in der Bildungspolitik?

Dr. Herdt Zur Verdeutlichung: Die Stärkung der schulischen Berufsausbildung ist für uns nur eine Möglichkeit, es kann auch Alternativen wie den Ausbildungsverbund, die außerbetriebliche Ausbildung und Mischformen zwischen außerbetrieblichen Einrichtungen, Betrieb und Schulen geben. Denken Sie nur an das Modell der ostdeutschen DGB-Bezirke „Trabi plus“ oder an die kooperative Berufsfachschule in Brandenburg. Bezüglich der Bündnispartner: Ich denke, dass wir bei den Berufsbildungspolitikern in den neuen und vielleicht auch in manchen alten Bundesländern Bündnispartner haben. Auch die Berufsschullehrerverbände im Beamtenbund sind in dieser Frage – nach meinem Eindruck – nicht so weit von uns entfernt. Im Übrigen hoffe ich, dass wir mit unserer Position auch innerhalb der Gewerkschaften zunehmende Unterstützung finden, zumal klar ist, dass wir – wie es ja manchmal verkürzt dargestellt wird – das duale betriebliche Ausbildungssystem nicht etwa „untergraben“, sondern nur in sinnvoller Weise ergänzen und somit das Berufsbildungssystem insgesamt funktionsfähiger machen wollen.

BWP Kritische Stimmen nicht nur aus der Wirtschaft beklagen die wachsende Diskrepanz zwischen der Berufsausbildung und den Anforderungen des Arbeitsmarktes. Würde eine Stärkung des schulischen Anteils an der Ausbildung diese Diskrepanz nicht noch verstärken?

Dr. Herdt Diese Klagen verbinden sich, wie Sie wissen, aufseiten der Wirtschaft ja oft mit der Erwartung, dass die Berufsausbildung für Just-in-time-Qualifikationserfordernisse ausbilden soll. Wir als Gewerkschaften fordern hingegen, dass die Berufsausbildung möglichst breite und länger verwertbare Qualifikationen unabhängig von den unmittelbaren und zeitabhängigen betrieblichen Anforderungen vermittelt. Und da denke ich, dass die beruflichen Schulen durchaus Entsprechendes leisten und weniger spezialisiert und betriebsabhängig ausbilden könnten. Natürlich müssten auch bei der Entwicklung von schulischen Ausbildungsgängen die Sozialparteien beteiligt sein und die Erkenntnisse der Qualifikations- und Früherkennungsforschung berücksichtigt werden. Und es darf auch nicht dazu kommen, dass jedes Land seine eigene Ausbildung an beruflichen Schulen kreiert. Aber grundsätzlich ist es ein meiner Ansicht nach hartnäckiges, aber unzutreffendes Gerücht, dass schulische oder hochschulische Ausbildung grundsätzlich an den Qualifikationsbedarfen vorbei ausbilden.

BWP Welche Maßnahmen halten Sie für erforderlich, um Berufsausbildung und dynamische Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen besser zu verzahnen? Welche Rolle sollten „Ausbildungsverbände“ Ihrer Ansicht nach dabei übernehmen?

Dr. Herdt Ich denke, den ersten Teil Ihrer Frage habe ich teilweise schon beantwortet. Die von uns geforderte Evaluierung bisheriger Berufsausbildungsgänge, ein Ausbau der Früherkennung – und hier sehe ich besondere Aufgaben für das Bundesinstitut für Berufsbildung –, ein breiter Diskurs und Dialog zwischen den Betroffenen und nicht zuletzt die Verständigung darauf, dass Berufsausbildung breit angelegt und ergänzt werden muss durch eine kontinuierliche und mit der Erstausbildung verknüpfte Weiterbildung, könnten hier die geeigneten Schritte sein. Ich möchte hier noch Folgendes ergänzen: Wenn es darum geht, die geeignete Ausbildung bzw. Qualifikation für bestimmte Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft zu finden, muss man das gesamte System der beruflichen Bildung einschließlich der Hochschulen und der Weiterbildung in's Kalkül ziehen. Es kann ja durchaus sein, dass für manche neuen oder sich entwickelnden Bedarfe nicht auf der Ebene der dualen oder der berufsfachschulischen Ausbildung adäquat ausgebildet wird, sondern dass man dafür besser entsprechende Studiengänge an den Fachhochschulen oder Universitäten einrichten sollte. Leider ist eine solche ganzheitliche bildungspolitische Betrachtungsweise angesichts der starken „Schubladisierung“

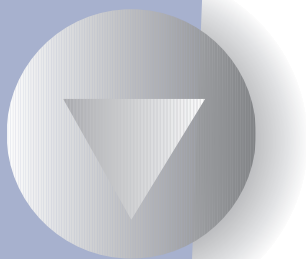
GEW
unterstützt
Ausbildungs-
verbände

unserer bildungspolitischen Debatten wenig verbreitet. Zu Ihrer Frage zu den Ausbildungsverbänden kann ich nur wiederholen, dass wir dieses Instrument sehr unterstützen, darin nicht nur ein Mittel gegen die

Ausbildungsstellendefizite, sondern auch zur qualitativen Verbesserung der Ausbildung sehen. Damit ist oder wäre es möglich, mehr Betriebe an der Ausbildung zu beteiligen und durch die Arbeitsteilung bei der Ausbildung gleichzeitig deren Qualität zu verbessern. Meiner Ansicht nach könnten und sollten die beruflichen Schulen hier übrigens eine koordinierende und beratende Funktion übernehmen.

BWP Berufliche Weiterbildung spielt auch in den Vorstellungen der GEW eine wichtige Rolle. Die in vielen Berufsbereichen kaum noch überschaubare Zahl an Weiterbildungsabschlüssen mit oft ungeklärter Arbeitsmarktrelevanz und hohen individuellen Kosten führt zur Frage der Regulierung dieses „wildem Marktes“: Setzen Sie dabei eher auf marktübliche Qualitätssicherungssysteme oder auf gesetzliche Regelungen?

Dr. Herdt Ich teile Ihre Charakterisierung der Situation in der beruflichen Weiterbildung voll und ganz. Wir fordern daher – nicht als Allheilmittel, aber als eine notwendige Voraussetzung zur Qualitätsverbesserung – eine stärkere Systematisierung oder Regulierung dieses Bereichs durch bundesgesetzliche Normen. Da der Bund keine Gesetzgebungskompetenz für die Weiterbildung insgesamt besitzt und eine Grundgesetzänderung derzeit kaum realisierbar erscheint, haben wir uns zunächst schwerpunktmäßig auf eine bundesgesetzliche Regelung für die berufliche Weiterbildung konzentriert und dafür – gemeinsam mit der IG Metall, der HBV und der IG Medien – entsprechende „Vorschläge für bundesgesetzliche Regelungen in der beruflichen Weiterbildung“ vorgelegt. Dieses, von zahlreichen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik und Gewerkschaften unterstützte Papier enthält konkrete Aussagen zum Zugang, zur Finanzierung, zur Qualitätssicherung, zu Lernzeitansprüchen, zum Forschungs- und statistischen Bedarf sowie zum Personal in der Weiterbildung. Bezüglich der von Ihnen angesprochenen Qualitätssicherung haben wir zum Beispiel vorgeschlagen, dass diese auf der Grundlage bundesweit einheitlicher Qualitätsstandards (die vom BIBB und IAB zu entwickeln wären) von Weiterbildungsausschüssen geleistet wird. Institutionell knüpfen wir dabei aus pragmatischen Gründen an die Strukturen der Bundesanstalt für Arbeit an, die allerdings, wenn sie diese zusätzlichen Aufgaben in der Weiterbildung übernehmen würden, auch erheblich verändert und reformiert werden müssten. ■



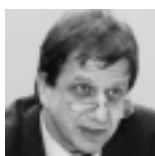
Vergleichende Bildungstests – Stärkung der Nachfrager durch mehr Transparenz

► Die Verbesserung von Qualitätssicherung, Information und Beratung in der beruflichen Weiterbildung und deren breiter Einsatz in Weiterbildungseinrichtungen ist einer der Schwerpunkte, die die Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit gesetzt hat. Auf der Grundlage dieses Bündnisbeschlusses wurde Anfang 2001 die Stiftung Warentest erneut mit der Durchführung und Erprobung vergleichender Bildungstests beauftragt. Damit wird ein wichtiger Schritt zur Stärkung der Nachfragermacht in der beruflichen Weiterbildung eingeleitet. Der Beitrag reflektiert die aktuelle Diskussion um Qualitätsentwicklung, vergleichende Bildungstests und die Gründung einer Stiftung Bildungstest.



ELISABETH M. KREKEL

Dr. phil., Soziologin, M. A., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungsökonomie, Kosten und Nutzen“ im BIBB



EDGAR SAUTER

Dr. rer. pol., Leiter der Abteilung „Struktur und Ordnung in der beruflichen Bildung“ im BIBB

In allen Teilbereichen der Weiterbildung gehören Fragen der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements zu den Kernfragen der täglichen Bildungsarbeit. In der beruflichen Weiterbildung reichen die verschiedenen Ansätze zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bis weit in die 70er Jahre hinein. Dabei dominierten in den 70er Jahren die inputorientierten Ansätze. Ihnen ist gemeinsam, dass sie kriteriengeleitet an inhaltlichen Mindeststandards orientiert sind und die Verbesserung von Lernergebnissen sowie des Teilnehmerschutzes zum Ziel haben. In diesen Funktionen liegt nach wie vor ihre praktische Bedeutung. Weitgehend offen ist dagegen die Frage, inwieweit diese Ansätze ihre anvisierten Ziele auch tatsächlich erreichen konnten. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass mit ständig wachsenden Ausgaben für die berufliche Bildung und hier wiederum für die besonders schnell wachsende Weiterbildung seit Anfang der 90er Jahre Fragen des Qualitätsmanagements, der Erfolgsevaluation und des Bildungscontrollings die Diskussion der Qualitätssicherung bestimmen. Neben die eher inhaltsbezogenen Ansätze traten immer stärker die prozessorientierten Ansätze der Qualitätssicherung. Durch internationale Vergleichsstudien im Schulbereich (z. B. TIMSS) gewinnen darüber hinaus ergebnisorientierte Qualitätsansätze an Bedeutung.

Zu den prozessorientierten Ansätzen gehören vor allem die Qualitätsmanagementsysteme auf der Grundlage des internationalen Normenkomplexes ISO 9000 ff., die verschiedenen Qualitätspreise (z. B. Europäischer Qualitätspreis der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement) oder die Qualitätsphilosophien, die dem Total Quality Management (TQM) verpflichtet sind. Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie den Prozess der Durchführung im Hinblick auf das jeweilige Produkt oder die Dienstleistung – in diesem Falle berufliche Bildung – bewerten und zu optimieren versuchen. Es kommt schließlich der Qualität der Produkte zugute, wenn die Qualitätssicherung im gesamten Leistungserstellungsprozess verankert ist. An Stelle von punktuellen Endkontrollen stehen deshalb laufende bzw. begleitende Kontrollen im Mittelpunkt des Geschehens. Interne Arbeits-

abläufe und Organisationsstrukturen werden unter Qualitäts Gesichtspunkten überprüft und verbessert.¹

In der aktuellen Diskussion um die Leistung von Qualitätsmanagementsystemen stehen vor allem zwei Aspekte im Vordergrund:

- Zum einen geht es um einen Bewusstseins- und Verhaltenswandel aller Beteiligten und Verantwortlichen („stakeholder“) im Sinne einer Stärkung des Prinzips der Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Bildungssystem.
- Zum anderen wird aber auch eine wirksame Veränderung und Entwicklung der Bildungseinrichtungen und -anbieter im Sinne „lernender Organisationen“ erwartet, die sich nicht zuletzt an den Interessen der Nutzer/-innen und Teilnehmer/-innen orientiert.

Qualitätsentwicklung der Einrichtungen einerseits und verstärkte Nachfragermacht und -orientierung andererseits sind als die zwei Seiten einer Medaille anzusehen. Diese Aspekte werden in der derzeitigen bildungspolitischen Diskussion um vergleichende Bildungstests und eine Stiftung Bildungstest aufgegriffen, wenn es darum geht, eine praktische Lösung für das skizzierte Problem zu finden und zu installieren.

Bildungspolitische Voraussetzungen für vergleichende Bildungstests

Das bildungspolitische Umdenken zu Gunsten von mehr Eigenverantwortung der Bildungsteilnehmer verlangt ein neues Leitbild für das Bildungssystem, durch das auch Bildungsanbieter und Staat mit veränderten Anforderungen konfrontiert werden:²

- Die **Einzelnen** sind – als Schüler/-innen, Studenten/-innen oder Bildungsteilnehmer/-innen – eigenverantwortliche Akteure, die mit steigendem Qualifikationsniveau und zunehmendem Alter ihren Qualifizierungsweg und ihre Kompetenzentwicklung gestalten müssen und dabei selbst bestimmen, wann, wo und was sie lernen.
- Die **Bildungseinrichtung** – als Schule, Hochschule oder Anbieter in der Weiterbildung – versteht sich als eigenständige Anbieterorganisation, die für die Qualität ihrer Angebote verantwortlich ist. Dabei orientiert sie sich an den Interessen ihrer Kunden, Klienten und Abnehmer, aber auch an denen ihrer Förderer („stakeholder“).
- Der **Staat** schließlich muss sich als Arrangeur von Rahmenbedingungen für die Aktivitäten der Individuen und Bildungseinrichtungen verstehen. Bezogen auf die Sicherstellung von qualitativ akzeptablen Angeboten können Rahmenbedingungen z. B. auch in infrastrukturellen Hilfen bestehen, die Informationen und Beratung zur Verfügung stellen.

Insgesamt geht es im neuen Leitbild für das Bildungssystem darum, individuelle und öffentliche Verantwortung so in ein neues Verhältnis zu bringen, dass die Entscheidungsspielräume von Bildungsteilnehmern und -institutionen ausgeweitet werden.

Zur Stärkung des Einzelnen und für eine dauerhafte Etablierung von vergleichenden Bildungstests ist eine unabhängige Einrichtung in Form einer Stiftung Bildungstest erforderlich. Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung zieht in seiner AGENDA 2000 diesen Schluss und sieht in einer Stiftung Bildungstest einen konsequenten Schritt, die Position der Bildungsnachfrager/-innen zu stärken.³

Das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit hat sich im Frühjahr 2000 mit der Frage von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung beschäftigt und dazu erste Beschlüsse gefasst. Angesichts der generellen Schwierigkeiten, in diesem Kreis zu einem Interessenausgleich zu kommen, sind die getroffenen Vereinbarungen zur Qualitätssicherung durchaus als Fortschritt einzuschätzen: Die Bündnispartner haben sich nicht nur darauf geeinigt, dass die Weiterbildungsträger ihre Anstrengungen zur internen Evaluation ihrer Arbeit verstärken sollen, sondern auch auf eine Aktualisierung der BIBB-Checkliste für die Nutzer/-innen und Teilnehmer/-innen der Weiterbildung.⁴ Hinsichtlich vergleichender Bildungstests wurde die Stiftung Warentest vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erneut damit beauftragt, vergleichende Bildungstests durchzuführen.

Bisherige Erfahrungen mit vergleichenden Bildungstests

In der Diskussion um vergleichende Bildungstests kommt der Stiftung Warentest eine erhebliche Bedeutung zu. Angesichts der relativ geringen Erfahrungen, die in Deutschland hinsichtlich des Definierens, des Messens, des Bewertens und damit des Vergleichens von Qualität und Erfolg von Bildung vorliegen, wird nicht zuletzt von der Stiftung Warentest erwartet, dass sie methodisch vertretbare Wege für den Vergleich von Bildungsmaßnahmen und -anbietern weist. Dabei wird vor allem darauf gesetzt, den Erfolg bei der vergleichenden Prüfung von Waren und Dienstleistungen auf das Erfahrungsgut Bildung zu übertragen. Erste Versuche der Stiftung Warentest Anfang der 90er Jahre, als sie im Auftrag des damaligen BMBW Weiterbildungsmaßnahmen auf regionalen Weiterbildungsmärkten miteinander verglich, sind durchaus ermutigend ausgefallen. Seinerzeit entwickelte die Stiftung zusammen mit einer wissenschaftlichen Einrichtung an einer Hochschule ein methodologisches Konzept für den Vergleich von Weiterbildungsmaßnahmen, das unterschiedliche Vorgehensweisen

kombinierte (Bewertung von Informationsmaterial, Beratung und technische Ausstattung, teilnehmende Beobachtung in Kursen und schriftliche Befragungen von Teilnehmern). Über die Ergebnisse der Vergleiche wurde in der Zeitschrift „test“ informiert, und sie sind in einer Zusammenfassung der Übersicht zu entnehmen.⁵

Vergleichende Bildungstests können auch dann einen nützlichen Beitrag zum Teilnehmerschutz und zur angestrebten Stärkung der Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Teilnehmer/-innen leisten, wenn sie zeitlich und räumlich punktuell angewendet werden, denn es hat sich gezeigt, dass von ihnen eine durchaus „produktive Unruhe“ auf dem Weiterbildungsmarkt ausgehen kann. Bis heute wurden Bildungstests jedoch nur sporadisch durchgeführt. Auch die Durchführung des ESF-Bildungstests in Sachsen, mit dem Mitte der 90er Jahre Maßnahmen, die eine finanzielle Unterstützung aus dem Europäischen Sozialfonds erhalten haben, bewertet wurden, ist eine einmalige, regional beschränkte Aktivität geblieben.⁶ Und die Bewertung von Bildungsmaßnahmen, die regelmäßig von der Süddeutschen Zeitung in Auftrag gegeben und veröffentlicht werden, informieren die Nachfragenden nur bedingt über die Qualität der bewerteten Bildungsangebote.

Die weitere Entwicklung im Hinblick auf eine Institutionalisierung von Bildungstests in der Weiterbildung sowie die Gründung einer Stiftung Bildungstest erscheinen derzeit offen, zumal die Diskussion um eine solche Einrichtung auch parteipolitisch geführt wird. Ende Juli 2000 forderte die stellvertretende Vorsitzende der CDU, Annette Schavan, die Gründung einer eigenständigen Stiftung Bildungstest. Ihre Initiative im Bereich der Weiterbildung wird auch als Alternative zu einer gesetzlichen Regelung in der beruflichen Weiterbildung angesehen, die zurzeit im Rahmen einer gewerkschaftlichen Initiative für „Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung“ gefordert wird. Im Rahmen dieser Bundesregelungen stellt die Qualitätssicherung ein zentrales Thema dar. Die Gewährleistung der Qualität von Bildungsangeboten für die Nutzer erfolgt jedoch nicht über vergleichende Bildungstests, die den Teilnehmer bzw. Nut-

zer in seiner Auswahl unterstützen, sondern über die Festlegung von Qualitätsstandards bezogen auf die Träger und Einrichtungen, die Durchführung und den Erfolg von Weiterbildung. Die Ansätze schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern ergänzen sich auf Grund ihrer unterschiedlichen Ausrichtung.

Profil einer Stiftung Bildungstest

Die kontinuierliche Durchführung vergleichender Bildungstests wäre die Kernaufgabe einer Stiftung Bildungstest. Sie würde damit den Nachfrager/-innen mehr Möglichkeiten an die Hand geben, steuernd auf die Qualität beruflicher Weiterbildung einzuwirken. Die Tests könnten dabei nicht flächendeckend, sondern nur punktuell im Rahmen verschiedener regionaler Weiterbildungsmärkte erfolgen. Insgesamt zeichnen sich folgende Konturen einer solchen Einrichtung Stiftung Bildungstest ab:

• AUFGABEN

Kernaufgabe der Stiftung Bildungstest ist es, vergleichende Tests von Bildungsangeboten und -anbietern im Bereich der Weiterbildung durchzuführen. Gegenstand der vergleichenden Untersuchungen sollten nicht nur die klassische Weiterbildung in Form von Kursen, Lehrgängen und Seminaren, sondern auch alle anderen Produkte und Dienstleistungen sein, wie z. B. Lernsoftware, Lernmaterialien, AV-Medien, Modulsysteme, die auf den „Lernmärkten“ angeboten oder vertrieben werden. Selbstverständlich können nur vergleichbare Angebote verglichen werden. Dabei sind die Kriterien für den Vergleich von Angeboten und Anbietern durch wissenschaftlich-methodische Verfahren zu entwickeln und offen zu legen. Diese Kriterien sind auch als Grundlage für Zertifizierungs- und Akkreditierungsverfahren zu nutzen, die von der Stiftung oder anderen unabhängigen Einrichtungen durchgeführt werden.

• ZIELE/FUNKTIONEN

Die Vergleichstests sollen zu mehr Transparenz auf den Weiterbildungsmärkten beitragen. Mit ihrer Hilfe sollen Standards für Angebote und Anbieter definiert werden, die dazu beitragen, das Qualitätsniveau insgesamt zu verbessern und damit einen Marktberaumungsprozess zu unterstützen. Die Daten und Informationen aus den Vergleichsuntersuchungen sind darauf ausgerichtet, das Qualitätsbewusstsein der Nutzer/-innen und Teilnehmer/-innen zu verbessern und damit gleichzeitig ihre Nachfragemacht zu stärken.

• ORGANISATION/FINANZIERUNG

Die skizzierten Aufgaben können nur von einer unabhängigen und gemeinnützigen Einrichtung angemessen wahrgenommen werden. Die weitgehende Orientierung an der

Aufgaben

- Vergleichende Bildungstests
- Kriterien für Angebote und Anbieter
- Zertifizierung/Akkreditierung

Ziele/Funktionen

- Transparenz
- Qualitätsbewusstsein und Nachfragemacht stärken
- Marktberaumung

Organisation/Finanzierung

- Unabhängige Einrichtung (Staat/Sozialparteien/Wissenschaft)
- Bund-Länder-Finanzierung

Reichweite

- Berufliche Weiterbildung
- Option: Alle Teilbereiche des Bildungssystems

Konturen einer Stiftung Bildungstest

Ergebnisse von vergleichenden Bildungstests

Testjahr	Artikel	Region	Kurs	Gegenstand	Bewertung
1992	Fehler im Programm	Berlin, Bremen, Frankfurt, Schwerin	EDV-Angebote	Kursunterlagen Beratungsgespräch Kursbesuch	Bemängelt wurden vor allem fehlende Angaben zu den Vertragsbedingungen, fehlende Angaben zu den Kursinhalten sowie ein mangelnder Überblick über den angebotenen Leistungsumfang.
1993	Verwirrung vorprogrammiert	Berlin, Bremen, Schwerin	EDV-Kurse von 24 Anbietern	Informationsmaterial Beratungsleistung äußere Bedingungen	6 x gut, 11 x zufrieden stellend, 5 x mangelhaft, 2 x sehr mangelhaft 4 x sehr gut, 5 x gut, 10 x zufrieden stellend, 2 x mangelhaft, 1 x sehr mangelhaft, 2 Maßnahmen konnten nicht beurteilt werden. 4 x sehr gut, 6 x gut, 9 x zufrieden stellend, 5 x mangelhaft
1993	So finden Sie Ihren Kurs	Hamburg, Bremen, Berlin	Wirtschaftsenglisch von 26 Anbietern	Informationsmaterial	14 x gut, 8 x zufrieden stellend, 1 x mangelhaft, 3 x konnte das Informationsmaterial nicht ausgewertet werden.
1993	Erfolg nicht garantiert	Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern	EDV-Kurse von 26 Anbietern	Informationsmaterial Beratungsgespräche Buchführungskurse von 24 Anbietern Beratungsgespräche	1 x sehr gut, 11 x gut, 5 x zufrieden stellend, 3 x mangelhaft, 1 x sehr mangelhaft, 5 x war kein Urteil möglich. 4 x sehr gut, 7 x gut, 6 x zufrieden stellend, 7 x mangelhaft, 2 x war kein Urteil möglich. 9 x gut, 8 x zufrieden stellend, 4 x mangelhaft, 3 x war kein Urteil möglich. 1 x sehr gut, 8 x gut, 7 x zufrieden stellend, 1 x sehr mangelhaft, 7 x war kein Urteil möglich.
1995	Enttäuschung programmiert	Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern	EDV-Kurse von 9 Anbietern Rhetorik-Kurse von 8 Anbietern	Informationsmaterial Kursdurchführung Informationsmaterial Kursdurchführung	3 x gut, 4 x zufrieden stellend, 2 x war kein Urteil möglich. 1 x sehr gut, 4 x gut, 3 x zufrieden stellend, 1 x mangelhaft 6 x gut, 2 x zufrieden stellend 2 x sehr gut, 2 x gut, 4 x zufrieden stellend

Stiftung Warentest, was Organisation, Rechtsforum und Finanzierung anbetrifft, ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass es der Stiftung Warentest gelungen ist, auch international ein anerkanntes Modell für Verbraucherschutz und Markttransparenz aufzubauen. Von daher ist eine Übertragung dieses Modells auf die Weiterbildung als Dienstleistungsbereich durchaus anzustreben. Angesichts des besonderen Charakters des „Erfahrungsgutes Bildung“ stehen Bund und Länder, was die öffentliche Finanzierung (insbesondere als Anschubfinanzierung) bei gleichzeitiger Unabhängigkeit von staatlicher Einflussnahme angeht, in einer besonderen Verantwortung.

• REICHWEITE

Das Aktionsfeld einer Stiftung Bildungstest sollte zunächst auf die (berufliche) Weiterbildung konzentriert sein. Da die Weiterbildung in großen Teilen bereits marktmäßig verfasst ist, können auf diesem Feld am besten die Erfahrungen gesammelt werden, zumal die Vergleichstests bisher weitgehend Neuland sind und ein längerer Erfahrungsprozess erforderlich sein wird, um diesen neuen Ansatz zu etablieren. Grundsätzlich spricht aber nichts dagegen, die Arbeiten einer Stiftung Bildungstest auf das gesamte Bildungssystem auszudehnen, zumal aus Kostengründen die Aktivitäten kaum flächendeckend, sondern nur punktuell durchgeführt werden können.

Qualität in der Weiterbildung sichern



Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen

Autoren: Christel Balli, Dietrich Harke, Elke Ramlow

Die Veröffentlichung dokumentiert Verfahren und Instrumente zur Qualitätssicherung sowie ihre Entwicklungen im Laufe des gesamten Bestehens des AFG bis zum SGB III. Schwerpunkt ist das zuletzt entwickelte Instrument – der Anforderungskatalog an Träger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Außerdem nehmen Qualitätsmanagement-Systeme als Instrumente der Qualitätssicherung und Anregungen für eigene Aktivitäten zur Qualitätssicherung von Weiterbildungsträgern einen breiten Raum ein. Abschließend widmen sich die Verfasser den möglichen Perspektiven der Qualitätssicherung, die sie aus den Änderungen im SGB III ableiten.

BIBB 2000, ISBN-Nr. 3-7639-0897-8
Best.-Nr.: 103.106
240 Seiten, Preis 29,- DM

Qualifikationsprofile innovativer Weiterbildung Ergebnisse des Weiterbildungs- Innovations-Preises (WIP) 2000

**Autoren: Wilfried Brüggemann,
Anja Hall, Hans-Joachim Schade**

Die Ausschreibung eines Weiterbildungs-Innovations-Preises (WIP) ist eine neue, forschungsoökonomische Methode zur Erfassung von innovativen Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung.

Die Broschüre informiert über das methodische Vorgehen, das Untersuchungsdesign sowie die Ergebnisse des WIP 2000. Es wird Auskunft darüber gegeben, für welche Berufe die jeweiligen Bildungsmaßnahmen qualifizieren und welche Kenntnisse sie vermitteln.

Bei der Preisausschreibung im Jahr 2000 wurden 203 Maßnahmekonzepte eingereicht. Mit einem Preis ausgezeichnet wurden die Maßnahmen „Webmaster SGD“, „Certified Electronic-Commerce Supporter“, „Kfz-Service-Techniker/-in“, „Technische(r) Betriebswirt/-in Gebäudemanagement“, „Dentalberater/-in“ und „Rollstuhltraining“.

BIBB 2000, ISBN 3-7639-0929-X
Bestell-Nr. 114.002
56 Seiten, Preis: 15,- DM

Sie erhalten diese
Veröffentlichungen beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 911 01-0,
Telefax: (05 21) 911 01-79
E-Mail: service@wbv.de

BiBB

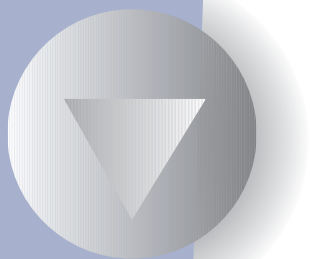
Ausblick

Ob mit oder ohne Stiftung Bildungstest, Handlungsbedarf besteht vor allem dahingehend, dass für potenzielle Nachfrager/-innen Rahmenbedingungen für eigenverantwortliches und selbst gesteuertes Verhalten geschaffen werden müssen. Nachfrager stehen unter dem zunehmenden Druck, Weiterbildungsentscheidungen im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens treffen zu müssen, um den eigenen Qualifizierungsweg mit zu gestalten. Durch den rapiden Wandel der Anforderungen kann nicht allein auf bewährte Standardlösungen zurückgegriffen werden. Die Stärkung des Prinzips der individuellen Eigenverantwortung und damit der Nachfragerorientierung im Bildungssystem ist darauf ausgerichtet, dass der Einzelne lernt, mit dem offenen Prozess umzugehen und die Unsicherheiten bewältigen kann. Voraussetzung dafür sind jedoch nicht nur ein auswahlfähiges Angebot, sondern auch Informationen über die Qualität der Bildungsangebote sowie über die Verwertbarkeit der Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt.

Insgesamt sind vergleichende Bildungstests und eine Stiftung Bildungstest ein wichtiger Beitrag, die Qualität der Anbieter und ihrer Angebote transparenter zu machen und den Verbraucher- und Teilnehmerschutz zu verbessern. Darüber hinaus können mithilfe von systematischen, kontinuierlichen und vergleichenden Untersuchungen von Bildungsangeboten und -anbietern auf regionalen Bildungsmärkten wesentliche Impulse und Infrastrukturhilfen für die Qualitätsentwicklung des lebensbegleitenden Lernens gegeben werden. ■

Anmerkungen

- 1 Zu den verschiedenen Ansätzen vgl. u. a.: Sauter, E.: *Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung*. In: *BIBB: 30 Jahre Berufsbildungs- und Arbeitsförderungsgesetz – 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung*, Bielefeld 2000; Gnahn, D.: *Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. In: *Grundlagen der Weiterbildung*, Mai 2000.
- 2 *Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung*. Düsseldorf, Dez. 1998
- 3 Vgl.: *BIBB: Impulse für die Berufsbildung BIBB-Agenda 2000plus*. Bielefeld 2000.
- 4 Die aktuelle „Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung“ kann über das BIBB bezogen werden.
- 5 Zu den Einzelergebnissen vgl.: Weymann, V.: *Verbraucherorientierte Qualitätsaspekte in der Weiterbildung*. In: *Bardeleben, R. von; Gnahn, D.; Kreckel, E. M.; Seusing, B. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität – Konzepte, Instrumente und Kriterien*. BIBB (Hrsg.), Bielefeld: Bertelsmann, 1995, S. 119–135, sowie *Stiftung Warentest 1992: Fehler im Programm*. In: *test 8*, S. 24–28; *Stiftung Warentest 1993a: Verwirrung programmiert*. In: *test 1/93*, S. 17–21; *Stiftung Warentest 1993b: So finden Sie ihren Kurs*. In: *test 5*, S. 86–90; *Stiftung Warentest 1993c: Erfolg nicht garantiert*. In: *test 12*, S. 17–21; *Stiftung Warentest 1995: Enttäuschung programmiert*. In: *test 1*, S. 27–30.
- 6 *Ziel des ESF-Bildungstests in Sachsen war es, „die Marktkräfte in Sachsen so weit zu stärken, dass sie in Zukunft selbstregulierend das Qualitätsproblem lösen“*. Freistaat Sachsen, Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit: *Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung im Freistaat Sachsen*, 1994, S. 9



Weiterbildungsqualität – auf dem Wege zu mehr Verbindlichkeit?

► Als sich zu Beginn der neunziger Jahre die Qualitätsdebatte entfachte, glaubte man an ein Strohfeuer. Doch das Thema ist noch heute von großer bildungspolitischer, wissenschaftlicher und praktisch-pädagogischer Bedeutung. Qualitätsentwicklung ist zentraler Bestandteil des professionellen Diskurses in der Weiterbildung geworden. Im Vordergrund der Auseinandersetzungen steht nicht mehr der Streit um Grundsatzpositionen, sondern eher die Behandlung instrumenteller Fragen. So werden Evaluationsinstrumente vorgestellt, Strategien zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen erörtert und Praxiserfahrungen ausgetauscht. Auch in der bildungspolitischen Diskussion hat sich eine pragmatische Grundhaltung durchgesetzt, die Fragen der Akzeptanz und der Durchsetzbarkeit in den Vordergrund rückt. Insgesamt ist ein wohltuender Trend zur Versachlichung festzustellen.¹

Diskussionsleitende Qualitätskonzepte

Die Weiterbildungseinrichtungen haben die Möglichkeit, aus einem breiten Spektrum von Konzepten jenes auszuwählen, welches den eigenen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen am besten entspricht. Es besteht sogar die Chance, aus verschiedenen Konzepten ein neues zu entwickeln, um so die jeweiligen konzeptspezifischen Vorteile zum Tragen zu bringen und die jeweiligen Nachteile zu vermeiden.

Aus der Vielzahl der zurzeit erörterten Qualitätskonzepte ragen drei heraus, weil sie von einem großen Teil der Einrichtungen als Orientierungslinie oder sogar als handlungsleitende Vorgabe akzeptiert werden: die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff., das EFQM-Konzept und die Selbstevaluation. Alle drei Verfahren sollen im Folgenden in ihrer konzeptionellen Grundlage und in ihrer Umsetzung kurz beschrieben sowie abschließend in ihren Vor- und Nachteilen bewertet werden.

Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff.

Die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. hat lange Zeit der Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung ihren Stempel aufgedrückt. Sie war Ausgangspunkt und Anlass für viele Kontroversen und Missverständnisse. Inzwischen sind ca. 2000 Bildungseinrichtungen nach ISO 9001 zertifiziert, viele weitere Einrichtungen stehen kurz davor. Dazu kommen vermutlich mehrere tausend Einrichtungen, die sich im Rahmen ihrer Qualitätspolitik intensiv mit der ISO-Norm auseinandergesetzt haben.² Das bedeutet, dass die ISO 9000 das am weitesten verbreitete Qualitätskonzept sein dürfte.

Im Jahre 2000 wurde die ISO-Norm als Reflex auf Praxiserfahrungen und Kritik überarbeitet. In der Forderungsnorm ISO 9001:2000 stehen nunmehr die folgenden Ansprüche:



DIETER GNAHS

*Dr. phil., Dipl.-Volkswirt, Dipl.-Soziologe,
Leiter des Arbeitsbereichs „Arbeitsmarkt, Aus-
und Weiterbildung“ im Institut für Entwick-
lungsplanung und Strukturforchung an der
Universität Hannover*

- Formulierung einer Unternehmenspolitik, aus der Ziele abgeleitet werden müssen,
- Einführung eines Prozessmanagements,
- Vornahme von Zielvereinbarungen,
- Management eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses.³

Damit hat die ISO 9000:2000 an Praxisrelevanz für die Weiterbildung gewonnen, auch wenn die Struktur im Übrigen im Wesentlichen gegenüber der Fassung von 1994 unverändert geblieben ist.

Die Vor- und Nachteile der ISO 9000 sind aus unterschiedlichen Perspektiven ausführlich beschrieben und kommentiert worden, sodass an dieser Stelle nur noch einmal die zentralen Aspekte in Erinnerung gerufen werden sollen⁴: Positiv schlägt zu Buche die Allgemeingültigkeit des Konzepts, der erleichterte Einstieg in Prozesse der Organisationsentwicklung, die Verbindlichkeit bei der Qualitätsentwicklung und ggf. der impulsgebende äußere Druck bei anstehender Zertifizierung. Auf der Minusseite lassen sich anführen die Inhaltsleere der Norm, die Insiderorientierung, die Tendenz zur Verschriftlichung und Bürokratisierung und die Verabsolutierung der Kundenorientierung. Insgesamt zeigt sich, dass die ISO viele Verdienste beim Anschlag der Qualitätsdiskussion erworben hat, aber speziell für die Weiterbildung nicht das Verfahren der Wahl ist. Sie ist zu sehr verfahrensorientiert und zu wenig pädagogisch.

Selbstevaluation als Einstieg in bewusste Qualitätsentwicklung

Das EFQM-Modell

Als Alternative und Konkurrenz zur Normenfamilie ISO 9000 ff. hat sich das EFQM-Modell durchgesetzt, das als Qualitätspreis (European Quality Award) angelegt ist und zu den Total-Quality-Management-Ansätzen gehört. Es verbindet die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung mit einer umfassenden Analyse der Einrichtung und grundlegenden Reorganisationsprozessen. Sie streben nicht eine Optimierung der qualitätssichernden Verfahren an, sondern die Marktführerschaft und Bestleistung.⁵

Das EFQM-Modell verlangt eine detaillierte Analyse der Weiterbildungseinrichtung in den folgenden Bereichen: Führung, Mitarbeiterorientierung, Strategie und Planung,

Ressourcen, Prozesse, Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, gesellschaftliche Verantwortung und Geschäftsergebnisse. Die dabei gewonnenen Resultate werden bewertet und mit denen anderer Einrichtungen verglichen, um so einen Maßstab für die eigenen spezifischen Stärken und Schwächen zu gewinnen (Benchmarking). Die Bewertung erfolgt im Regelfall intern durch speziell dafür ausgebildete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, den so genannten Assessoren. Hinzutreten kann darüber hinaus auch noch eine externe Bewertung durch eigens dafür beauftragte Gutachter oder durch die Teilnahme am Wettbewerb, bei dem dann die Jury ihren kritischen Blick auf die Einrichtung wirft. Schließlich werden aus den Ergebnissen Konsequenzen gezogen und Veränderungsprozesse eingeleitet. Die Vorzüge des EFQM-Modells liegen im Streben nach Exzellenz, in der Entwicklungsorientierung, in der Einbeziehung aller Beteiligtegruppen, in der Vergleichsorientierung (Benchmarking) und in der Reflexivität. Als Nachteile schälen sich heraus der hohe Aufwand, die Komplexität des Modells, die Tendenz zur Überforderung der Einrichtung mit der Gefahr des Prozessabbruchs und die notwendige Anpassung an die Gegebenheiten der Weiterbildung. Dieses Verfahren ist aufwändig und anspruchsvoll. Es wird daher meist nur von Einrichtungen eingesetzt, die eine ambitionierte Qualitätspolitik verfolgen oder die die Qualitätspolitik als Vehikel für einen Organisationsentwicklungsprozess nutzen wollen. Das EFQM-Modell wird zwar nicht besonders häufig in der Weiterbildungslandschaft zur Anwendung gebracht, es hat sich aber als wichtige Leitlinie und Orientierungsmarke neben der ISO 9000 etabliert.⁶

Selbstevaluation

Als Kontrast zu den standardisierten Konzepten hat sich in den letzten Jahren die Selbstevaluation als vielfach präferiertes Verfahren bei der Qualitätsentwicklung erwiesen.⁷ Die Konjunktur dieses Konzepts speist sich aus zwei sehr gegenläufigen Strömungen. Die eine Gruppe der Befürworter sieht darin die Möglichkeit, maßgeschneiderte Strukturen und Abläufe zu schaffen, die den spezifischen Gegebenheiten gerecht werden, die andere Gruppe wittert die Chance, sich über diesen Weg unverbindlich aus der Qualitätsverantwortung zu stehlen.

Nicht zu bestreiten ist, dass die Selbstevaluation für viele Einrichtungen den Einstieg in eine bewusste Qualitätsentwicklung erleichtert und auch viele kreative und innovative Lösungen hervorgebracht hat. Sie bietet die Chance, den eigenen Weg der Qualitätsentwicklung zu finden und stößt daher auf eine relativ große Akzeptanz bei den Beschäftigten der Weiterbildungseinrichtungen. Auf der anderen Seite behindert sie die Entwicklung einrichtungsübergreifender Standards und Verfahren und liefert für die Teilnehmenden und Interessenten an Weiterbildung nicht immer aussagekräftige Qualitätssignale. Zudem mündet sie

nicht selten in Unverbindlichkeit und Orientierungslosigkeit. Als Quintessenz dieser Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen kristallisiert sich heraus, dass die Selbstevaluation für den Einstieg in die Qualitätsdebatte bestens geeignet ist, dann aber der Strukturierung und Einbindung bedarf.

Neue Ansätze zur Qualitätsentwicklung

Die vorgestellten und weitere Verfahren, die die Qualitätsdiskussion prägen, leiden zum einen darunter, dass sie entweder mit einem hohen Aufwand (wie bei EFQM und ISO 9000) verbunden sind oder im Unverbindlichen verharren (wie bei der Selbstevaluation). Zudem muss beim EFQM-Modell und bei der ISO 9000 der Weiterbildungsbezug erst hergestellt werden, weil es sich um allgemeine, branchenübergreifende Verfahren handelt. Vor diesem Hintergrund sind in der jüngsten Zeit zwei neue Ansätze in die Qualitätsdiskussion eingeführt worden: der Bildungstest und das Qualitäts-Testat, die bei genauerem Hinsehen allerdings auch schon eine Geschichte vorweisen können.

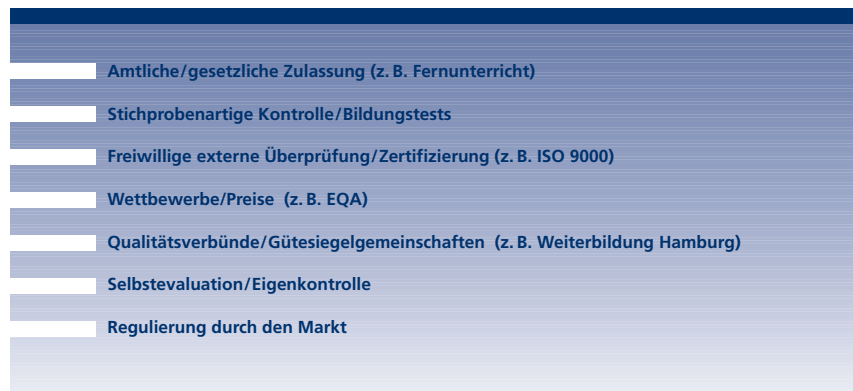
Stiftung Bildungstest

Die Zentrierung der Qualitätsdiskussion auf die Einrichtungen und die inzwischen vernachlässigte Verbraucherschutzsicht haben dazu beigetragen, dass eine vor Jahren entstandene Idee nunmehr wieder in der Diskussion steht: die Stiftung Bildungstest.⁸ Sie soll ähnlich wie die Stiftung Warentest stichprobenartig und verdeckt Weiterbildungsveranstaltungen überprüfen und so – quasi als „Stachel im Fleisch“ – die Qualitätsentwicklung bei den Einrichtungen forcieren. Darüber hinaus sollen die Testberichte die Teilnehmenden an Weiterbildung sensibel machen für neuralgische Punkte der Veranstaltungsdurchführung, sollen als eine Art Checkliste dienen und aufzeigen, welche rechtlichen Möglichkeiten im Falle von Qualitätsmängeln ausgeschöpft werden können.

Auch die Weiterbildungseinrichtungen würden von diesem generalpräventiven Ansatz profitieren. Die bei den Tests angelegten Kriterien und Standards können auch für sie leitend sein und Impulse setzen. Die bei negativen Ausgang eines Bildungstests zu befürchtenden Image- und Nachfrageverluste könnten die Akzeptanz der einrichtungsbezogenen Qualitätspolitik weiter erhöhen.

Doch der Ansatz der Stiftung Bildungstest stößt auch an Grenzen, wie die Anfang der neunziger Jahre durchgeführten Probeläufe der Stiftung Warentest und auch aktuell durchgeführte Tests anderer Einrichtungen aufzeigen.⁹ Der Fokus bei den Tests liegt auf solchen Aspekten des Weiterbildungsgeschehens, die sichtbar und prüfbar und im Zweifelsfall gerichtsverwertbar sind. Zudem ist zu be-

Abbildung 1 Arten von Qualitätskonzepten für die Weiterbildung



denken, dass Weiterbildungsveranstaltungen nicht standardisierbar sind und ihr Erfolg oder Misserfolg in hohem Maße auch vom Engagement der Teilnehmenden abhängt. Ein zufällig getesteter „Ausrutscher“ kann eine ansonsten qualitätsbewusst arbeitende Einrichtung in ernste Schwierigkeiten bringen.

Qualitäts-Testat

In der Schweiz ist ein Qualitätssiegel für Weiterbildungseinrichtungen eingeführt worden, das im Auftrag des Staatssekretariats für Wirtschaft und des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie konzipiert worden ist. Die so genannte eduQua-Zertifizierung¹⁰ steht allen Weiterbildungseinrichtungen offen, die bereit sind, die ca. DM 3000 als Kostenbeitrag zu entrichten.

Das Zertifikat wird nach einer externen Begutachtung durch eine der zugelassenen Zertifizierungsstellen vergeben. Überprüft und beurteilt werden die Einrichtung als Ganzes sowie einzelne, stichprobenartig ausgewählte Veranstaltungen. Zu den Anforderungen für die Zertifizierung gehört die Erfüllung von Mindeststandards im konkret inhaltlichen Bereich. So ist z. B. jede Bildungsaktivität mit geeigneten Verfahren durch die Teilnehmenden zu evaluieren. Des Weiteren müssen die Lernziele operationalisiert und die Selbstlern- und Übungsangebote im Veranstaltungskonzept angegeben sein. Die eduQua-Zertifizierung ist drei Jahre gültig und kann dann nach einer weiteren Begutachtung erneuert werden.

In Deutschland wird im Rahmen des BLK-Modellversuchs „Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungnetzwerken“ zurzeit ein ähnliches Verfahren entwickelt. Es versteht sich als Pilotprojekt, „um die inhaltlichen Voraussetzungen und den prozeduralen Rahmen eines bundesweiten, einheitlichen und trägerübergreifenden Qualitätsentwicklungs- und Testierungsverfahrens zu schaffen“¹¹. Zurzeit erarbeiten die Projektdurchführenden (ArtSet-Institut und Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens) zusammen mit einer Expertengruppe das Konzept aus, indem z. B. Qualitätsbereiche definiert, Minimal-

standards formuliert und Indikatoren festgelegt werden. Das fertige Konzept soll noch in diesem Jahr einem Testlauf unterzogen werden.

Kriterien zur Beurteilung von Qualitätskonzepten

Inwieweit sich die vorgestellten neuen Ansätze in Zukunft durchsetzen werden, bleibt abzuwarten. Erst einmal erweitern sie das Spektrum der bestehenden Konzepte um zwei weitere Facetten. Einrichtungen und Förderer stehen vor der Frage, wie sie mit dieser Vielfalt umgehen. Eine Weiterbildungseinrichtung z. B., die heute vor der Frage steht, ob sie ein Qualitätskonzept erarbeiten und einführen will, hat die „Qual der Wahl“. Es gibt inzwischen rund ein Dutzend Grundtypen von Qualitätskonzepten, dazu unzählige institutionelle Varianten.

Um den Weiterbildungseinrichtungen die Orientierung zu erleichtern, werden im Folgenden zehn Kriterien benannt, mit denen die Eignung von Qualitätskonzepten abgeschätzt werden kann.¹²

Kriterien zur Beurteilung von Qualitätskonzepten



KRITERIUM 1: QUALITÄTSVERSTÄNDNIS

Bei diesem Kriterium geht es darum, herauszufinden, was in dem jeweiligen Qualitätskonzept unter Qualität verstanden wird. Ist Qualität zum Beispiel eher eine formale Kategorie, oder wird sie vom Kunden definiert? Schließlich ist zu fragen, ob auch ein professionelles Selbstverständnis Teil des Qualitätsbegriffes ist.

KRITERIUM 2: GEGENSTANDSBEREICH DES QUALITÄTSKONZEPTS

Qualitätskonzepte können alle Bereiche einer Weiterbildungseinrichtung abdecken (Total Quality Management), sie können sich aber auch auf einen Teilbereich (z. B. die

Veranstaltungsqualität) beschränken. Je nach dem, wie weit die Einrichtung einen Qualitätsentwicklungsprozess treiben will, ist es entscheidend zu wissen, welchen Wirkungsbereich das Qualitätskonzept besitzt.

KRITERIUM 3: STÄRKEN – SCHWÄCHEN – ANALYSE

Es ist zu fragen, ob das Qualitätskonzept Vorschub für eine „ehrliche Bestandsaufnahme“ leistet, die sowohl die Stärken als auch die Schwächen der Einrichtung benennt. Die Weiterbildungseinrichtung muss also prüfen, ob die ins Auge gefassten Qualitätskonzepte geeignet sind, Impulse zur Reflexion zu geben und innovative Prozesse in Gang zu setzen.

KRITERIUM 4: ENTWICKLUNGSBEZUG

Bei diesem Kriterium geht es darum, herauszufinden, in welchem Maße das Qualitätskonzept auf einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess setzt oder eher auf eine kurzfristige Anstrengung zum Erreichen eines Zwischenziels. Ist Qualitätsentwicklung eine Daueraufgabe, die die Ergebnisse der Vorperiode konstruktiv in die Planung und Gestaltung der Gegenwart einfließen lässt, oder ist das Qualitätskonzept „projektartig“ organisiert?

KRITERIUM 5: PARTIZIPATION

Qualitätskonzepte unterscheiden sich danach, in welchem Maße sie die am Weiterbildungsprozess Beteiligten in die Entwicklungsarbeiten einbeziehen. So ist zu fragen, ob die haupt- und nebenberuflich Beschäftigten, die Teilnehmenden und die übrigen Geschäftspartner einbezogen sind und konstruktive Beiträge zur Entwicklung der Einrichtung leisten können und sollen.

KRITERIUM 6: AUSSENWIRKUNG

Qualitätsentwicklung wird vor allem deshalb betrieben, um die angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen und Beratungsleistungen zu verbessern. Sie sollen für die Teilnehmenden und Rat Suchenden Nutzen stiften und ein realer Gegenwert für die erhobenen Entgelte sein. Deshalb ist zu fragen, ob das jeweilige Qualitätskonzept die Anstrengungen der Einrichtung für Externe nachvollziehbar und erkennbar macht?

KRITERIUM 7: HANDHABBARKEIT

Die Einführung eines Qualitätskonzepts verursacht Aufwand in der Einrichtung. An erster Stelle zu nennen sind die Beanspruchung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für konzeptionelle Arbeiten; aber auch Material- und Sachaufwand sowie mögliche Kosten für externe Beraterinnen und Berater sowie für Prüfungsvorgänge bzw. Zertifizierung können ins Gewicht fallen. Es ist deshalb vorab zu klären,

ob der erwartete Aufwand auch tatsächlich zu leisten ist, ob die finanziellen und personellen Ressourcen ausreichen, um den Entwicklungsprozess durchzustehen. Eine realistische Betrachtung der Machbarkeit ist schon deshalb wünschenswert, weil der Abbruch eines solchen Prozesses schädlicher ist, als ihn gar nicht erst anzufangen.

KRITERIUM 8: KOMPATIBILITÄT

Viele Weiterbildungseinrichtungen sind im Rahmen ihrer Tätigkeit mit von Externen gesetzten Qualitätsanforderungen konfrontiert. Im Besonderen sind an dieser Stelle zu nennen die Qualitätsanforderungen der Bundesanstalt für Arbeit und die Anforderungen aus Ländergesetzen oder anderen Förderstrukturen. Für die Weiterbildungseinrichtung ist es hilfreich, wenn ihr eigenes Qualitätskonzept möglichst kompatibel mit diesen externen Vorgaben ist, um Doppelarbeit und Inkonsistenzen zu vermeiden.

KRITERIUM 9: UNTERSTÜTZUNG

Einige Qualitätskonzepte sind von vornherein so angelegt, dass sie nur mit externer Unterstützung zu bewältigen sind. Andere sind in dieser Hinsicht anspruchsloser und ermöglichen für die Weiterbildungseinrichtung einen weitgehend selbst gesteuerten Prozess. Zurückgegriffen werden kann in diesem Fall z. B. auf entsprechende schriftliche Unterlagen, auf Disketten und auf Netze für den Erfahrungsaustausch. Im Besonderen ist es hilfreich, auf externe Supportstrukturen zurückgreifen zu können, wenn der Qualitätsentwicklungsprozess – aus welchen Gründen auch immer – ins Stocken geraten könnte.

KRITERIUM 10: VORARBEITEN

Die meisten Weiterbildungseinrichtungen haben in ihrer Praxis durchaus schon qualitätsrelevante Maßnahmen ergriffen, auf die aufgebaut werden kann. Kaum eine Einrichtung fängt bei Null an. Von daher ist es hilfreich, auf ein Qualitätskonzept zurückzugreifen, das möglichst viele dieser Vorarbeiten integrieren kann. Dies vermindert den Aufwand und erhöht die Akzeptanz bei den Beschäftigten und Teilnehmenden.

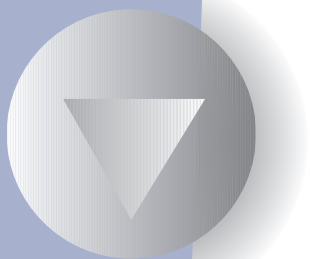
Die Kriterien sollen eine möglichst rationale Entscheidung für das eine oder andere Qualitätskonzept ermöglichen. Ein Entscheidungsautomatismus kann allerdings nicht erreicht werden. Erleichtert wird die Entscheidungsbildung auch durch eine Vielzahl von vergleichenden Darstellungen von Qualitätskonzepten bzw. Arbeitshilfen, auf die die Einrichtungen bei Bedarf zurückgreifen können.

Resümee

Die beschriebenen Entwicklungen und die sich abzeichnenden Tendenzen in der Qualitätspolitik für die Weiterbildung verdeutlichen, dass die Phase des Experimentierens und der Suchbewegungen sich dem Ende zuneigt. Es wird nach verbindlichen und vergleichbaren Konzepten Ausschau gehalten, die dem Wunsch nach professionellen Impulsen für die Einrichtungen und dem Interesse der Teilnehmenden, der Interessenten und der Förderinstanzen nach Markttransparenz und Orientierung gleichermaßen gerecht werden. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. als Beleg für diese Thesen die Zeitschrift „Grundlagen der Weiterbildung“, Heft 6/2000, zum Thema „Qualitätsstandards für die Weiterbildung“.
- 2 Vgl. Wunder, H.: Qualitätsmanagement in der Praxis von Bildungsorganisationen. In: GdWZ 6/2000, S. 302–305.
- 3 Vgl. Kremsmair, H.: ISO 9001:2000 und Prozessmanagement. In: GdWZ 6/2000, S. 283.
- 4 Vgl. Gnahs, D.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: GdWPh 38/Mai 2000 (4.30.50.1), S. 7–9.
- 5 Vgl. Pospiech, B.: EFQM Excellence Modell. In: GdWZ 6/2000, S. 265–266; Zink, K. J.; Behrens, S.: Ansätze für Bewertung und Qualitätsmanagement. In: GdWZ 6/2000, S. 274–276; Liebold, Ch.: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Ein Leitfaden für die Praxis, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 2000.
- 6 Vgl. auch Gnahs, D. a. a. O., S. 12.
- 7 Vgl. Heinen-Tenrich, J.: Niedersächsische Volkshochschulen erproben Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. In: Felicitas von Küchler/Klaus Meisel (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Wege zu Qualitätsmaßstäben. Reihe „Perspektive Praxis“, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1999, S. 114–126.
- 8 Vgl. dazu auch den Artikel von E. M. Krekel und E. Sauter in diesem Heft.
- 9 Vgl. zum Beispiel die Computerzeitschrift CHIP 1/2000, S. 254 („Computerschulen im Test“).
- 10 Vgl. Thierstein, Ch.: Qualitätsanstrengungen bündeln. In: GdWZ 6/2000, S. 296–299.
- 11 Vgl. Ehses, Ch.; Heinen-Tenrich J.; Rainer Zech, R.: Das Qualitätsmodell und seine Begründung (Stand: Januar 2001), vervielfältigtes Manuskript, Hannover 2001, S. 1.
- 12 Vgl. Gonon, Ph. u. a., Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung – Analyse und Perspektive, 2. Aufl., Aarau/Schweiz 1999; Gnahs, D. a. a. O., S. 21–23.



Qualifikationsmanagement bei Siemens IT Service: Bildungscontrolling in der Praxis

► **Anhaltende technische und gesellschaftliche Veränderungen haben unmittelbare Auswirkungen auf die betriebliche Praxis. Vor diesem Hintergrund erweist sich ein professionelles Qualifikationsmanagement als wichtige Voraussetzung, um schnell auf Veränderungen zu reagieren und zum gegebenen Zeitpunkt die erforderlichen Qualifikationsstrukturen bereitzustellen. Die betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung muss dabei an den Unternehmensprozessen ausgerichtet sein, und die Qualifizierungsstrategien müssen im Einklang mit den Unternehmensstrategien stehen. Bildungscontrolling nimmt hier eine wichtige Rolle ein. Siemens IT Service ist ein Unternehmen, das ein systematisches Weiterbildungs-Controlling umsetzt.**



ELISABETH M. KREKEL

Dr. phil., Soziologin, M. A., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungsökonomie, Kosten und Nutzen“ im BIBB



DIRK PIELER

Dr. rer. pol., Leiter der Global Skills Management und Service Academy, München

Die Informationen wurden im Rahmen einer Fallstudie erhoben, die im Juli 2000 vom Bundesinstitut für Berufsbildung bei Siemens IT Service durchgeführt wurde.¹ Dargestellt wird der Stand und die Philosophie der betrieblichen Bildungsarbeit zum Zeitpunkt der Fallstudie. Die Fallstudie ist Bestandteil des Projektes „*Controlling in der betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich*“, das mit finanzieller Unterstützung aus dem Programm Leonardo da Vinci der Europäischen Gemeinschaft durchgeführt wird.²

Veränderungsprozesse bei Siemens IT Service

Während sich das Geschäft von Siemens IT Service im Jahr 1995 noch auf die Inbetriebnahme, die Instandhaltung und das Beheben von Störungen fokussierte, begann das Unternehmen im Jahr 1997 damit, sich als kundenorientierter Dienstleister im gesamten IT-Serviceumfeld neu zu positionieren und gleichzeitig eine neue Lernkultur im Unternehmen zu etablieren (Abbildung 1). Im Rahmen des IT'S-FUTURE-Programms wurden neue Rollen von Führungskräften und Mitarbeitern/-innen Schritt für Schritt erarbeitet und umfangreiche fachliche und überfachliche Qualifizierungsmaßnahmen sowie Workshops durchgeführt. Das Programm war ein entscheidender Erfolgsfaktor für die Neugestaltung des Unternehmens. Später positionierte sich das Unternehmen unter dem Motto **CREATING VALUE THROUGH PEOPLE** weltweit als menschen- und wertorientierter Dienstleister, wozu wiederum umfangreiche Qualifizierungsmaßnahmen erforderlich waren.

Mit dem IT'S-FUTURE-Programm wurden vier Säulen für eine grundlegende Neupositionierung der Organisation errichtet:

- die *Geschäftsfeldstrategie*, die die Positionierung als kundenorientierter Dienstleister unterstützt und eine Neuorientierung in Richtung der gesamten IT-Landschaft (Multivendor Services) bedeutet;

- die *Strukturanpassung* zur Etablierung einer vertriebs- und leistungsorientierten Aufbau- und Ablauforganisation;
- die *IT-Infrastruktur*, die vor allem den Ausbau des Intranets sowie die Etablierung eines kundenorientierten Berichtswesens und Vertriebsinformationssystems zum Gegenstand hat, sowie
- das *Skills Management* mit der Siemens IT Service Academy, die für die Planung, Durchführung und Evaluation von Qualifizierungsaktivitäten sowie für die Entwicklung einer neuen Lernkultur verantwortlich ist.

Auf die Siemens IT Service Academy als eine für den Wandel charakteristische Neuerung soll im Folgenden näher eingegangen werden. Sie ist keine Akademie im klassischen Sinne mit Trainern und Schulungsräumen oder gar einer rechtlichen Eigenständigkeit. Sie ist vielmehr eine Institution, die sich an die fachlichen Abläufe anschließt und nah an diesen die dort notwendige Kompetenz für Qualifizierungsthemen bereitstellt. Die Mitarbeiter/-innen und Führungskräfte werden unterstützt durch die *Skills Consultants*, die in den unterschiedlichen Distrikten Ansprechpartner für Weiterbildungs- und Qualifizierungsfragen sind sowie die *Qualification Manager*, die überregional für die Entwicklung fachlich orientierter Qualifizierungsprogramme, wie z. B. kaufmännische Themen, zuständig sind. Im Folgenden werden die einzelnen Elemente eines systematischen Weiterbildungscontrollings anhand des Qualifizierungsprozesses bei Siemens IT Service näher beschrieben.³

Der Qualifizierungsprozess bei Siemens IT Service

ZIELSETZUNG

Die Ausrichtung der Bildungsziele auf die Unternehmensentwicklung ist einer der wichtigsten und anspruchsvollsten Teile der Bildungsarbeit. Die Bildungsziele werden auf verschiedene Weise ermittelt:

- Zum einen werden sie *vom Markt vorgegeben*. So müssen die Mitarbeiter/-innen frühzeitig mit den neuen Soft- und Hardwareprodukten vertraut gemacht werden, damit das Unternehmen mindestens den zugesicherten Service erbringen kann.
- Zum anderen werden sie *aus künftigen Entwicklungen abgeleitet*, damit eine rechtzeitige interne Umstellung, Weiterbildung oder Umschulung (Reskilling) der Mitarbeiter/-innen erfolgen kann.

Um für die Qualifizierung relevante Entwicklungen frühzeitig zu erkennen, werden in *Strategie-Meetings* mit den Qualification Managern sowie Vertretern unterschiedlicher Fachrichtungen die bevorstehenden Entwicklungen durchgesprochen und entsprechende Qualifizierungsstrategien festgelegt.

Abbildung 1 Entwicklung von Siemens IT Service seit 1995



WEITERBILDUNGSBEDARF

Der Weiterbildungsbedarf ergibt sich aus den Marktentwicklungen und den strategischen Entwicklungen des Unternehmens. Bei der Ableitung des betrieblichen Bildungsbedarfs legt Siemens IT Service großen Wert auf eine Orientierung am individuellen Bildungsbedarf. Dieser wird beispielsweise im Rahmen des Mitarbeitergesprächs artikuliert, welches regelmäßig zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in geführt wird.

Darüber hinaus kommt in diesem Jahr ein neues Verfahren zur *Qualifizierungsbedarfsermittlung* zum Einsatz. Hierzu werden aufeinander aufbauende Gesprächsrunden geführt, in die die Personalabteilung, die Skills Consultants und die Führungskräfte eingebunden sind. Im ersten Schritt müssen die Führungskräfte für den Planungszeitraum ihre Anforderungen an bestimmte Mitarbeitergruppen definieren. Im nächsten Schritt wird diskutiert, inwieweit einzelne Mitarbeiter/-innen von den festgelegten Qualifikationsprofilen abweichen. Schließlich wird in einem dritten Schritt unter Federführung des Skills Consultants für jeden einzelnen Mitarbeiter erarbeitet, welche Qualifizierungsbedarfe sich hieraus ergeben und welche Maßnahmen zur Qualifizierung geeignet sind. Diese werden dann zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/-in besprochen und bei beiderseitigem Einverständnis auch schriftlich fixiert. Darüber hinaus können sich die Mitarbeiter/-innen jederzeit mit Weiterbildungs-

Elemente des Qualifizierungsprozesses bei Siemens IT Service

- Zielsetzung
- Weiterbildungsbedarf
- Weiterbildungsbudget
- Durchführung
- Evaluation und Transfersicherung
- Nutzen
- Kosten
- Kennzahlen/Benchmarking

wünschen an ihre Führungskraft bzw. die Skills Consultants wenden. Die Ausschnitte aus dem Programm der Siemens IT Service Academy verdeutlichen einige Schwerpunkte.

WEITERBILDUNGSBUDGET

Zur Steuerung der Weiterbildungsaktivitäten wird ein Weiterbildungsbudget festgelegt. Die bis dahin vorherrschende Top-down-Budgetierung, die in der Regel auf der Basis der Vorjahresdaten vollzogen wurde, wird durch eine Bottom-up-Budgetierung ergänzt. Ziel ist es, eine möglichst verursachungsgerechte Budgetierung zu erreichen. Das Weiterbildungsbudget wird nicht ausschließlich aus den Daten des Vorjahres entwickelt, sondern es werden wesentliche Qualifizierungsaktivitäten des kommenden Geschäftsjahres vorweggenommen und in das Budget eingestellt.

Ausschnitt aus dem Programm der Siemens IT Service Academy im Geschäftsjahr 99/00

KEP (Kaufmännisches Entwicklungsprogramm)

4 Module; 15 Tage; geschult wurden bis Mitte 2000 rund 200 Personen.

PEP (Projektmanagement-Entwicklungsprogramm)

10 Module; 30 Tage; geschult wurden bis Mitte 2000 rund 150 Personen.

REMOS (Reskilling from Maintenance to Operational Service)

Umfangreiches internes Umschulungsprogramm, damit Mitarbeiter/-innen aus stagnierenden Bereichen in Wachstumsbereichen eingesetzt werden können; umgeschult wurden bis Mitte 2000 rund 100 Personen.

SVS (Strategic Value Selling)

3-tägiges Programm für den Vertrieb; bis Mitte 2000 wurden rund 200 Personen geschult.

Start-up Workshop

Einwöchiges Programm für neue Mitarbeiter/-innen, in dem das Unternehmen durch die verantwortlichen Personen vorgestellt wird; bis Mitte 2000 wurden rund 260 Personen geschult.

DURCHFÜHRUNG

Die Siemens IT Service Academy hat die Aufgabe, Trainingsbedarf zu identifizieren, Zielgruppen zu definieren, adäquate Vermittlungsformen zu suchen, Curricula zu entwickeln, Programme zu organisieren, zu begleiten und zu fördern, Ergebnisse festzustellen und in weitere Maßnahmen einfließen zu lassen. Zur Erbringung der Trainingsleistung stehen keine eigenen Ressourcen zur Verfügung. Auf der Basis von gemeinsam mit den Führungskräften und den Mitarbeitern/-innen festgelegten Lerninhalten erfolgt die Entscheidung, wo und wann die Maßnahmen stattfinden und welche Trainingspartner eingesetzt werden sollen. Gerade im IT-Bereich spielen auch das Lernen am Arbeitsplatz und computerbased Trainings (CBT) eine wichtige Rolle. Aus Sicht des Unternehmens ist dabei entscheidend, dass die mit dem Mitarbeiter/der Mitarbeiterin vereinbarten

Ziele erreicht werden. Das Unternehmen sieht jedoch davon ab, den Weg dorthin vorzugeben. Dies eröffnet die Möglichkeit, den Lernprozess optimal in die individuelle Lebensplanung einzubinden. Die Abschaffung der Stempeluhr und die Einführung der Vertrauensgleitzeit sowie der fortschreitende Ausbau von Heimarbeitsplätzen bieten dazu einen passenden Rahmen. Schon heute hat der überwiegende Teil aller Mitarbeiter/-innen die Möglichkeit, sich von jedem Ort über die Zugangsverfahren RELAX bzw. CORINA in das Intranet einzuwählen und zu arbeiten oder sich weiterzubilden. Mitarbeiter/-innen, die noch nicht über diese Zugangsmöglichkeit verfügen, werden sukzessive angebunden.

EVALUATION UND TRANSFERSICHERUNG

Zu jeder Qualifizierungsaktivität wird von der Academy ein Feedback eingeholt. Hierzu werden zum einen – wie in den meisten anderen Unternehmen auch – Feedback-Befragungen der Mitarbeiter/-innen nach der Maßnahme durchgeführt. Zum anderen werden die Führungskräfte angehalten, mit ihren Mitarbeitern/-innen Gespräche über den Erfolg oder Misserfolg einer Qualifizierungsmaßnahme zu führen. Darüber hinaus werden die Führungskräfte und Mitarbeiter/-innen zu späteren Zeitpunkten befragt, wie zufrieden sie mit einzelnen Programmen waren und ob sie den Eindruck haben, dass eine deutliche Weiterentwicklung erfolgt ist. Dies geschieht in Form von einheitlichen Befragungen durch die Skills Consultants in den verschiedenen Distrikten. Mit der Einführung einer stärker DV-gestützten Abwicklung der Qualifizierungsaktivitäten – hierzu wird das von Siemens Business Services entwickelte Softwareprogramm SOKRATES zum Einsatz kommen – soll unter anderem das Einholen des Feedbacks stärker standardisiert werden. Darüber hinaus werden Plausibilitätsannahmen getroffen, um die (ökonomischen) Auswirkungen auf der Organisationsergebnisebene abzuschätzen. Beispielsweise wurden für den *Start-up Workshop* Plausibilitätsbetrachtungen durchgeführt, um zu zeigen, welchen Beitrag die Maßnahme zum wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens leistet. Im Rahmen des *Start-up Workshops* wird den neuen Mitarbeitern/-innen das Unternehmen innerhalb von fünf Tagen vorgestellt: Sie erhalten Einblick in die einzelnen Bereiche und lernen Ansprechpartner/-innen für diese kennen, und sie vollziehen die Abwicklung von Kundenprojekten bei Siemens IT Service anhand von Praxisbeispielen und Fallstudien nach. Geht man von der realistischen Annahme aus, dass die Mitarbeiter/-innen durch diesen Workshop nur zwei Tage früher produktiv arbeiten können (Verkürzung der Einarbeitungszeit), dann sind die Kosten der gesamten Veranstaltung refinanziert. Die kulturprägende Wirkung der Veranstaltung, die so konzipiert ist, dass sie den neuen Mitarbeitern besonders großen Spaß macht und ihnen hilft, frühzeitig ein Netzwerk zu bilden, ist hierbei noch nicht berücksichtigt.

NUTZEN

Der Nachweis des Nutzens hängt in starkem Maße von der Art der Maßnahme ab. Um den Status eines Servicepartners zu erwerben, muss das Unternehmen häufig eine Mindestzahl entsprechend ausgebildeter Mitarbeiter/-innen (z. B. 10.000 Zertifizierung bei Sun, MCSE-Zertifizierung bei Microsoft etc.) vorweisen. Der Nutzen dieser Weiterbildung ist durch den Nutzen der strategischen Partnerschaft determiniert.

Persönlichen Nutzen und Gesamtnutzen von Maßnahmen transparent machen

In den Fällen, bei denen keine solch eindeutige Geschäftsanforderung besteht, wird der Erfolgsbeitrag in Form von Argumentationsketten abgeleitet. Wichtig ist dabei, dass der Nutzen aus verschiedenen Blickwinkeln heraus beurteilt wird: aus dem Blickwinkel des Mitarbeiters, aus dem Blickwinkel der Führungskraft und aus dem Blickwinkel des Unternehmens. Auch der persönliche Nutzen für jeden einzelnen Mitarbeiter ist wichtig für den Gesamtnutzen einer Maßnahme. Eine Maßnahme, von der nur das Unternehmen, aber nicht der Mitarbeiter/die Mitarbeiterin selbst profitiert, droht von Anfang an zu scheitern. Dabei ist es wichtig, im Vorfeld von Weiterbildungsmaßnahmen und Veränderungsprozessen alle Beteiligten einzubeziehen und deren Nutzen transparent zu machen.

KOSTEN

Erhoben werden die direkten Kosten einer Weiterbildungsmaßnahme, z. B. die Kosten für ein Seminarhotel, Schulungsunterlagen, Trainerkosten. Indirekte Kosten, wie die Lohnfortzahlung während einer Maßnahme, sind nicht Bestandteil des Weiterbildungsbudgets und werden deshalb nur im Bedarfsfall im Rahmen von Spezialanalysen hinzugezogen. Die Kosten für die Qualifizierungsmaßnahme führen i. d. R. zu einer entsprechenden Belastung der Kostenstelle der jeweiligen Führungskraft.

KENNZAHLEN/BENCHMARKING

Benchmarking findet bei Siemens IT Service hauptsächlich intern statt, indem einzelne Distrikte miteinander verglichen werden. Hierzu werden Kennzahlen herangezogen, wie Weiterbildungstage pro Mitarbeiter/-in, Weiterbildungskosten pro Mitarbeiter/-in, Weiterbildungstage ein-

zelner Mitarbeitergruppen, die Anzahl der Mitarbeiter/-innen, die an einzelnen Maßnahmen teilgenommen haben, etc.

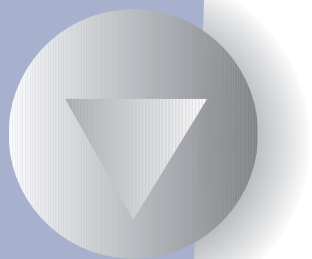
Die Ergebnisse solcher Benchmarkingprozesse können Signalwirkung haben und weitere Detailanalysen auslösen. Dadurch sollen eindimensionale Rückschlüsse vermieden werden. Die negative oder positive Entwicklung von Auftragsingang, Umsatz und EBIT (earnings before interests and taxes) eines Distrikts können mit Sicherheit nicht ausschließlich auf mangelnde oder hohe Weiterbildungsinvestitionen zurückgeführt werden. Vielmehr sind diese auch und vielleicht sogar in erster Linie abhängig von den örtlichen Gegebenheiten, dem allgemeinen und politischen Umfeld, dem Anteil von Soft- und Hardwareservice mit jeweils unterschiedlichen Margen, der regionalen Verteilung der Kundenstandorte etc. Dennoch spielt auch die Bildungsaktivität eine wichtige Rolle für den wirtschaftlichen Erfolg und wird daher ebenfalls analysiert.

Ausblick

Die Planung, Durchführung und Evaluation der Qualifizierungsaktivitäten sind bei Siemens IT Service Bestandteil eines systematischen Weiterbildungscontrollings, welches in seinen einzelnen Elementen hier skizziert wurde. Wesentliches Ziel der Service Academy ist es, die Unternehmensstrategien durch entsprechende Qualifizierungsaktivitäten zu unterstützen, so dass im Idealfall mit den jeweiligen Entwicklungsschritten die zu den entsprechenden Zeitpunkten notwendigen Qualifikationen aufgebaut sind. Das Qualifikationsmanagement erfolgt in einer relativ dynamischen Umgebung. So müssen sich die Mitarbeiter/-innen wie die Unternehmensleitung von Siemens IT Service seit dem 1. Oktober 2000, durch den Zusammenschluss mit Siemens Business Services, auf ein verändertes Geschäftsmodell und ein neues Aufgabenprofil einstellen. Darüber hinaus gilt es weiterhin, das Programm CREATING VALUE THROUGH PEOPLE umzusetzen und für die Kunden sichtbar zu gestalten. Auf diesem Weg sind verstärkte Qualifizierungsaktivitäten und Maßnahmen zur Zusammenführung unterschiedlicher Kulturen zu einer neuen, einheitlichen Unternehmenskultur unverzichtbar. ■

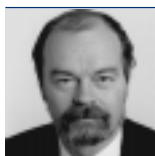
Anmerkungen

- ¹ Zum Zeitpunkt der Befragung war Siemens IT Service mit rund 13.000 Mitarbeiter/-innen als GmbH & Co. OHG ein Unternehmen mit eigenständiger Rechtsform innerhalb des Siemens-Konzerns. Am 1. Oktober 2000 wurde der weitere Ausbau der Marktposition im Wege einer Fusion mit Siemens Business Services realisiert. Dazu wurde die rechtliche Eigenständigkeit aufgegeben und Siemens IT Service als Division in die Siemens Business Services (SBS) GmbH & Co. OHG integriert.
- ² Zu weiteren Ergebnissen aus dem Projekt siehe: Beicht, U.; Kraayvanger, G.; Krekel, E. M.; Mayrhofer, J.: Planung und Steuerung betrieblicher Qualifizierungsaktivitäten im europäischen Vergleich. In: BWP, 29 (2000) 6, S. 54–58
- ³ Zum theoretischen Ansatz des Weiterbildungscontrollings siehe: Pieler, D.: Weiterbildungscontrolling. Eine systemorientierte Perspektive. Wiesbaden 2000. Siehe auch: Bötel, C.; Krekel, E. M.: Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking – Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bielefeld 2000



Zwischenprüfungen – ein auslaufendes Modell?

► Die Diskussion um eine Anpassung des Prüfungswesens an die Veränderungen in der Arbeitswelt ist seit langem im Gange. Insbesondere in die Kritik geraten ist die Zwischenprüfung, die eine reine Lernstandskontrolle ist. Das Ergebnis hat weder Auswirkungen auf die Benotung der Abschlussprüfung noch auf die Fortsetzung des Ausbildungsverhältnisses. Vorgeschrieben ist lediglich der Nachweis der Teilnahme. Um die Akzeptanz der Zwischenprüfung zu erhöhen, wurden deshalb bei verschiedenen neuen und neu geordneten Berufen Zwischenprüfungen innovativ gestaltet. In diesem Beitrag werden erste Erfahrungen mit diesen neuen Formen vorgestellt und zum Vergleich konventionell konzipierte Zwischenprüfungen herangezogen.



NORBERT LEIBENATH
Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Strukturfragen und Qualitätsstandards für
die Ordnungsarbeit, Prüfungen“ im BIBB

Reformbestrebungen

Das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit stellte fest, dass Zwischenprüfungen in ihrem bisherigen Zuschnitt an Bedeutung eingebüßt hätten. Sie könnten ihre Funktion als Maßstab für die Selbsteinschätzung des Auszubildenden und als Anhaltspunkt für die weitere Ausbildungsgestaltung nur wiedererlangen, wenn zum Teil noch an Fächern orientierte Aufgaben durch stärker handlungsorientierte Aufgaben ersetzt würden. Darüber hinaus würden Bundesregierung und Sozialpartner prüfen, ob Zwischenprüfungen zukünftig noch notwendig seien.¹ Allerdings hat das Bündnis zwischenzeitlich den ursprünglichen Plan, bis Ende 2000 zu einer Klärung zu kommen, nicht eingelöst. Stattdessen soll vorerst eine gestreckte Abschlussprüfung erprobt werden.

Auch die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) sieht die Zwischenprüfung zur Disposition gestellt, da sie im Hinblick auf Aufwand und Nutzen weder den Interessen der Betriebe noch denen der Auszubildenden entspricht und ihre Aussagekraft in vielen Bereichen eingebüßt hat. Die Zwischenprüfung sollte nach dem Willen der BDA alternativ für bestimmte Berufe entweder ganz entfallen können oder aber zum ersten Teil einer gestreckten Abschlussprüfung aufgewertet werden können.²

Die Industrie- und Handelskammern wiederum favorisieren eine gestreckte Abschlussprüfung als Etappenprüfung.³ Gesamtmetall hält eine bundeseinheitliche Teilprüfung nach zwei Jahren, die praktisch und schriftlich durchgeführt und im Facharbeiterbrief dokumentiert wird, für sinnvoll.⁴ Dem Handwerk zufolge sollte die Zwischenprüfung als Leistungsfeststellung zum Ende des zweiten Lehrjahres über die vermittelten Kernqualifikationen abgenommen und mit z. B. 25 Prozent auf die Abschlussprüfung angerechnet werden. Im Gegenzug könnte man die Abschlussprüfung vom Nachweis bestimmter Ausbildungsinhalte befreien.⁵

Berufsschulen und Lehrer wollen generell, dass ihre Ausbildungsleistungen in den Kammerzeugnissen Aufnahme finden. Zur Zwischenprüfung ist die Meinung jedoch nicht einheitlich. Während der Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (VLW) Zwischenprüfungen für überflüssig hält,⁶ will der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) eine Umwandlung der Zwischenprüfung in eine Teilprüfung (am Ende des zweiten Ausbildungsjahres) mit qualifizierendem Charakter. Hierbei sollten die in der Berufsschule erbrachten Leistungen anteilig einfließen.⁷

Um diesen Forderungen nachzukommen, müssten das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung geändert werden. Nach derzeitigem Erkenntnisstand könnte es bei einer Änderung der Gesetze eine flexible Formulierung in den Ausbildungsordnungen geben, die mehrere Strukturen der Zwischenprüfung zulässt. So ist geplant, dass zum 1. 8. 2001 eine neue Ausbildungsordnung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau mit einer gestreckten Abschlussprüfung als Probeverordnung in Kraft treten soll.

Anforderungen, die in der Zwischenprüfung verlangt wurden, erfüllt wurden, und entsprechend reagieren.

Eine weitere Funktion der Zwischenprüfung besteht darin, den Auszubildenden auf das Arbeiten unter Prüfungsbedingungen vorzubereiten. Wenn der Auszubildende nach der Ausbildung in die Abschlussprüfung geht, hat er u. U. zuvor



Der rechtliche Rahmen

Derzeit ist im Berufsbildungsgesetz und in der Handwerksordnung in § 42 bzw. § 39 vorgeschrieben, dass während der Berufsausbildung mindestens eine Zwischenprüfung durchzuführen ist. Geregelt ist auch, dass eine Zulassung zur Abschlussprüfung nur erfolgen darf, wenn der Prüfling an der Zwischenprüfung teilgenommen hat. Der Gesetzgeber hat also nur die reine Teilnahme vorgeschrieben. Als Zulassungsvoraussetzung für die Abschlussprüfung genügt es sogar, wenn der Auszubildende in der schriftlichen Prüfung leere Blätter abgibt oder bei programmierten Aufgaben gar nichts ankreuzt. Auch kann der Auszubildende bei gewerblich-technischen Berufen, die im Gegensatz zu den kaufmännischen Zwischenprüfungen zusätzlich eine Fertigungsprüfung vorsehen, auf sämtliche Mitarbeit verzichten. Auf die Fortsetzung des Ausbildungsverhältnisses hat das Ergebnis der Zwischenprüfung keinen Einfluss.

Funktionen der Zwischenprüfung

Der Gesetzgeber hat dieser Form der Zwischenprüfung vor allem zwei Funktionen zugedacht: die *Informations-* und die *Förderfunktion*.

Die Information über die Ergebnisse der Zwischenprüfung ermöglicht es den zuständigen Stellen, den Ausbildungsstand der Betriebe miteinander zu vergleichen und nötigenfalls Korrekturen anzuregen. Wichtiger ist jedoch die Förderfunktion. Durch die Lernstandskontrolle kann sowohl der Ausbilder als auch der Auszubildende erkennen, ob die

noch nie eine Prüfung abgelegt, die das ganze Wissen und die Fertigkeiten von mehreren Jahren zum Gegenstand hatte – im Gegensatz zur Schule und Berufsschule, in denen permanent mittels Klassenarbeiten Lernstandskontrollen durchgeführt werden. Entsprechend resümieren LENNARTZ und KLÄHN: Die Zwischenprüfung ist multifunktional. Neben ihrer zentralen Funktion als Lernerfolgskontrolle besteht eine Reihe weiterer Funktionen, die ihr zugeschrieben werden beziehungsweise als Wirkung zu beobachten sind.⁸ Ähnlich fasst SCHMIDT zusammen: Die Zwischenprüfung hat unterschiedliche Funktionen, von denen die Informations- und Förderfunktion im Vordergrund steht.⁹

Modernisierung der Zwischenprüfung

Die klassische Form der Zwischenprüfung basiert auf den Grundsätzen für die Durchführung von Zwischenprüfungen des Bundesausschusses für Berufsbildung von 1972. Um gleichwohl die Akzeptanz und Effizienz der Zwischenprüfung zu erhöhen, wurde vor allem bei neuen und neu geordneten gewerblich-technischen Ausbildungsberufen in den Ausbildungsordnungen von der klassischen Zwischenprüfung mit Fertigungs- und Kenntnisprüfung abgegangen, und es wurden innovative Modelle eingeführt. So ist z. B. beim Mediengestalter die Bearbeitung von vier Aufgaben, die aus schriftlichen und praktischen Teilen bestehen können, in höchstens sieben Stunden vorgeschrieben. Ähnlich flexibel heißt es in der Ausbildungsordnung für den Mechatroniker, er habe in der Zwischenprüfung in höchstens sieben Stunden eine Aufgabe zu bearbeiten.

Bei den meisten kaufmännischen Berufen erfolgte keine Änderung. Hier ist immer noch eine ausschließlich schriftliche Zwischenprüfung vorgeschrieben, die die Dauer von 180 Minuten nicht überschreiten soll.

Die Zwischenprüfung im gewerblich-technischen Bereich

Hier wurden u. a. die Ausbildungsberufe Mechatroniker/-in, Mikrotechnolog(e)/-in und Mediengestalter/-in neu geschaffen.

In der Ausbildungsordnung heißt es beim *Mechatroniker*: Der Prüfling soll in höchstens sieben Stunden unter Verwendung vorgefertigter Teile eine Arbeitsaufgabe bearbeiten.

Der Gesetzgeber lässt also den Aufgabenerstellern einen großen Spielraum bei der Ausgestaltung der Prüfungsaufgaben. Sie können wählen, ob sie den Prüflingen ein Prüfungsstück, bei dem nur das Endergebnis bewertet wird, eine Arbeitsprobe, bei der zusätzlich Zwischenergebnisse und Vorgehensweise in die Bewertung einfließen, oder eine

Unterschiedliche Ansätze für unterschiedliche Funktionen der Zwischenprüfung

Mischform vorlegen. Auch können die Aufgabenersteller wählen, ob sie eine Aufgabe für alle Prüflinge, für einen Teil oder individuelle Aufgaben für jeden einzelnen Prüfling vorlegen. Zudem ist es möglich, zusätzliche schriftliche Aufgaben zu stellen. Diese große Flexibilität ist wichtig, weil die Zwischenprüfung unbedingt auf betriebliche Belange abgestellt werden soll. Wegen der Vielzahl der Betriebe, die Mechatroniker ausbilden, und der verschiedenen Betriebsspezifika scheint diese Struktur der Zwischenprüfung praxisgerecht. Die Zeitvorgabe von höchstens sieben Stunden hat den Vorteil, dass es sich hierbei um einen kompletten Arbeitstag handelt, was die Praxisnähe unterstreicht.

Auch beim *Mediengestalter* sind sieben Stunden für die Prüfung angesetzt. Hier ist aber in der Verordnung vorgeschrieben, dass vier Aufgaben zu bearbeiten sind, die aus schriftlichen und praktischen Teilen bestehen können. Damit ist ebenfalls eine große Flexibilität vorhanden. Um der Forderung nach Vermittlung von Handlungskompetenz

nachzukommen, wurde anstelle der Trennung zwischen Fertigungs- und Kenntnisprüfung ein ganzheitlicher Ansatz gewählt und besonderer Wert auf den Praxisbezug gelegt. Für die erste Zwischenprüfung im Jahr 1999 wählte der Zentral-Fachausschuss für die Druckindustrie in Heidelberg, der die Aufgaben bundesweit erstellte, für den praktischen Teil je eine Aufgabe aus zwei von sechs Prüfungsgebieten aus. Im ebenfalls zweigeteilten schriftlichen Teil wurden vier der sechs Prüfungsgebiete berücksichtigt.

Beim *Mikrotechnologen* heißt es zur Struktur der Zwischenprüfung in der Verordnung: Der Prüfling soll im praktischen Teil der Prüfung in höchstens vier Stunden eine Arbeitsaufgabe sowie im schriftlichen Teil der Prüfung in insgesamt höchstens 90 Minuten die zur Aufgabe gehörende Arbeitsplanung und Dokumentation bearbeiten. Die Aufgabenerstellung bei der ersten Zwischenprüfung im Herbst 1999 bzw. Frühjahr 2000 erfolgte durch die IHK Dresden als Leitkammer. Diese stellte die Aufgaben weiteren Kammern zur Verfügung, die sie zum Teil betriebsspezifisch anpassten. Um Praxisnähe zu gewährleisten, wurde der schriftliche Teil im praktischen Teil integriert. Für den praktischen Teil wurde eine komplexe Arbeitsaufgabe gewählt, die aus mehreren Teilaufgaben bestand. Die Leitkammer gab flexible Randbedingungen vor. So war es möglich, die Prüfung entweder an einer Anlage/in einem Prozessschritt oder an mehreren unterschiedlichen Anlagen/in mehreren unterschiedlichen Prozessschritten durchzuführen. In Abhängigkeit von den Standortbedingungen konnte die Prüfung im seriellen Durchlauf über mehrere Tage oder im Rotationsprinzip für alle zeitgleich an nur einem Tag stattfinden.

Beim klassischen Beruf des *Tischlers* hingegen blieb es bei der herkömmlichen Fertigungs- und Kenntnisprüfung. Laut Ausbildungsordnung hat der Prüfling in insgesamt sieben Stunden eine Arbeitsprobe durchzuführen, für den schriftlichen Teil sind höchstens 180 Minuten vorgesehen. In Nordrhein-Westfalen erfolgt die Aufgabenerstellung sowohl für die Fertigungs- als auch für die Kenntnisprüfung zentral über den Fachverband Holz und Kunststoff, Landesinnungsverband Tischlerhandwerk in Dortmund. Die Praxisnähe in der Fertigungsprüfung wird dadurch erreicht, dass der Prüfling eine komplette Aufgabe vom Aufmaß bis zur Kontrolle des fertigen Stückes zu lösen hat. Bei der Kenntnisprüfung wird auf Handlungsorientierung großer Wert gelegt, indem erst Problemstellungen beschrieben werden, aus denen sich zu lösende Fragen ableiten.

Die Zwischenprüfung im kaufmännischen Bereich

Bei den neuen bzw. neu geordneten kaufmännischen Berufen (z. B. Automobil-, Verlags- und Versicherungskaufmann/-kauffrau) hat sich dagegen gegenüber klassischen kaufmännischen Berufen (z. B. Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel) wenig an der Zwischenprüfung geändert. Die Ausbildungsordnung schreibt eine Dauer von höchstens 180 Minuten vor. Diese ist schriftlich anhand praxisbezogener Aufgaben oder Fälle durchzuführen. In der Verordnung heißt es ferner, dass Fertigkeiten und Kenntnisse in der Form vermittelt werden sollen, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit befähigt wird, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Üblicherweise wird darunter berufliche Handlungskompetenz verstanden. Für die Zwischenprüfung bedeutet das, dass die Prüfungsaufgaben prozessorientiert zu gestalten sind und nicht auf reinem Abfragen von Wissen beruhen. Handlungskompetenz – so das Ergebnis zweier Forschungsprojekte der Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen bei der IHK Nürnberg (AkA)¹⁰ – lässt sich in schriftlichen Prüfungen am besten mittels Situationsbeschreibungen prüfen, die sich auf reale Situationen aus der betrieblichen Praxis beziehen, an die sich die Prüfungsaufgaben anschließen. Ferner sollten die Aufgaben mit passenden Unterlagen angereichert sein. Diese Vorgaben berücksichtigt die AkA bei ihrer eigenen Aufgabenerstellung.

Generell hat der Prüfungsausschuss die Prüfungsaufgaben zu beschließen und ist dabei autonom. Er soll aber überregional – insbesondere bezirks-, landes- oder bundeseinheitlich – erstellte Prüfungsaufgaben übernehmen. Dies gilt allerdings nur dann, wenn in den Prüfungsordnungen der einzelnen IHKs ein entsprechender Passus aufgenommen ist. Andernfalls ist der Prüfungsausschuss frei in seiner

Größere Praxisnähe bei Zwischenprüfungen

Entscheidung. In der Realität haben die IHKs bereits die Weichen für eine Vereinheitlichung des Prüfungswesens im kaufmännischen Bereich sowohl bei den Abschluss- als auch bei den Zwischenprüfungen ge-

stellt. Bundeseinheitliche Zwischenprüfungen für alle kaufmännischen und kaufmännisch-verwandten Berufe waren ab Herbst 2000 vorgesehen. Aufgabenersteller ist die Gemeinschaftsstelle für bundeseinheitliche kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (GBA) bei der AkA.

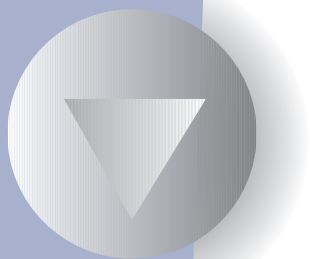
Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass – bei aller Verschiedenartigkeit der Ausgestaltung der Zwischenprüfung – einheitlich eine größere Praxisnähe angestrebt wird. Es gibt Hinweise, dass dadurch die Akzeptanz der Zwischenprüfung gesteigert werden kann.

Gleichwohl wird bei anstehenden Neuordnungen weiter diskutiert, welche Form der Zwischenprüfung auch für andere Berufe geeignet ist und sich auf diese übertragen lässt. Wie bei der Abschlussprüfung wird es sicherlich auch für die Zwischenprüfung kein einheitliches Modell geben, sondern unterschiedliche, an den besonderen Tätigkeitsanforderungen der Berufe ausgerichtete Ansätze, die auch unterschiedliche Funktionen der Zwischenprüfung einschließen können. Da sich die kaufmännischen Berufe ähneln, war der Weg zu einer einheitlichen Struktur vorgezeichnet, während es bei den gewerblich-technischen Berufen – wegen der Verschiedenartigkeit – noch große Unterschiede gibt und auch weiterhin geben wird. ■

Anmerkungen

- 1 Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“, Bericht des BMBF, Stand: 10. November 1999
- 2 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): BDA – Vorschläge zur Verbesserung der Strukturen und Rahmenbedingungen der Berufsausbildung. 1999
- 3 Feuchthofen, J. E.: In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Neue Strukturen und Prüfungen in der Berufsausbildung. Dokumentation über die Tagung der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter am 21./22. Oktober 1999
- 4 Muders, W.: In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: A. a. O.
- 5 Zentralverband des Deutschen Handwerks: Aus- und Weiterbildung nach Maß – Das Konzept des Handwerks. Berlin 1999
- 6 Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. (VLW): Zwischenprüfungen sind überflüssig. Karlsruhe März 2000
- 7 Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen: BLBS-Info vom 23. 05. 2000.
- 8 Lennartz, D.; Klähn, M.: Die Zwischenprüfung in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. BIBB Bonn/Berlin 1987
- 9 Schmidt, J.U.: Zwischenprüfung. In: G. Cramer; H. Schmidt (Hrsg.): Praxis-Know-How für Ausbilder, Grundwerk, Kap. 7A/2 (Loseblattsammlung), Köln 2000
- 10 IHK-GBA News Ausgabe 3/2000



Neue Prüfungen für die industriellen Metallberufe in der Diskussion

► Die zur Zeit in der Diskussion stehende Reform der Ausbildungsordnungen für die industriellen Metall- und Elektroberufe steht ganz im Zeichen der grundlegenden Neuordnung von 1987. Ein Kennzeichen dieser Neuordnung ist die Einführung des Qualifikationsbegriffes: Die Auszubildenden sollen so qualifiziert werden, dass sie ihre Tätigkeiten selbstständig planen, durchführen und kontrollieren können. Selbstverständlich ist diese Fähigkeit auch in der Zwischen- und Abschlussprüfung nachzuweisen. Schon damals wurde deutlich, dass hierzu eine Neuorientierung der Prüfungspraxis erforderlich war. Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über realisierte neue Prüfungskonzeptionen und stellt den aktuellen Stand der Diskussion dar.

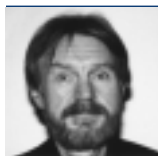
Mit den herkömmlichen Prüfungsmethoden kann die Selbstständigkeit des beruflichen Handelns nicht festgestellt werden. Auch wenn in den letzten Jahren vielfältige Ansätze entwickelt wurden, um diesen Anspruch einzulösen, so zeigten sich in der Folgezeit immer wieder kritische Stimmen, die auch mit der neuen veränderten Prüfungspraxis nicht zufrieden waren. Die Suche nach einer neuen Prüfungskonzeption, die einen wirksameren Nachweis der Berufsfähigkeit als bisher erbringt, geht daher weiter. Im Herbst 1999 vereinbarten die Spitzen- und Fachverbände beim Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie das Vorgehen zur Verwirklichung einer neuen Prüfungskonzeption bei den industriellen Metallberufen. Das BIBB wurde daraufhin beauftragt, für eine Neuordnung der industriellen Metallberufe in einem ersten Schritt die Neufassung der Prüfungen aufzugreifen und abgestimmte Vorschläge vorzulegen. Über das weitere Vorgehen wird im Anschluss daran mit den Sozialpartnern entschieden.

Die Neufassung der Prüfung soll insbesondere

- die Aussagekraft der Abschlussprüfung hinsichtlich der beruflichen Handlungskompetenz verbessern und
- gleichzeitig den Prüfungsaufwand verringern.

Das Modell der „gestreckten Abschlussprüfung“

Im Oktober 1999 haben sich Bundesregierung und Sozialpartner in der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit auf gemeinsame Grundlagen und Orientierungen zur strukturellen Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung verständigt.¹ Die Arbeitsgruppe hat sich u. a. zum Ziel gesetzt, ein mit den Sozialpartnern, Bund und Ländern abgestimmtes Modell zur „gestreckten Abschlussprüfung“ und einen Vorschlag zur Einbeziehung der berufsschulischen Leistungen in die Abschlussprüfung zu erarbeiten. Nach diesem Modell soll künftig die Berufsfähigkeit in

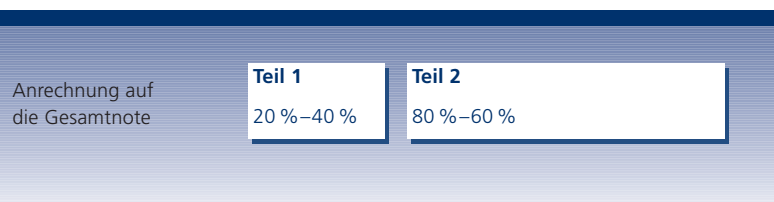


HANS-DIETER HOCH

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

zwei Etappen nachgewiesen werden. Die erste Etappe (*Teil 1*) ersetzt die bisherige Zwischenprüfung. Die Ergebnisse von *Teil 1* sollen mit einem bestimmten Anteil auf die Endnote der Abschlussprüfung angerechnet werden. Ausschlaggebend für diesen Schritt ist, dass auch der Zwischenprüfung vorgehalten wird, nicht mehr zeitgemäß zu sein. Als nachteilig wird vor allem gesehen, dass die Zwischenprüfung von vielen Auszubildenden nicht ernst genommen wird, da sie im Allgemeinen keine Folgen hat, die die Fortsetzung der Berufsausbildung gefährden. Auch die Funktion der Zwischenprüfung als Lernerfolgskontrolle wird zunehmend in Frage gestellt.² Zudem scheint es unter Kostengesichtspunkten wenig zweckmäßig zu sein, Qualifikationen, die bereits in der Zwischenprüfung nachgewiesen wurden, in der Abschlussprüfung noch einmal zu prüfen. In *Teil 2* sollen deshalb nur die über den *Teil 1* hinausgehenden Qualifikationen geprüft werden und beide Ergebnisse in die Gesamtnote einfließen.

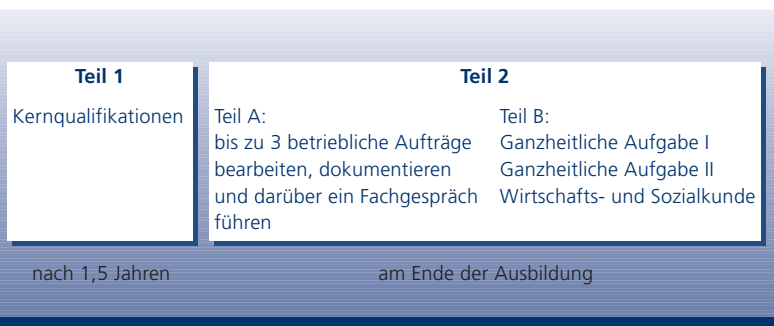
Das Modell der „gestreckten Abschlussprüfung“



Es ist geplant, die „gestreckte Abschlussprüfung“ vorerst für ausgewählte Berufe im Rahmen einer Erprobungsverordnung zuzulassen. Ziel ist es u. a. zu klären, inwieweit sie zu einer qualitativen Verbesserung der Aussagekraft der Abschlussprüfung beitragen kann.

Das von Gesamtmittel und IG Metall vorgeschlagene Modell

Nach dem von Gesamtmittel und IG Metall vorgeschlagenen Modell einer neuen Prüfungskonzeption für die industriellen Metallberufe sollen in *Teil 1* die grundlegenden



Das Prüfungsmodell von Gesamtmittel und IG Metall

beruflichen Qualifikationen – gelegentlich auch als Kernqualifikationen bezeichnet – geprüft werden. Dabei hat der Prüfling in höchstens zehn Stunden bis zu drei Arbeitsaufgaben zu bearbeiten. Der auf den Berufsschulunterricht bezogene Teil der Prüfung soll in die Bearbeitung der Arbeitsaufgaben integriert werden. Der handlungsorientierte Ansatz in diesem Vorschlag kommt dadurch zum Ausdruck, dass der Prüfling in Form von ganzheitlichen, praxisbezogenen Aufgabenstellungen Arbeitsaufträge analysiert, bewertet und fachgerechte Lösungswege darstellt. Es besteht weitgehend Einigkeit darin, dass sich *Teil 1* auf die Ausbildungsinhalte der ersten 18 Monate bezieht. Einige Experten befürworten jedoch, diesen Teil der Prüfung auf die ersten beiden Ausbildungsjahre auszudehnen, da erst dann davon ausgegangen werden könne, dass die grundlegenden Qualifikationen ausreichend beherrscht werden.

Teil 2 der Abschlussprüfung gliedert sich in die beiden Teile A und B. Im Teil A soll der Prüfling bis zu drei *betriebliche Aufträge* bearbeiten, die Ergebnisse dokumentieren und in höchstens dreißig Minuten darüber ein handlungsorientiertes Fachgespräch führen. Die betrieblichen Aufträge sollen realen Arbeitsaufträgen entsprechen, so wie sie im Betrieb üblicherweise von Facharbeitern durchgeführt werden. Dabei hat der Prüfling nachzuweisen, dass er in der Lage ist, einen Arbeitsprozess unter betrieblichen Bedingungen selbstständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Auf diese Art und Weise soll ein größtmöglicher Praxisbezug erzielt werden. Die Dokumentation der Aufträge soll nicht aufwändig, sondern mit betriebsüblichen Unterlagen gestaltet werden. Denkbar ist die Verwendung einer standardisierten Form. Die Dokumentation informiert den Prüfungsausschuss über die konkreten Aufträge, deren Bearbeitung und die Ergebnisse. Sie bildet gleichzeitig die Grundlage für das Fachgespräch. In diesem hat der Prüfling zu zeigen, dass er unter Einbeziehung technischer, organisatorischer und ökonomischer Aspekte den für den Auftrag relevanten fachlichen Hintergrund aufzeigen sowie die Vorgehensweise bei der Ausführung des Auftrages begründen kann. Das Fachgespräch soll einschließlich der Vor- und Nachbereitung durch den Prüfungsausschuss nicht mehr als eine halbe Stunde beanspruchen.

Im Teil B der Prüfung sollen in zwei fachbezogenen Prüfungsbereichen und im Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde weitgehend ganzheitliche, in sich zusammenhängende Aufgaben gestellt werden, die sich jeweils auf einen komplexen berufstypischen Arbeitsauftrag beziehen. Die Einzelnoten von Teil 1 sowie der Teile A und B in Teil 2 sollen mit einer noch festzulegenden Gewichtung in das Gesamtergebnis der Abschlussprüfung einfließen.

Gleichwertigkeit versus Vergleichbarkeit

Konsens und Dissens

Es besteht ein hohes Maß an Einvernehmen zwischen den Spitzen- und Fachverbänden der beteiligten Sozialpartner über das von Gesamtmetall und IG Metall vorgeschlagene Modell. So ist man sich darin einig, die bisherige Zwischenprüfung durch Teil 1 abzulösen. Unstrittig ist auch, im Teil B der Abschlussprüfung den bisherigen Fächerkanon durch Prüfungsbereiche zu ersetzen. Es wird auch offen darüber diskutiert, in diesem Teil sowie im Teil 1 standardisierte, überregional erstellte Prüfungsaufgaben zuzulassen. Einigkeit besteht vor allem auch darin, im Teil A die Prüfungsanforderungen so zu gestalten, dass zum Nachweis der Berufsfähigkeit die Handlungskompetenz erfasst wird und die Prüfungsaufgaben einen deutlich erkennbaren Bezug zur angestrebten Facharbeitertätigkeit aufweisen. Von Teilen der Arbeitgeberseite wird jedoch eine Prüfungskonzeption favorisiert, die für die praktisch durchzuführende Aufgabe eine auf regionaler Ebene vergleichbare Aufgabenstellung vorsieht. Sie begründen dies vor allem damit, dass nicht alle Ausbildungsbetriebe in der Lage seien, eine geeignete betriebliche Aufgabe bereitzustellen. Kritisch von ihnen wird auch gesehen, dass der Prüfungsausschuss keinen unmittelbaren Einblick in die Durchführung der praktischen Aufgabe erhält und die Beurteilung allein auf der Grundlage der Dokumentation und des Fachgesprächs erfolgen soll. Dazu ist anzumerken, dass bei den industriellen Metallberufen in der diesem Teil entsprechenden praktischen Prüfung eine außerordentlich hohe Erfolgsquote vorliegt. Durch die Abschlussprüfung gefallene Prüflinge weisen, von Ausnahmen abgesehen, eher im schriftlichen Teil der Prüfung nicht ausreichende Leistungen auf. Insofern dürfte es sich kaum auf die Erfolgsquote bei der Abschlussprüfung auswirken, wenn Teil A wie von Gesamtmetall und IG Metall vorgeschlagen durchgeführt wird.

Einschätzung der Prüfungsmodelle

Die Zweckmäßigkeit eines Prüfungsmodells lässt sich an ihrer Aussagekraft (Validität), der bundesweiten Vergleichbarkeit der Aufgabenstellungen untereinander sowie am Prüfungsaufwand messen. Stellt die Prüfungsaufgabe einen realen betrieblichen Auftrag dar, so wie er im Ausbildungsbetrieb üblicherweise von Facharbeitern bearbeitet wird, so ist aus betrieblicher Sicht die Aussagekraft zur Beurteilung der Berufsfähigkeit als hoch einzuschätzen. Der ausbildende Betrieb erhält dabei ein ziemlich zuverlässiges Urteil über die Einsatzbarkeit des Prüflings im Betrieb. In den meisten Fällen dürfte jedoch davon ausgegangen werden, dass die Ausbildungsbetriebe dies schon vorher wissen und nicht erst aufgrund der Ergebnisse der Abschlussprüfung erfahren. Der individuelle betriebliche Auftrag als praktische Prüfungsaufgabe geht aber zu Lasten einer direkten Vergleichbarkeit aller Prüfungsaufgaben, wie sie beispielsweise

bei standardisierten überregional erstellten Prüfungsaufgaben gegeben ist. Dieser Nachteil ließe sich dadurch ausgleichen, dass in der Ausbildungsordnung die in der betrieblichen Aufgabe nachzuweisenden Qualifikationen

präzisiert werden, die Aufgabenstellung selber jedoch frei wählbar ist. Damit würden die Voraussetzungen zur Herstellung der Gleichwertigkeit der individuellen Aufgabenstellungen untereinander geschaffen. Bei der Beurteilung der Prüfungsmodelle ist daher abzuwägen zwischen dem Vorteil der *bundesweiten Vergleichbarkeit* bei standardisierten Aufgabenstellungen mit einer begrenzten Aussagekraft zur Berufsfähigkeit und der *Gleichwertigkeit* der Prüfungsaufgaben bei betrieblichen Aufträgen mit dem Vorteil einer besseren Aussagekraft hinsichtlich des zukünftigen Einsatzes des Prüflings im Betrieb.

Besondere Beachtung verdient eine Betrachtung des Prüfungsaufwandes. Der standardisierten Prüfung geht im Allgemeinen eine Vorbereitungsphase voraus, die von den einzelnen Betrieben unterschiedlich gestaltet wird. Dabei entstehen Materialkosten sowie Aufwendungen für den Einsatz von Maschinen, Geräten und Personal für die Betreuung des Prüfungskandidaten. Ferner ist auch ein Ertragsausfall für die Dauer der Prüfungsvorbereitung anzunehmen, da der Prüfungskandidat in dieser Phase der Ausbildung in der Regel in einer Fachabteilung des Ausbildungsbetriebes mitarbeitet und dabei einen Ertrag erwirtschaftet. Dieser Ertragsausfall entsteht bei der betrieblichen Aufgabe nicht, da der Prüfling in diesem Fall zur Vorbereitung auf die Prüfung zweckmäßigerweise in einer Fachabteilung mit Aufgaben betraut wird (und dabei einen Ertrag erwirtschaftet), die mit der betrieblichen Aufgabe als Prüfungsaufgabe vergleichbar sind.

Den Kosten bei der standardisierten Aufgabe steht bei der betrieblichen Aufgabe der Aufwand gegenüber, geeignete Prüfungsaufgaben in den Fachabteilungen zu finden und diese bei der zuständigen Stelle zur Genehmigung einzureichen. Dieser Aufwand ist als nicht gering einzuschätzen, dürfte sich aber bei mehreren Prüfungsdurchläufen verringern. Bei der standardisierten Prüfung hingegen wäre mit zusätzlichen Kosten für Material sowie für den Geräte- und Maschineneinsatz zu rechnen.

Neue Prüfungskonzeptionen in Ausbildungsordnungen

Die betriebliche Aufgabe als Prüfungskonzeption wurde bereits mehrfach erprobt und auch in einzelnen Ausbildungsordnungen verwirklicht. Bei der 1997 in Kraft getretenen Verordnung über die Berufsausbildung im Bereich der In-

formations- und Telekommunikationstechnik (IT-Technik) wird im praktischen Teil der Abschlussprüfung eine „betriebliche Projektarbeit“ durchgeführt und dokumentiert. Die Projektarbeit soll unmittelbar aus dem betrieblichen Umfeld stammen, in dem der Prüfling ausgebildet wurde, und ein eigenständiges, in sich abgeschlossenes Projekt oder ein abgeschlossenes Teilprojekt aus einem größeren Projektzusammenhang darstellen. Sie soll aktuelle Themenstellungen aus dem aktuellen Betriebsgeschehen aufgreifen und möglichst auch für den Betrieb verwendbar sein.³

Die Prüfungskonzeption bei den IT-Berufen wird zur Zeit im Bundesinstitut evaluiert. Erste Ergebnisse zeigen, dass die betriebliche Projektarbeit als Prüfungsmethode von der Prüfungspraxis überwiegend anerkannt und geschätzt wird.⁴ Eine vergleichbare Prüfungskonzeption wurde bei dem neuen, 1998 in Kraft getretenen Mechatroniker gewählt. Der Prüfling bearbeitet und dokumentiert in der Abschlussprüfung einen betrieblichen Auftrag und führt darüber ein Fachgespräch. Es soll sich dabei nicht um eine standardisierte, zentral erstellte Aufgabenstellung, sondern vorzugsweise um einen echten Kundenauftrag oder einen im Betrieb zu bearbeitenden Auftrag handeln.⁵ Die Prüfungskonzeption beim Mechatroniker wird ebenfalls im Rahmen des oben erwähnten Vorhabens evaluiert. Die ersten Prüfungen werden im Herbst 2001 durchgeführt. Das Modell der gestreckten Abschlussprüfung wurde bei den IT-Berufen und beim Mechatroniker nicht verwirklicht.

Seit einigen Jahren setzt sich bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen auch für den schriftlichen Teil der Abschlussprüfung eine neue Prüfungskonzeption durch. Ganzheitliche Aufgabenstellungen, die sich im Rahmen von Prüfungsbereichen jeweils auf einen in sich zusammenhängenden, komplexen Arbeitsauftrag beziehen, sollen Einzelaufgaben im klassischen Fächerkanon ablösen.

Diese Entwicklung steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Neuorientierung des Berufsschulunterrichts, deren Grundlage für den berufsbezogenen Teil nun Lernfelder statt der klassischen Fächer bilden.

Neue Wege bei der Ausbildung in den Metallberufen beschreitet auch die Schweiz. Bei den im August 1998 in Kraft getretenen neuen Ausbildungsberufen Polymechaniker/-in, Automatikler/-in, Konstrukteur/-in und Elektroniker/-in (Ausbildungsdauer jeweils

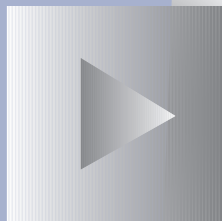
vier Jahre) findet die Lehrabschlussprüfung in zwei Teilen statt. Gegenstand einer ersten Teilprüfung, die in der Regel am Ende des zweiten Lehrjahres durchgeführt wird, sind „grundlegende Berufsarbeiten“, die sich auf Inhalte der Grundausbildung erstrecken (grundlegende manuelle und maschinelle Fertigungstechniken sowie Montagetechnik einschließlich elektrische und elektro-pneumatische Elemente). In der Lehrabschlussprüfung gegen Ende des vierten Lehrjahres führt der Prüfungskandidat eine „individuelle Produktivarbeit“ als Abschlussarbeit durch. Sie wird vom Lehrbetrieb aus dem von dem Auszubildenden zuletzt belegten Tätigkeitsgebiet ausgewählt und am betrieblichen Arbeitsplatz in bis zu 120 Arbeitsstunden durchgeführt. Die Arbeit soll nach einheitlichen Kriterien ablaufen und bewertet werden. Während dieser Zeit führt der Prüfungskandidat ein Arbeitsjournal. Anschließend stellt der Prüfling die Arbeit dar und führt mit Experten darüber ein Fachgespräch. In der Gesamtnote werden die grundlegenden Berufsarbeiten, die Abschlussarbeit und die Allgemeinbildung mit je 25 Prozent und die Erfahrungsnote und die Berufskennnisse mit je 12,5 Prozent gewichtet.⁶ Auf besonderen Antrag hin kann anstelle der individuellen Produktivarbeit auch eine vorgegebene Prüfungsarbeit Gegenstand der Lehrabschlussprüfung sein. Es wird ausdrücklich betont, dass mit der Einbeziehung der ersten Teilprüfung in die Lehrabschlussprüfung beabsichtigt ist, den Vorbereitungsaufwand zu reduzieren. Nicht alle während der ersten Phase der Ausbildung vermittelten grundlegenden Qualifikationen können während der Fachausbildung auf hohem Niveau gehalten werden, so dass ihr Nachweis im Rahmen der Lehrabschlussprüfung eine besondere Prüfungsvorbereitung erfordern würde.

Fazit

Facharbeitern in den industriellen Metallberufen werden zunehmend selbstständige Entscheidungen bei der Bearbeitung der ihnen übertragenen Aufgaben und ihrer Einbindung in den betrieblichen Ablauf abverlangt. Es ist daher erforderlich, auch die bestehenden Prüfungskonzeptionen zu überdenken. Dabei kommt es darauf an, Wege aufzuzeigen, wie schlüssig diese Fähigkeit in den Prüfungen nachgewiesen und dabei gleichzeitig der Prüfungsaufwand verringert werden kann. Derart gravierende Änderungen bedürfen in der Berufsbildungspraxis einer sorgfältigen Abwägung der Interessen aller Beteiligten. Es empfiehlt sich daher, bei der Neuordnung eines Ausbildungsberufes die Prüfungskonzeption ebenso wie beispielsweise die Berufsbezeichnung oder die Ausbildungsdauer als bildungspolitischen Eckwert im so genannten Antragsgespräch zu vereinbaren. Auf jeden Fall wird es erforderlich sein, die Ausbildungspraxis über die Zweckmäßigkeit einer neuen Prüfungskonzeption hinreichend zu informieren und rechtzeitig Hilfen zu ihrer Umsetzung anzubieten. ■

Anmerkungen

- 1 BPA (Hrsg.): *Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“*, Berlin (o. J.)
- 2 Das BIBB plant, diesen Sachverhalt im Rahmen eines Forschungsprojektes näher zu untersuchen. Vgl. den Beitrag von Norbert Leibenath in diesem Heft.
- 3 Borch, H.; Schwarz, H.: *Die IT-Berufe*. In: Cramer/Kiepe (Hrsg.): *Jahrbuch Ausbildungspraxis 2000*, Köln 2000
- 4 Vgl. Geil, P.; Stöhr, A.: *Prüfungen in den neuen IT-Berufen werden „geprüft“*. In: BWP 29 (2000) 6, S. 19–21
- 5 BIBB (Hrsg.): *Mechatroniker/Mechatronikerin – Ein neuer staatlich anerkannter Ausbildungsberuf*, Bonn 2000
- 6 *Neuordnung der Berufslehren für die Schweizer Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie, Manuskript des Arbeitgeberverbandes der Schweizer Maschinenindustrie*, Oktober 2000



Neue Aufgabenfelder und zukünftige Qualifikationsanforderungen: Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen durch Betriebsbefragungen

► **Mit wirtschaftlichen, technologischen und organisatorischen Innovationen in der Arbeitswelt entstehen neue Aufgabenfelder und neue Tätigkeitsprofile. Betriebe können Informationen liefern, wie sich diese nachhaltig auf die Anforderungen an die beruflichen Qualifikationen ihrer Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen auswirken. Betriebsbefragungen sind deshalb ein Instrument im Rahmen des „Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung“, das zum Ziel hat, Erkenntnisse über die zeitgemäße Gestaltung der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu gewinnen. An der Betriebsbefragung „Früherkennung – Qualifikationsentwicklung“ im Sommer 2000 beteiligten sich 876 von 1944 angeschriebenen Betrieben des Referenzbetriebssystems (RBS).**

Eine Berufsausbildung ist dann zeitgerecht, wenn sie nah an den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichtet ist und zukunftssichere Qualifikationen vermittelt. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, müssen bestehende Berufe fortlaufend modernisiert und neue Aus- und Weiterbildungsberufe frühzeitig erkannt werden. Die Forschung kann die Ordnungsarbeit in der beruflichen Ausbildung und die Entscheidungsfindung der Sozialpartner bei dieser Aufgabe unterstützen, indem sie empirisch gesicherte und nachvollziehbare Informationen über Qualifikationsanforderungen auf Berufsebene bereitstellt und neue Aufgabenfelder und Tätigkeitsprofile sowie deren Qualifikationsanforderungen beschreibt und zwar – der Komplexität der Forschungsfrage entsprechend – mit unterschiedlichen Instrumenten und Methoden. Neben der Befragung von Betrieben werden im Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) Stellenanzeigen analysiert (einschließlich einer Nachbefragung der Inserenten) sowie innovative Entwicklungen im Weiterbildungsangebot und Tätigkeiten außerhalb des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes beobachtet. Jedes dieser Instrumente bildet Entwicklungen am Arbeitsmarkt aus einem anderen Blickwinkel heraus ab. Welche Indikatoren für neue Qualifikationsanforderungen werden dabei verwendet?

Das Referenzbetriebssystem (RBS)

- umfasst ca. 2000 ausbildende und nicht ausbildende Betriebe, die dem BiBB für Befragungen zu aktuellen Themen der betrieblichen Berufsausbildung zur Verfügung zu stehen
- wurde 1995 aufgebaut, um die bei der Ermittlung einer repräsentativen Auswahl von Betrieben für eine Befragung entstehenden zeitlichen Verzögerungen und hohen Kosten zu vermeiden
- Weitere Informationen unter www.bibb.de, Klick auf Forum/Aus den Projekten/Referenzbetriebssystem (RBS)

- Innerhalb der *Stellenanzeigenanalyse* werden neue Tätigkeitsbezeichnungen als Indikator für neue Erwerbsberufe herangezogen. Ob es sich letztendlich wirklich um einen neuen Beruf handelt, wird dann anhand des Kontextes der Stellenausschreibung festgestellt.



ANJA HALL

Diplom-Soziologin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder“ im BiBB

- Innerhalb der Nachbefragung ausgewählter Stelleninsetrenten wird das in den Stellenanzeigen geäußerte Wunschprofil dem des Stelleninhabers/der Stelleninhaberin gegenübergestellt. Die Diskrepanz zwischen beiden gibt Hinweise auf fehlende Qualifikationsprofile.
- Innerhalb des *Weiterbildungs-Innovations-Preises* werden innovative Weiterbildungsmaßnahmen analysiert unter der Annahme, dass Weiterbildungsträger ihr Angebot am Bedarf des Marktes ausrichten und neue Entwicklungen in der Arbeitswelt sehr früh aufgreifen.
- Innerhalb von *Betriebsbefragungen* werden *erstens* die Betriebe nach neu entstandenen Aufgabenfeldern befragt, *zweitens* werden Tätigkeiten ermittelt, für die nicht sofort hinreichend qualifizierte Bewerber zu finden waren, und *drittens* werden Qualifikationsdefizite der Beschäftigten und zukünftige Qualifikationsanforderungen ermittelt.

Warum werden im Rahmen des Referenzbetriebssystems (RBS) neue Aufgabenfelder in den Betrieben ermittelt? Diesem indirekten Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass neue Aufgabenfelder, die im Zuge von Prozess-, Produkt- und Organisationsinnovationen entstanden sind, (zukünftig) die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten verändern werden. Die Übersicht zeigt eine Gegenüberstellung von in der Arbeitswelt zu beobachtenden Innovationen und den erwarteten Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten.¹

Innovationen in der Arbeitswelt

Hierarchieebenen werden abgebaut und Zuständigkeiten dezentralisiert.

Arbeitsrollen werden polyvalenter und Tätigkeiten neu zugeschnitten mit der Folge einer abnehmenden Rollendifferenzierung auf der Ebene der Berufe.

Betriebliche Prozesse werden dem Konzept des Total Quality Managements unterzogen, das zuerst in der industriellen Produktion eingesetzt wurde und heute bis in den Gesundheitsbereich vorgedrungen ist.

In der Dienstleistungsgesellschaft wird die Orientierung am Kunden zunehmend wichtiger.

Der Strukturwandel hin zur Wissensgesellschaft geht mit wachsenden Anforderungen an das Wissen einher. Die Halbwertszeit des Wissens sinkt, d. h. die Zeitspanne bis zu dem Punkt, an dem das Wissen zur Hälfte veraltet ist, wird immer kürzer.

Neue Qualifikationsanforderungen

Die Verantwortung, der Handlungsspielraum und die Entscheidungskompetenz des einzelnen Mitarbeiters steigen mit der Konsequenz, sich selbst motivieren, organisieren und kontrollieren zu müssen.

Die zunehmende Vernetzung von Tätigkeitsfeldern macht abteilungsübergreifende Zusammenarbeit notwendig mit der Konsequenz, dass sozial-kommunikative Kompetenzen und Kooperationsfähigkeit immer wichtiger werden.

Die Beschäftigten sind gefordert, aktives Problemlöseverhalten und unternehmerische Mitverantwortung zu zeigen.

Die Beschäftigten sind gefordert, ein ausgeprägtes Dienstleistungs- und Servicebewusstsein zu zeigen.

Arbeitskräfte müssen zukünftig in der Lage sein, ihre Tätigkeiten immer wieder neu auszurichten und sich auch in fachfremde Bereiche einzuarbeiten. Neue Aufgaben, die vom normalen Arbeitsablauf abweichen, erfordern Problemlösungskompetenz und die ständige Bereitschaft, sich selbstständig weiterzubilden.

Neu entstandene Aufgabenfelder

Die Referenzbetriebe haben im Sommer 2000 für elf vorgegebene Bereiche angegeben, ob sich dort in den letzten drei Jahren *neue Aufgabenfelder* entwickelt haben. 75% der Betriebe benannten mindestens ein neues Aufgabenfeld. Die Rangreihe der bedeutendsten Entwicklungen wird von den neuen Informationstechnologien angeführt (vgl. Abbildung 1): 56% der Betriebe verzeichnen hier neue Aufgabenfelder. An zweiter Stelle steht der Bereich neue Produkte/Dienstleistungen (52%). An dritter, vierter und fünfter Stelle folgen mit Anteilswerten von 45% bzw. 40% moderne Technologien/neue Werkstoffe, Marketing/Verkaufsstrategien und Qualitätssicherung.²

Die Betriebe äußerten sich bereits vor fünf Jahren zu diesem Thema.³ 1995 sahen sich 50% der Betriebe in mindestens einem der damals neun vorgegebenen Bereiche vor neuen Aufgabenfeldern. Besonders die Informationstechnologien und moderne Technologien/neue Werkstoffe haben von 1997 bis heute die Aufgabenfelder der Betriebe stärker verändert als in dem Zeitraum von 1992 bis 1995 (vgl. Abbildung 1).

Richtet man den Blick auf die *Betriebsgröße*, zeigen sich Unterschiede zwischen Kleinbetrieben (bis 49 Beschäftigte), Mittelbetrieben (50 bis unter 500 Beschäftigten) und Großbetrieben (ab 500 Beschäftigten). Der Anteil neuer Aufgabenfelder nimmt über alle Entwicklungen hinweg signifikant mit der Betriebsgröße zu. Im Bereich Informationstechnologien wächst der Anteil der Betriebe mit veränderten Aufgabenfeldern z. B. von 22% über 39% bis auf 54% mit der Betriebsgröße.

Unterschiedliche Entwicklungen zeigen sich auch auf *unterschiedlichen Anforderungsebenen*: Auf der Ebene der Fachkräfte entstanden in den Bereichen „moderne Technologien/neue Werkstoffe“ (36%), „neue Produkte/Dienstleistungen“ (38%) und „Informationstechniken/Datenverarbeitung/neue Medien“ (41%) häufiger neue Aufgabenfelder als auf der Ebene der Führungskräfte (15% resp. 23% resp. 29%).

Wie haben die Betriebe ihren Qualifikationsbedarf für die neuen Aufgabenfelder bisher abgedeckt: durch Verstärkung der Ausbildung, der Weiterbildung oder durch Neueinstellungen? Für alle neu hinzugekommenen Aufgabenfelder erfolgt die Umsetzung des Qualifikationsbedarfs im Wesentlichen durch Weiterbildung, in zweiter Linie durch Neueinstellungen, in geringem Anteil auch über die eigene Ausbildung junger Nachwuchskräfte. (vgl. Abbildung 2)⁴ Neue Aufgabenfelder entstehen oftmals mit der Neuschneidung von Tätigkeiten im Zuge der Umgestaltung der Unternehmensorganisation und/oder mit neu geschaffenen Stellen. Dabei entstehen häufig Tätigkeiten, die aufgrund unzureichender Qualifikationen der Bewerber/-innen nicht auf Anhieb zu besetzen waren.

Probleme bei Stellenbesetzungen – unzureichende Qualifikationen der Bewerber/-innen

Die Mehrheit der Betriebe (71 %) hatte in den letzten 12 Monaten, zumindest eine offene Stelle zu besetzen. 50 % dieser Betriebe hatten bis zu sechs Stellen ausgeschrieben. Besetzen konnten die Betriebe im Schnitt 84 % ihrer offenen Stellen, wobei jeder zweite Betrieb alle offenen Stellen ausnahmslos besetzen konnte.

Dass die Stellen auf Grund unzureichender Qualifikationen der Bewerber schwierig zu besetzen waren, hat fast jeder Betrieb (97 %) bei zumindest einer Stellenbesetzung erfahren. Das heißt, lediglich 3 % der Betriebe konnten alle offenen Stellen ohne Probleme besetzen. 38 % der Betriebe hatten bei jeder zweiten zu besetzenden Stelle Probleme, auf Anrieb hinreichend qualifizierte Personen einzustellen. Dass alle Stellenbesetzungen problematisch waren, gaben 25 % der Betriebe an.

Die Chance, auf Anrieb hinreichend qualifizierte Bewerber zu finden, steigt mit der Betriebsgröße: Kleinbetriebe hatten bei 74 % der Besetzungen Probleme, Mittelbetriebe bei 49 % und Großbetriebe bei 30 % – im Durchschnitt liegt der Wert bei 51 %.

Die Betriebe hatten die Möglichkeit, bis zu vier Tätigkeiten explizit zu benennen, für welche sie nicht auf Anrieb hinreichend qualifizierte Bewerber/-innen finden konnten. Insgesamt liegen 808 Nennungen vor, wobei jeder dritte Betrieb mehr als eine Tätigkeit benannt hat. Weil diese Angaben z. T. sehr unspezifisch sind (z. B. IT-Berufe), ist eine Zuordnung in die Berufsklassen der Bundesanstalt für Arbeit nicht möglich. Die hier vorgenommene Klassifizierung bündelt typische Tätigkeiten und zwar unabhängig vom Ausbildungsniveau, das typischerweise mit diesen Tätigkeiten verbunden ist (vgl. Abbildung 3).

Etwa ein Viertel der angegebenen Tätigkeiten sind den Fertigungsberufen zuzuordnen, 18 % den technischen Berufen und 14 % den IT-Berufen. Fertigungsberufe werden von Kleinbetrieben häufiger benannt (36 %) als von Großbetrieben (15%). Diese hatten mehr Probleme bei der Besetzung von technischen Berufen (28 %) und IT-Berufen (23 %), wohingegen Kleinbetriebe bei lediglich 9 % der technischen Berufe und 9 % der IT-Berufe Probleme hatten.

Die *Gründe*, warum es zu Problemen bei der Stellenbesetzung kam, sind qualitativer und quantitativer Art.

- Bei etwa der Hälfte der Stellenbesetzungen gab es Probleme wegen unzureichender fachlicher Qualifikationen, bei 11 % aufgrund mangelnder überfachlicher Qualifikationen. Dass sowohl fachliche als auch überfachliche Qualifikationen nicht hinreichend vorhanden waren, trifft für 13 % der genannten Tätigkeiten zu. Für jede vierte Tätigkeit liegen andere Gründe vor, die nicht wei-

Abbildung 1 **Betriebe mit neuen Aufgabenfeldern in den letzten drei Jahren**
Angaben in Prozent der Betriebe (Befragungszeitpunkt 2000 und 1995)

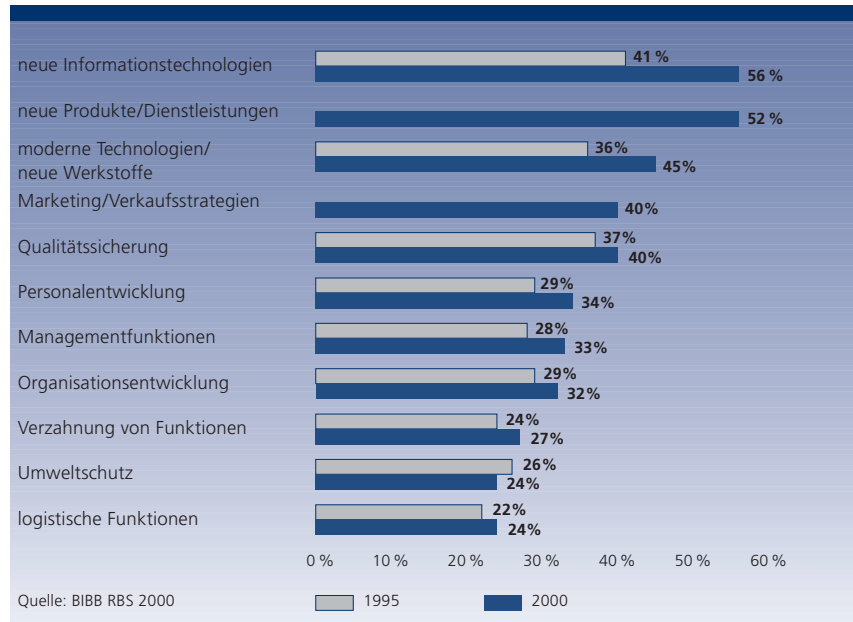
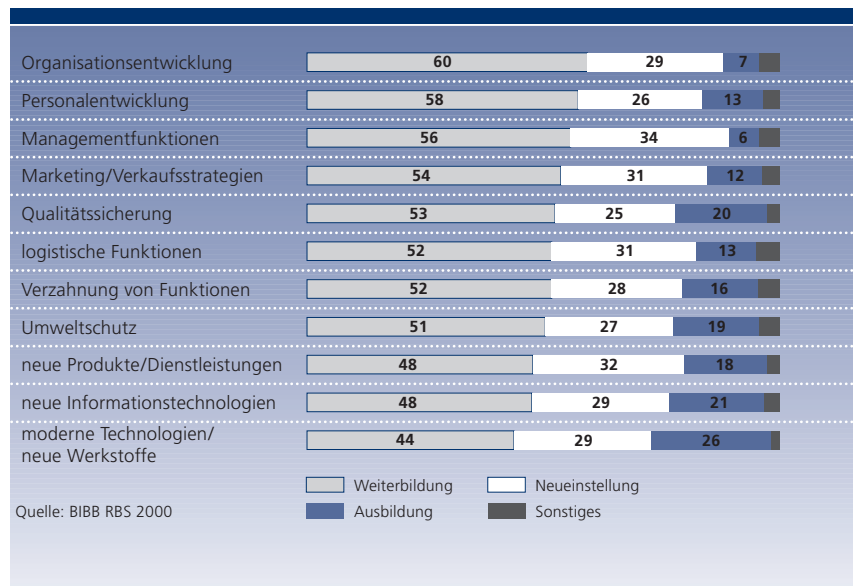


Abbildung 2 **Deckung des Qualifikationsbedarfs für die neuen Aufgabenfelder**
Angaben in Prozent der Nennungen (Mehrfachnennung)



ter spezifiziert wurden. Fachliche Qualifikationsmängel der Bewerber werden vor allem für Tätigkeiten im Bereich der Fertigung (63 %) reklamiert. Überfachliche Qualifikationsmängel wurden vor allem bei Bewerbern um Berufe in der Organisation und im Management (21 %) und bei Bewerbern um Berufe für Warenkaufleute (15 %) gesehen.

- Für die Hälfte der Tätigkeiten, die nicht sofort zu besetzen waren, haben sich maximal fünf Bewerber/-innen auf eine freie Stelle beworben. Eine mögliche Ursache für diese geringe Bewerberzahl ist, dass Arbeitskräfte mit

der benötigten Ausbildung am Markt aktuell nicht verfügbar sind. Sie kann aber auch ein Indiz dafür sein, dass es zu wenig für diese Tätigkeiten hinreichend qualifizierte Arbeitskräfte gibt. Differenziert nach Berufsgruppen zeigen sich Engpässe vor allem in der Fertigung: für 74 % der Tätigkeiten gab es maximal fünf Bewerber pro Stelle. Hingegen bewarben sich im Bereich Organisations- und Management und für Warenkaufleute auf die Mehrzahl der Tätigkeiten (65 % bzw. 68 %) mindestens fünf Bewerber pro Stelle.

Eine Ursache dafür, dass berufliche Qualifikationen der Arbeitnehmer nicht mehr den Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechen, ist die hohe Innovationsdynamik in der Arbeitswelt, die fortwährend neue Qualifikationsanforderungen nach sich zieht.

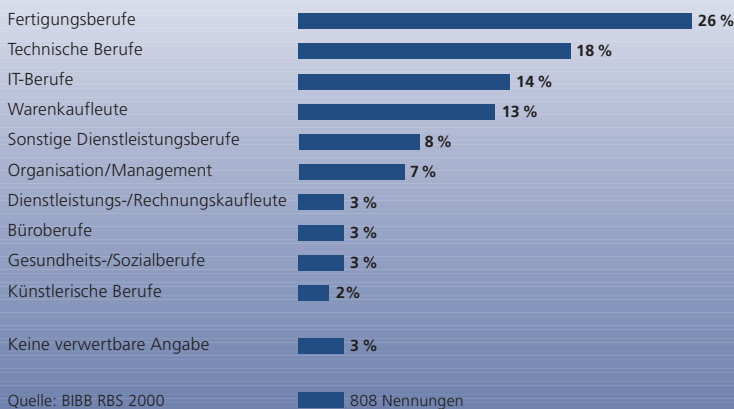


Abbildung 3 **Tätigkeitsberufe, für die nicht sofort hinreichend qualifizierte Bewerber/-innen zu finden waren**

Anmerkung: In der ungewichteten Stichprobe sind Betriebe des Handwerks und der Industrie überrepräsentiert. Die hier dargestellte Verteilung ist daher nicht repräsentativ.

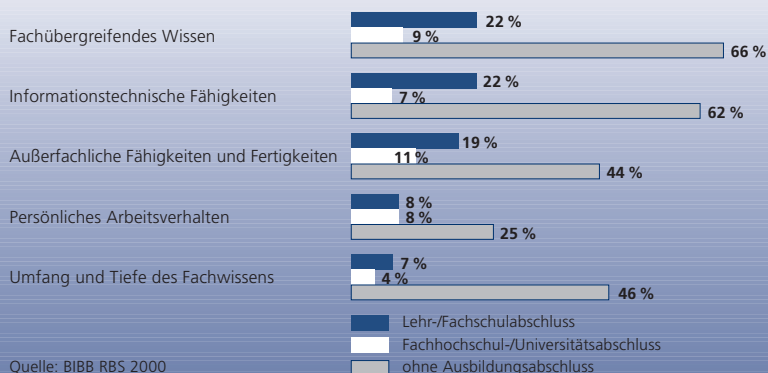


Abbildung 4 **Große Defizite der Mitarbeiter nach dem Qualifikationsniveau**
Angaben in Prozent der Betriebe

Qualifikationsdefizite – künftige Qualifikationsanforderungen

1995 bezeichneten 43 % der Betriebe Qualifikationsdefizite ihrer Beschäftigten als sehr wichtiges Problem. 2000 wurden diese Defizite detailliert erfasst. Abbildung 4 zeigt fünf Bereiche, in denen die Betriebe große Defizite sehen.

Bei Mitarbeitern mit Lehr-/Fachschulabschluss sieht jeder fünfte Betrieb große Defizite beim fachübergreifenden Wissen, bei außerfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und bei den informationstechnischen Fähigkeiten. Keine nennenswerten Defizite nehmen die Betriebe dagegen bei ihren akademisch gebildeten Mitarbeitern wahr, mit Ausnahme der außerfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten: Jeder zehnte Betrieb sieht hier große Defizite. Im Vergleich zu ihren ausgebildeten Kollegen haben Mitarbeiter ohne einen Ausbildungsabschluss durchweg große Defizite, insbesondere beim fachübergreifenden Wissen und den informationstechnischen Fähigkeiten.

Zukünftig rechnet die Mehrheit der Betriebe mit steigenden beruflichen Anforderungen an den Umgang mit *neuen Informationstechniken* (90 %) und an das *fachliche Wissen* (76 %). Beim praktischen Können hingegen werden von nur knapp über der Hälfte der Betriebe (57 %) steigende Anforderungen wahrgenommen.

Fachliche Qualifikationen alleine reichen zukünftig nicht mehr aus. Hinzukommen müssen *methodische Kompetenzen* wie die Planung und Steuerung von Arbeitsabläufen, deren Anforderungen 67 % der Betriebe steigen sehen, und *soziale und kommunikative Kompetenzen*, die für eine Kooperation in Arbeitsteams und im Umgang mit Kunden notwendig sind: 70 % der Betriebe erkennen steigende Anforderungen an den Umgang mit Kunden und Kollegen.⁵ Der Einschätzung der Betriebe zufolge werden die beruflichen Anforderungen immer anspruchsvoller: Fachliches Wissen, Methodenkompetenz und soziale Kompetenzen gewinnen an Bedeutung.

Ausblick

Die verwendeten drei Indikatoren werden im Folgenden auf ihren Beitrag zur Früherkennung hin geprüft, mit dem Ziel, das Instrument weiterzuentwickeln.

Indikator 1: Neue Aufgabenfelder

Hinweise auf veränderte Qualifikationsanforderungen sind indirekt, über veränderte Arbeitsprozesse und -organisationen und neue Aufgabenfelder zu ermitteln. Bei der weiteren Forschung sollen gezielt jene betrieblichen Veränderungen erfasst werden, von denen Auswirkungen auf die beruflichen Anforderungen zu erwarten sind. Auch soll der Tatsache stärker Rechnung getragen werden, dass der durch neue Aufgabenfelder entstandene Qualifikationsbe-

darf meist durch Weiterbildung der Mitarbeiter/-innen gedeckt wird, z.B. indem – für vorgegebene Berufstätigkeiten – ermittelt wird, in welchen Qualifikationen Mitarbeiter unterschiedlicher Qualifikationsebenen weitergebildet werden: Werden fachliche Kenntnisse erweitert oder vertieft oder um nichtfachliche Kenntnisse ergänzt? Unmittelbare Fragen nach inhaltlichen Veränderungen von Ausbildungsberufen können die Betriebe zwar beantworten, sie sollten jedoch dann sinnvollerweise berufsspezifisch und mit vorgegebenen Qualifikationsanforderungen gestellt werden, so das Ergebnis der Vorstudie.⁶ Denn die Antworten auf offene Fragen liegen meist auf sehr unterschiedlichen Niveaus vor und sind deshalb nur schwer zu strukturieren und damit auch zu quantifizieren.

Indikator 2: Probleme bei Stellenbesetzungen

Die zahlreichen Nennungen von Tätigkeiten, für die nicht auf Anhieb hinreichend qualifizierte Mitarbeiter/-innen zu finden waren (offen gestellte Frage), lassen es lohnenswert erscheinen, diese Frage als Indikator für neue Qualifikationsanforderungen weiter auszubauen, und zwar derart, dass weniger Qualifizierungsprobleme bei bestehenden Arbeitsplätzen als vielmehr der zukünftige Qualifizierungsbedarf ermittelt wird. Als Indikator für zukünftige Qualifikationsanforderungen kann die Frage nach Problemen bei neu zu besetzenden Stellen mit neuen Tätigkeits- und Qualifikationsprofilen dienen, die innerbetrieblich nicht bzw. nur durch Neubesetzung abzudecken sind. Dabei sollten Probleme quantitativer Art (zu wenig verfügbare Arbeitskräfte mit der benötigten Qualifikation) von Problemen qualitativer Art (zu wenig hinreichend qualifizierte Arbeitskräfte) unterschieden werden. Bei der Erfassung der Gründe, warum Bewerber nicht hinreichend qualifiziert sind, sollte nach formalem Ausbildungsabschluss, fachlichen, überfachlichen und nichtfachlichen Qualifikationen unterschieden werden.

Indikator 3: Zukünftige Qualifikationsanforderungen

Bei der weiteren Forschung soll erfasst werden, ob aus Sicht der Betriebe neue berufliche Qualifikationsanforderungen entstanden sind, und wenn ja, um welche es sich handelt. Was unter neuen Qualifikationsanforderungen zu verstehen ist, sollte dabei nicht mittels einer offenen Frage erfasst werden. Subjektive Bewertungen, welche Qualifikationserfordernisse neu und zukunftsweisend sind, geben zwar wichtige Hinweise.⁷ Doch in einer schriftlichen Befragung im Rahmen des RBS sind sinnvollerweise halb offene Fragen (geschlossene Antwortkategorien plus einer offenen Antwortmöglichkeit) zu verwenden. Hinweise auf (neue) Aspekte jenseits des vorgegebenen Kategoriensystems werden so nicht von vornherein ausgeblendet. Die Angaben auf die offene Frage, welche neuen Qualifikationen bislang noch nicht zufriedenstellend durch die bestehenden Aus- und Fortbildungsberufe vermittelt werden, zeigt z.B., dass häufig nicht so sehr neue Anforderungen genannt werden, sondern vielmehr darauf hingewiesen wird, dass bestehenden Anforderungen stärker Rechnung zu tragen ist.⁸ Als neu könnten z.B. folgende Qualifikationsprofile vorgegeben werden:

- die Neukombination von Qualifikationen, die in unterschiedlichen traditionellen Berufen gefordert werden – z.B. aufgrund des Neuzuschnitts von Tätigkeiten
- die Verselbstständigung von Teilqualifikationen eines Berufes
- die Neugewichtung von Qualifikationen eines Berufes
- die Erweiterung um neue Qualifikationselemente – auch im Austausch mit veralteten Qualifikationselementen.

Im April 2001 hat eine weitere Befragung der Betriebe des RBS zum Thema Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen stattgefunden. Die Ergebnisse werden im Sommer 2001 vorliegen. ■

Anmerkungen

1 Vgl. OECD (1997): *Technology, Productivity and Job Creation*, Vol. 2 Analytical Report, zit. n. Geser, H.: *Wandel der Arbeitswelt. Ergebnisse eines neuen schweizerischen Forschungsprojektes*, 1999, online-Publikation (www.socio.ch/arbeit/t_hgeser2.htm)

2 Die Betriebe wurden weiterhin um eine Einschätzung der Entwicklung neuer Aufgabenfelder in den kommenden drei Jahren gebeten. Die Angaben entsprechen im großen Ganzen der Entwicklung der letzten Jahre; sie werden daher nicht gesondert dargestellt.

3 1995 wurden die Betriebe zu den Themen „Beschäftigungs-

erwartung, Personalentwicklung, neue Aufgabenfelder und Qualifikationsbedarf“ befragt. Ergebnisse hierzu unter: www.bibb.de/forum/fram_fo1.htm.

4 Die Angaben basieren auf der Gesamtzahl der Nennungen. Jeder Betrieb konnte sich auf die Frage nach der Deckung des Qualifikationsbedarfs zu vier Bereichen äußern: Ausbildung, Weiterbildung, Neueinstellung und Sonstiges.

5 Mit der Betriebsgröße sinkt der Anteil der Betriebe, die berufliche Anforderungen an praktische Können und fachliches Wissen steigen sehen, in signifikantem Maße, während der Anteil der Betriebe, die stei-

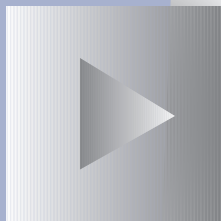
gende Anforderungen an Kompetenzen bei der Planung und Steuerung von Arbeitsabläufen wahrnehmen, mit der Betriebsgröße signifikant zunimmt.

6 Alex, L.; Höcke, G.: *Modernisierung der Ausbildung – Ergebnisse aus dem Referenz-Betriebs-System*, BIBB, *Qualifikationsreport 1*, Bonn 1999, S. 126

7 Die Bewerber um den Weiterbildungs-Innovations-Preis sollten die Entscheidung, welche Qualifikationserfordernisse neu sind, z.B. selbst treffen. Dieses Vorgehen hat zum Ziel, die Breite des potenziellen Angebotes nicht zu früh ein- und damit ggf. relevante Angebote

auszugrenzen. Die eingereichten Maßnahmen wurden anschließend anhand eines „objektiven“ Kriteriums qualitativ ausgewertet. Vgl. Brüggemann, W.; Hall, A.; Schade, H.-J.: *Qualifikationsprofile innovativer Weiterbildung. Methoden und Ergebnisse des Weiterbildungs-Innovations-Preises (WIP)*, BIBB, *Früherkennung von Qualifikationsentwicklung* Heft 2, Bielefeld 2000.

8 Vgl. v. Bardeleben, R.; Höcke, G.; Troltsch, K.: *Unternehmensbefragungen als Instrument zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen*, BIBB, *Qualifikationsreport 1*, Bielefeld 1999, S. 100.



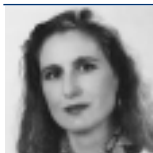
Entwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen von 1976 bis 2000

► Immer wenn die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt schwierig wurde, setzte in der Vergangenheit eine heftige Diskussion um die Ausbildungsvergütungen ein. Für das unzureichende Lehrstellenangebot wurden dann häufig die zu hohen Ausbildungskosten verantwortlich gemacht, und gleichzeitig wurde ein Einfrieren oder Absenken der Vergütungen gefordert. Die in den achtziger Jahren und zuletzt ab Mitte der neunziger Jahre geführten Debatten hatten deutliche Auswirkungen auf die Vergütungsentwicklung. Dies zeigt die Untersuchung der tariflichen Ausbildungsvergütungen, die seit 25 Jahren im Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) durchgeführt wird.

In der dualen Berufsausbildung ist jeder Betrieb nach dem Berufsbildungsgesetz (§ 10) verpflichtet, seinen Auszubildenden eine angemessene Ausbildungsvergütung zu zahlen. Seit den siebziger Jahren wird die Vergütungshöhe in nahezu allen bedeutenden Wirtschaftszweigen durch die Sozialpartner in Tarifverträgen vereinbart. Es bildeten sich zum Teil relativ große Abweichungen im Vergütungsniveau zwischen den Wirtschaftszweigen heraus, hinzu kamen in vielen Branchen regionale Unterschiede. Die tariflich festgelegten monatlichen Vergütungssätze sind für die tarifgebundenen Betriebe¹ als Mindestbeträge verbindlich, d. h., geringere Vergütungen sind unzulässig, übertarifliche Zahlungen dagegen möglich. Die nicht tarifgebundenen Betriebe orientieren sich meist an den in ihrer Branche und Region vereinbarten tariflichen Ausbildungsvergütungen, die sie allerdings nach derzeitiger Rechtsprechung um bis zu 20 % unterschreiten können.

Für die Auszubildenden haben die Vergütungszahlungen die Funktion der finanziellen Absicherung der Berufsausbildung, indem sie zur Deckung der Lebenshaltungskosten während der Ausbildungszeit beitragen. Darüber hinaus sind sie Entgelt für die produktiven Leistungen der Auszubildenden im Betrieb.² Für die Betriebe hingegen sind die Ausbildungsvergütungen bei der Berufsausbildung einer der größten Kostenfaktoren: Ihr durchschnittlicher Anteil an den betrieblichen Ausbildungskosten insgesamt (Bruttokosten) beträgt mehr als ein Drittel (36 %).³ Auf die gesamten Personalkosten der Auszubildenden (Ausbildungsvergütungen sowie gesetzliche, tarifliche, freiwillige Sozialleistungen) entfällt sogar die Hälfte der Bruttoausbildungskosten. Die Personalkosten der Auszubildenden haben damit eine besondere Relevanz für betriebliche Ausbildungsentscheidungen.

Vor diesem Hintergrund wird im BiBB seit dem Jahr 1976 die Entwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen beobachtet und analysiert. Jährlich zum Stand 1. Oktober werden im Rahmen des Vorhabens „Datenbank Ausbildungsvergütungen“ die durchschnittlichen Vergütungsbeiträge für nahezu alle quantitativ bedeutenden Ausbil-



URSULA BEICHT

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Bildungsökonomie, Kosten und Nutzen“
im BiBB

dungsberufe errechnet. Die Basis der Auswertungen, die seit 1992 auch für die neuen Länder erfolgen, bilden die jeweils aktuellen Vereinbarungen in den bedeutendsten Tarifbereichen Deutschlands. Diese Daten stellt das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung zur Verfügung. In die Berechnungen einbezogen werden die tariflich festgesetzten Grundbeträge sowie die in ca. 5% der Tarifverträge vereinbarten erhöhten Ausbildungsvergütungen, die meist ab dem 18. Lebensjahr gelten.⁴ In den für Westdeutschland erfassten Berufen – derzeit 208 – waren immer mindestens 90% der Auszubildenden vertreten. Für Ostdeutschland werden einige der im Westen einbezogenen Berufe nicht berücksichtigt, teilweise wegen einer zu geringen quantitativen Bedeutung und teilweise wegen fehlender tariflicher Vereinbarungen. Durch die für Ostdeutschland erfassten Berufe – zurzeit 173 – wurden dennoch jeweils mehr als 85% der Auszubildenden repräsentiert.

Ergebnisse für Westdeutschland

GESAMTENTWICKLUNG 1976 BIS 2000

Im Zeitraum von 1976 bis 2000 erhöhten sich die tariflichen Ausbildungsvergütungen in Westdeutschland im Gesamtdurchschnitt von 395 DM pro Monat auf 1.117 DM (Abb. 1). Der beträchtliche nominale Anstieg um 183% relativiert sich, wenn die Preissteigerung berücksichtigt wird: Die Lebenshaltung verteuerte sich um insgesamt 88%⁵, die reale Steigerung der Ausbildungsvergütungen lag somit bezogen auf den Basiswert von 1976 bei 95%.

Zwischen den Ausbildungsbereichen waren im Jahr 1976 große Unterschiede im Vergütungsniveau festzustellen, die sich im Zeitablauf kaum veränderten. In Industrie und Handel lagen die Ausbildungsvergütungen sowohl in 1976 als auch in 2000 um 26% über denen des Handwerks. Ein relativ hoher Durchschnitt wurde auch jeweils im öffentlichen Dienst erreicht, während die Vergütungen in der Landwirtschaft und bei den freien Berufen immer vergleichsweise niedrig waren. Bei den durchschnittlichen Gesamtsteigerungsraten von 1976 bis 2000 treten zwischen den Ausbildungsbereichen keine bedeutenden Unterschiede auf: Der höchste Anstieg ist im öffentlichen Dienst zu verzeichnen und der niedrigste in der Landwirtschaft mit einem Abstand von 16 Prozentpunkten.

Im Zeitraum von 1976 bis 2000 wechselten sich Phasen mit relativ hohen und Phasen mit sehr geringen Tariferhöhungen ab. Die in den Tarifverhandlungen vereinbarten Anhebungen der Ausbildungsvergütungen wurden zum einen beeinflusst durch den jeweiligen Umfang der allgemeinen Lohn- und Gehaltserhöhungen, zum anderen durch die Situation auf dem Lehrstellenmarkt. Die Veränderungen der Angebots-Nachfrage-Relation bei den Ausbildungsplätzen zeigen deutliche Parallelen zur Entwicklung der Ausbildungsvergütungen (Abb. 2).

Abbildung 1 Gesamtanstieg der Ausbildungsvergütungen 1976 bis 2000 insgesamt und nach Ausbildungsbereichen in Westdeutschland

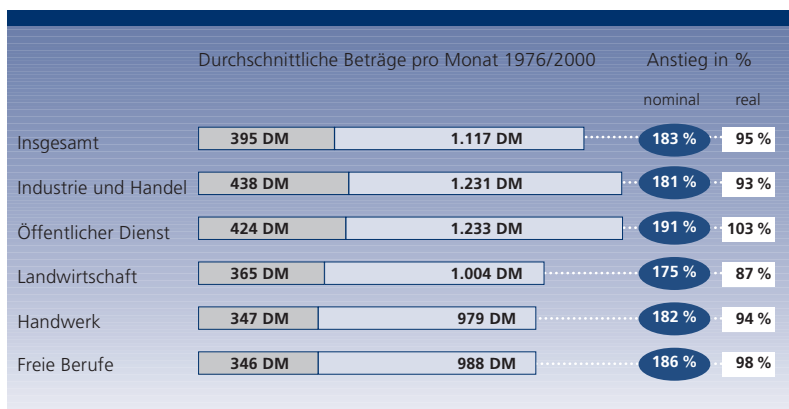
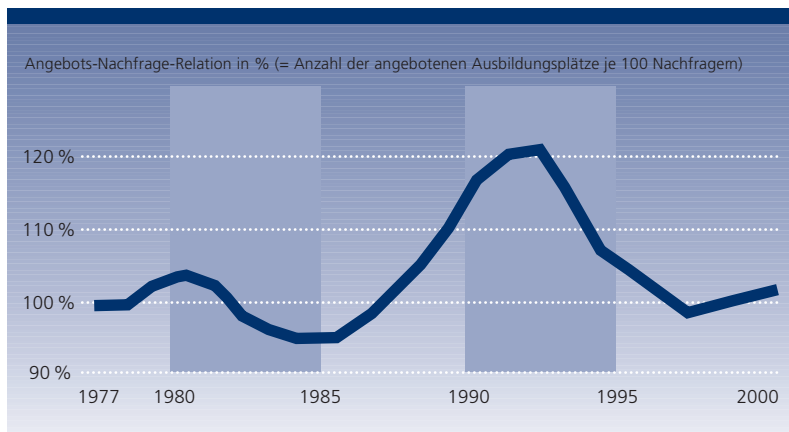
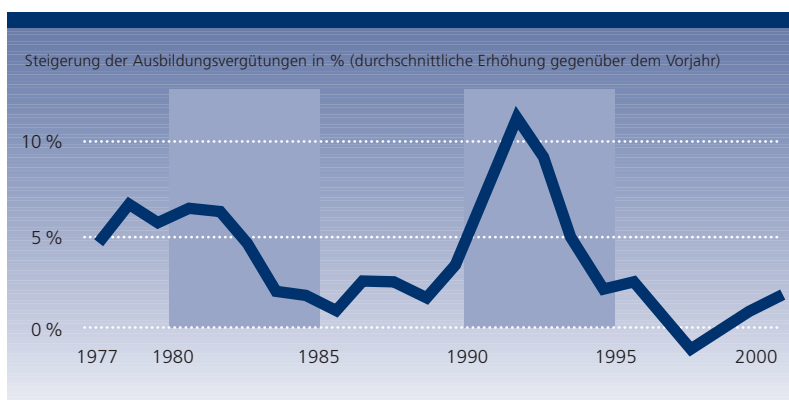


Abbildung 2 Entwicklung der Ausbildungsvergütungen und der Angebots-Nachfrage-Relation bei den Ausbildungsplätzen 1977 bis 2000 in Westdeutschland



In den Jahren 1976 bis 1982 wurden die Vergütungen – trotz bereits angespannter Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt – noch relativ stark angehoben: Die durchschnittlichen jährlichen Steigerungsraten betragen jeweils über 5%. Ab 1982 verschärfte sich die Situation. Erstmals setzte eine heftige Diskussion um die Höhe der Ausbildungsvergütungen ein. Die Forderungen der Wirtschaft nach einem Einfrieren oder Kürzen der Vergütungen zeigten in den Tarifverhandlungen der Jahre 1983 bis 1989 ihre Wirkung: In den meisten Tarifbereichen gab es nur noch eine sehr moderate Anhebung, in einigen Bereichen wurde zeitweise auf eine Erhöhung verzichtet und vereinzelt sogar eine

leichte Absenkung vereinbart. Der durchschnittliche jährliche Anstieg ging auf deutlich unter 5% zurück; die niedrigste Steigerungsrate war in dieser Phase im Jahr 1985 mit lediglich 2,0% festzustellen.

Ende der achtziger Jahre besserte sich die Ausbildungsplatzsituation erheblich. Die Diskussion um die Ausbildungsvergütungen verstummte. Da sogar immer häufiger angebotene Lehrstellen nicht besetzt werden konnten, wurden Befürchtungen hinsichtlich eines künftigen Nachwuchsmangels laut. Es begannen intensive Überlegungen, wie die Attraktivität der betrieblichen Berufsausbildung gesteigert werden könnte. Eine Möglichkeit wurde in deutlich erhöhten Ausbildungsvergütungen gesehen. Folge war, dass die Vergütungen von 1990 bis 1992 – den Jahren mit den günstigsten Angebots-Nachfrage-Relationen bei den Ausbildungsplätzen – stärker denn je angehoben wurden. Mit einem Anstieg um durchschnittlich 11,6% wurde 1991 der Spitzenwert in den vergangenen 25 Jahren erreicht.

Ab 1993 gab es abermals zunehmend Engpässe auf dem westdeutschen Lehrstellenmarkt, verursacht vor allem durch einen drastischen Abbau von Ausbildungsplätzen in den Betrieben. Erneut kam es zu einer intensiven Debatte um die Höhe der Ausbildungsvergütungen. Die nun von Seiten der Wirtschaft und teilweise auch der Bildungspolitik erhobenen Forderungen nach einer Begrenzung oder Reduzierung der Vergütungen waren massiver als in den achtziger Jahren. Dies schlug sich immer stärker in den Tarifabschlüssen nieder: 1994 ging die durchschnittliche Steigerungsrate auf 3,0% zurück, 1996 sank sie auf 1,8%. 1997 stagnierte die Entwicklung völlig. Bewirkt wurde dies vor allem durch die Senkung der Ausbildungsvergütungen in den gewerblichen Berufen des Bauhauptgewerbes um knapp 10%; in den anderen Tarifbereichen wurden sie, wenn überhaupt nur sehr geringfügig erhöht.

Auch in den nachfolgenden Jahren wurde in den Tarifverhandlungen große Zurückhaltung geübt. Jedoch zeigte sich seit 1998 wieder ein leichter Aufwärtstrend: Die durchschnittliche jährliche Steigerungsrate nahm von 1,1% auf 2,7% im Jahr 2000 zu. Dies korrespondiert mit einer leichten, aber stetigen Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation. Die Diskussion um die Ausbildungsvergütungen ließ daher in letzter Zeit auch wieder merklich nach.

*Vergütungshöhe ist entscheidend
für Attraktivität der
betrieblichen Berufsausbildung*

VERGÜTUNGSSTRUKTUREN 1976 UND 2000

Die erhebliche Differenzierung der Ausbildungsvergütungen kommt in den globalen Durchschnittswerten nicht zum Ausdruck. Eine Betrachtung der Verteilung der Auszubildenden nach Vergütungshöhe in den Jahren 1976 und 2000 gibt näheren Aufschluss über die Strukturen und ihre Veränderungen (Abb. 3).

1976 erhielt knapp die Hälfte der Auszubildenden eine Vergütung von 300 DM bis 399 DM pro Monat. Für über ein Drittel bewegte sich die Vergütung zwischen 400 DM und 499 DM. Einen Betrag von 500 DM und mehr erreichten nur relativ wenige Auszubildende, und zwar vor allem in den dreijährigen gewerblichen Berufen des Bauhauptgewerbes (z. B. Maurer/-in, Straßenbauer/-in) sowie in den beiden Berufen Bank- und Versicherungskaufmann/-frau. Vergütungen von unter 300 DM bildeten ebenfalls eher die Ausnahme; hierzu zählten z. B. die Berufe Damenschneider/-in und Friseur/-in.

Im Jahr 2000 streuten die Vergütungen im Vergleich zu 1976 erheblich stärker. Für 74% der Auszubildenden lagen die Beträge zwischen 900 DM und 1.299 DM. Die größte Konzentration trat im Vergütungsbereich von 1.200 DM bis 1.299 DM mit einem Drittel der Auszubildenden auf; daneben war auch der Bereich von 900 DM bis 999 DM relativ stark besetzt. Weniger als 900 DM erhielten 12%, mehr als 1.300 DM 14% der Auszubildenden. Der Beruf Gerüstbauer/-in befand sich mit durchschnittlich 1.870 DM an der Spitze.⁶ Nach wie vor wurden auch in den Berufen des Bauhauptgewerbes relativ hohe Vergütungen (1.518 DM) gezahlt, ebenso in den Berufen Versicherungskaufmann/-frau (1.439 DM) und Bankkaufmann/-frau (1.295 DM). Beispiele für relativ niedrige Ausbildungsvergütungen waren die Berufe Augenoptiker/-in (685 DM), Friseur/-in (754 DM) und Florist/-in (797 DM).

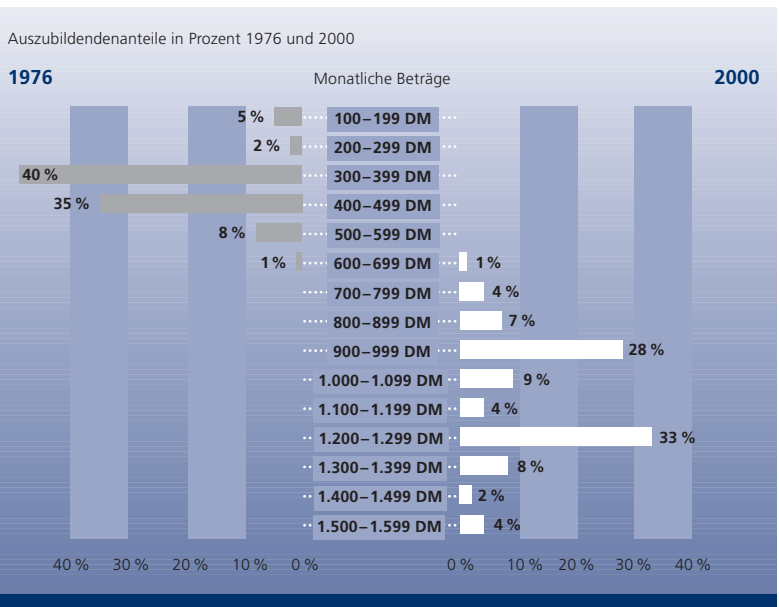


Abbildung 3 Verteilung der Auszubildenden insgesamt nach Höhe der Ausbildungsvergütungen 1976 und 2000 in Westdeutschland

VERGLEICH ZUR LOHN- UND GEHALTSENTWICKLUNG 1976 BIS 1999

In den Diskussionen um die Ausbildungsvergütungen wurde von Seiten der Wirtschaft oft argumentiert, sie seien in der Vergangenheit im Vergleich zu den Löhnen und Gehältern überproportional angestiegen und hätten somit ein zu hohes Niveau erreicht. Im Folgenden wird untersucht, inwieweit die Entwicklung von Ausbildungsvergütungen sowie Löhnen und Gehältern tatsächlich voneinander abweicht. Hierfür wird der prozentuale Anstieg der Tariflöhne und Tarifgehälter⁷ mit den Steigerungsraten der tariflichen Ausbildungsvergütungen in den Facharbeiter- bzw. Fachangestelltenberufen⁸ verglichen. Für das Jahr 2000 liegen die entsprechenden Angaben zu den Tariflöhnen und -gehältern noch nicht vor.

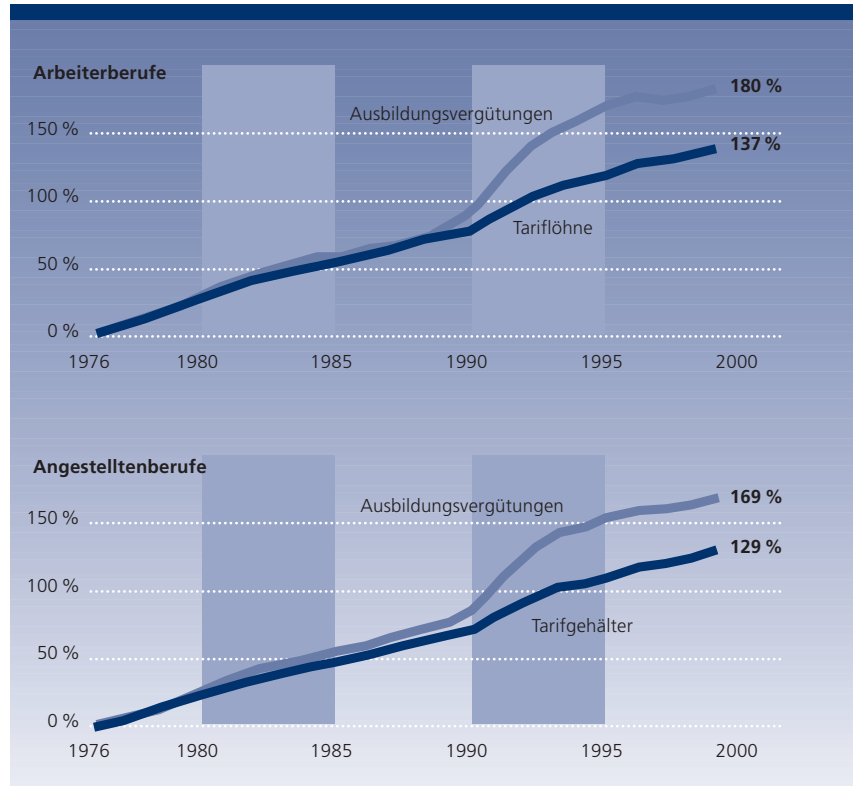
Die Ausbildungsvergütungen erhöhten sich von 1976 bis 1999 in den Facharbeiterberufen von durchschnittlich 377 DM auf 1.055 DM pro Monat, in den Fachangestelltenberufen von 421 DM auf 1.131 DM. Mit 180% stiegen die Ausbildungsvergütungen in den Facharbeiterberufen deutlich stärker an als die Tariflöhne mit 137%. Gleiches gilt für die Vergütungen in den Fachangestelltenberufen, deren Anstieg mit 169% ebenfalls um einiges höher lag als bei den Tarifgehältern mit 129% (Abb. 4).

Die nähere Betrachtung zeigt allerdings, dass die Entwicklung der Ausbildungsvergütungen sowie der Löhne und Gehälter bis Ende der achtziger Jahre nahezu parallel verlief, erst dann trat eine größere Abweichung auf. Die starke Anhebung der Ausbildungsvergütungen zu Beginn der neunziger Jahre, bewirkt durch Lehrstellenüberhang und Nachwuchssorgen, ging prozentual tatsächlich weit über die Lohn- und Gehaltssteigerung hinaus. Wegen des geringeren Anstiegs der Ausbildungsvergütungen durch die erneute Lehrstellenknappheit glich sich ihre Entwicklung jedoch ab 1993 wieder an die der Löhne und Gehälter an. Seit 1996 nahmen die Ausbildungsvergütungen prozentual sogar immer weniger zu als die Löhne und Gehälter.

Ergebnisse für Ostdeutschland

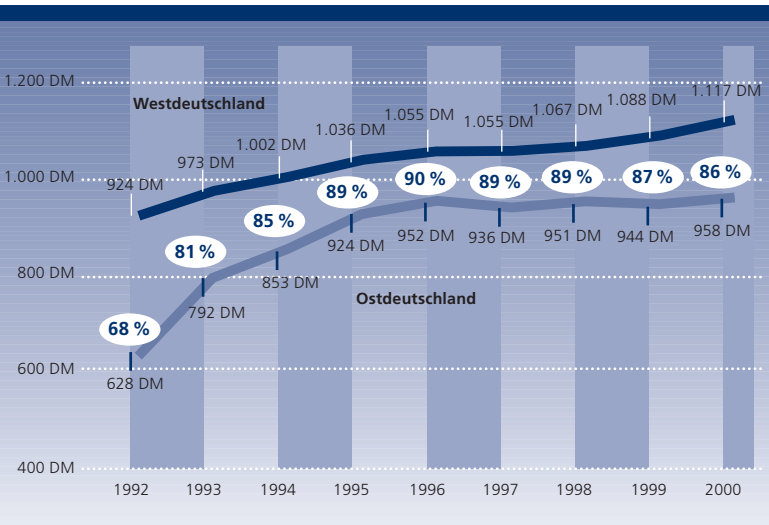
Nach der Vereinigung 1990 wurde das ursprünglich in der DDR weitgehend einheitliche, durch Verordnung festgelegte „Lehrlingsentgelt“ abgelöst durch tarifvertragliche Vereinbarungen in vielen Wirtschaftszweigen. Rasch setzte sich eine ähnlich starke Differenzierung der Vergütungen durch wie in Westdeutschland.⁹ Die tariflichen Ausbildungsvergütungen waren in Ostdeutschland zunächst generell erheblich niedriger. Es wurde jedoch – ebenso wie bei den Löhnen und Gehältern – eine schnelle Anpassung angestrebt. Dies führte zu einem steilen Anstieg der Vergütungen: Von durchschnittlich 628 DM pro Monat in 1992 erhöhten sie sich auf 952 DM in 1996, also um 52%; im Westen nahmen sie nur um 14% zu. 1996 war im Osten

Abbildung 4 Entwicklung der Ausbildungsvergütungen im Vergleich zu den Tariflöhnen und -gehältern 1976 bis 1999 in Westdeutschland



ein Niveau von 90% der Westvergütung erreicht (Abb. 5). In Ostdeutschland wurde die Lehrstellensituation zunehmend schwieriger. Ein großer Teil der ursprünglich vorhandenen Ausbildungskapazitäten im industriellen Bereich ging in kurzer Zeit verloren. Gleichzeitig nahm die Nachfrage aufgrund der demographischen Entwicklung stark zu. Umfassende staatliche Unterstützungsmaßnahmen setzten ein, außerbetriebliche Ausbildungsplätze wurden in großer Zahl geschaffen und betriebliche Plätze finanziell gefördert. Dennoch wurde die Lehrstellenbilanz zunehmend schlechter. Gab es 1992 zahlenmäßig immerhin noch einen Überhang an Ausbildungsplätzen von 2,1%, so lag 1996 das Lehrstellenangebot um 9,2% unter der Nachfrage und 1997 sogar um 10,3%. Dies blieb nicht ohne Auswirkung auf die weitere Entwicklung der tariflichen Vergütungen. 1997 ging der Vergütungsdurchschnitt in Ostdeutschland um 1,7% zurück. Der Grund war hauptsächlich eine Reduzierung der Ausbildungsvergütungen in den gewerblichen Berufen des Bauhauptgewerbes um rund 11%. In den meisten übrigen Bereichen blieben Erhöhungen entweder aus oder waren sehr niedrig. Nach einem geringfügigen Vergütungsanstieg in 1998 um 1,6% gab es 1999 wiederum einen Rückgang, nun um 0,7%. Auch diesmal war eine Kürzung im Bauhauptgewerbe um 10% im zweiten und dritten Lehrjahr die wesentliche Ursache. In 2000 nahmen die Vergütungen mit durchschnittlich 1,5% wieder leicht zu. Die Anpassung an das Westniveau ist seit 1997 rückläufig, in 2000 wurden nur noch 86% der westlichen Vergütungs-

Abbildung 5 Angleichung der Ausbildungsvergütungen in Ostdeutschland an das Westniveau 1992 bis 2000



höhe erreicht. Damit waren die Ausbildungsvergütungen merklich weniger an die westliche Höhe angenähert als die Tariflöhne und -gehälter, bei denen Ende 1999 durchschnittlich 91 % des Westniveaus zu verzeichnen war.¹⁰

Wie bereits erwähnt, haben sich im Osten ebenso starke Differenzierungen der tariflichen Ausbildungsvergütungen herausgebildet wie im Westen. Auch die Abweichungen im Vergütungsniveau der Ausbildungsbereiche sind ähnlich ausgeprägt: So lagen in 2000 die durchschnittlichen Vergütungen in Industrie und Handel (1.059 DM) um 29 % höher als im Handwerk (823 DM). Im öffentlichen Dienst (1.091 DM) wurden ebenfalls relativ hohe Vergütungen gezahlt, dagegen in der Landwirtschaft (840 DM) und bei den freien Berufen (857 DM) eher niedrige.

Die Verteilung der Auszubildenden nach Vergütungshöhe stellte sich in 2000 insgesamt wie folgt dar: Für 47 % bewegten sich die monatlichen Vergütungen im Bereich von 1.000 DM und 1.299 DM. Fast ebenso viele Auszubildende (46 %) erhielten Beträge zwischen 600 DM und 999 DM. Für 3 % lagen die Vergütungen mit über 1.300 DM sehr hoch; hier war z. B. der Beruf Versicherungskaufmann/-frau (1.439 DM) vertreten, in dem genauso hohe Vergütungen gezahlt wurden wie im Westen. Die mit Abstand höchste Vergütung

wurde mit durchschnittlich 1.684 DM im Beruf Gerüstbauer/-in erzielt, der auch im Westen den Spitzenplatz einnahm. Mit weniger als 600 DM waren die Vergütungen für 4 % der Auszubildenden sehr niedrig; dies betraf z. B. die Berufe Friseur/-in (480 DM) und Florist/-in (589 DM), die auch im Westen relativ gering vergütet wurden.

Zu beachten ist, dass die tariflichen Ausbildungsvergütungen nur in der betrieblichen Ausbildung gelten; in der außerbetrieblichen Ausbildung sind die Beträge in der Regel erheblich niedriger, was hier nicht berücksichtigt ist.

Schlussbemerkungen

Die Beobachtung der Ausbildungsvergütungen in den letzten 25 Jahren zeigt, dass die Vergütungshöhe immer nur dann als besonderes Problem gesehen wurde, wenn das Angebot an Ausbildungsplätzen nicht ausreichte. Als ein künftiger Nachwuchsmangel befürchtet wurde, bestand sogar die Bereitschaft zu erheblichen Vergütungssteigerungen, um die Attraktivität der betrieblichen Berufsausbildung zu erhöhen. Zwar ist für die nächsten Jahre sowohl in West- als auch in Ostdeutschland weiterhin von einer eher schwierigen Lage auf dem Lehrstellenmarkt auszugehen. Dennoch mehren sich die Stimmen, die auf einen Mangel an geeigneten Auszubildenden für bestimmte Bereiche hinweisen. Hier sollte daran gedacht werden, dass attraktive Ausbildungsvergütungen einen wichtigen Aspekt für Jugendliche bei der Entscheidung über ihren Bildungsweg darstellen können. Insbesondere Jugendliche, die rasche finanzielle Eigenständigkeit anstreben, können durch günstige Verdienstmöglichkeit bereits während der Ausbildung angesprochen werden.

Von den Auszubildenden wird die Vergütungshöhe auch als Ausdruck der Wertschätzung ihrer Arbeitsleistung empfunden. Derzeit betrachten viele Auszubildende – vor allem mit fortschreitender Ausbildungszeit – ihre Vergütung als zu niedrig im Vergleich zu ihren Leistungen.¹¹ Eine als gerecht empfundene Bezahlung ist jedoch äußerst wichtige Voraussetzung für die Identifikation mit dem Betrieb und für eine hohe Motivation in der Berufsausbildung. ■

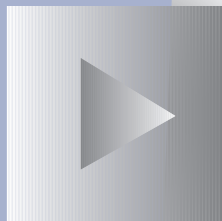
Anmerkungen

1 Betriebe sind tarifgebunden, wenn sie dem Arbeitgeberverband angehören, der den Tarifvertrag abgeschlossen hat.
 2 Vgl. Beicht, U.: Ausbildungsvergütungen in der betrieblichen Berufsausbildung. BIBB (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung 214. Bielefeld 1997.
 3 Vgl. Bardeleben, R. v.; Beicht, U.: Betriebliche Ausbildungskosten 1997. Schätzung auf

der Basis der Erhebungsergebnisse 1991. In: BWP 28 (1999) 1, S. 43 ff.
 4 Bis 1988 basieren die Ergebnisse ausschließlich auf den tariflichen Grundbeträgen.
 5 Berechnungsbasis: Preisindex für die Lebenshaltung in allen privaten Haushalten des Statistischen Bundesamtes, für 2000 durchschnittlicher Preisindex der Monate Januar bis Oktober (eigene Berechnung)

6 Der Berechnung liegt eine Ausbildungsdauer von zwei Jahren zugrunde; inzwischen wurde sie auf drei Jahre verlängert.
 7 Berechnung auf Basis der Indizes der tariflichen Wochenlöhne und Monatsgehälter des Statistischen Bundesamtes
 8 Die Zuordnung der Ausbildungsberufe richtete sich danach, ob die spätere Tätigkeit meist als Facharbeiter/-in oder Fachangestellte/-r erfolgt.

9 Vgl. Beicht, U., Berger, K.: Ausbildungsvergütungen: Große Veränderungen bei den Lehrlingsentgelten. In: BWP, Sonderheft 1991, S. 36–38.
 10 Vgl. BMA: Tarifvertragliche Arbeitsbedingungen im Jahre 1999. Bonn 2000, S. 17.
 11 Vgl. Hecker, U: Materielle Situation der Auszubildenden. In: BWP 27 (1998) 1, S. 7–13.



Die Lücke zwischen gewerblicher und akademischer Ausbildung blockiert Innovationen!

► Die zunehmende Zahl hoch Qualifizierter, die in das Arbeitssystem nicht mehr hineinkommen oder herausfallen, das Leerlaufen gewerblicher Ausbildungsgänge sowie wachsende vakante Stellenkontingente im Innovationsbereich belegen: Das Ausbildungssystem des vergangenen Jahrhunderts ist unzureichend, den anstehenden Strukturwandel zu bewältigen!

Die Grundannahme eines weitgehenden qualitativen „Fits“ zwischen den Kompetenzbedarfen innovierender Unternehmen und den Kompetenzprofilen frisch ausgebildeter Absolventen ist eine Fehleinschätzung! Es gilt das genaue Gegenteil: Anforderungen im Innovationsbereich und tatsächlich verfügbare Kompetenzen bei technischen Fachkräften driften in Deutschland immer weiter auseinander. Diese Problematik beschränkt sich keineswegs auf den seit einiger Zeit intensiv diskutierten Bereich der Informationstechnologie, sondern betrifft sämtliche Innovationssysteme mit hoher Änderungsdynamik. Deutschland gehen in aller Breite die Innovatoren aus!¹

Wenn man dagegen die zurzeit geführte Auseinandersetzung um die sogenannte „Green-Card“ für Informationstechnologie-Spezialisten betrachtet, sind die ausgetauschten Argumente vorwiegend quantitativer Natur. Man streitet in Politik, Wirtschaft, Verbänden und Gewerkschaften etc. über Zahlen. Es geht um die Zahl der offenen Stellen, um die zu geringe Zahl von Informatikabsolventen in Deutschland, um die Zahl der anzuwerbenden Experten aus dem Ausland und schließlich auch um die Höhe zusätzlich benötigter Investitionen in die Aus- und Weiterbildung von Informatikern etc. Konditionierte Aussagen der Diskutanten nach dem Muster

- wenn man einen IT-Spezialisten aus dem Ausland holt, schafft dies fünf neue Arbeitsplätze,
- wenn 20.000 IT-Fachkräfte aus dem Ausland angeworben werden, können die Personalengpässe in der deutschen Informationswirtschaft kurz- bis mittelfristig eingedämmt werden oder
- wenn die vorhandenen arbeitslosen technischen Fachkräfte weitergebildet werden, können sie die freien Stellen ebenso gut übernehmen wie die ausländischen Spezialisten bzw.
- wenn die Zahl der Studienanfänger im Fach Informatik erhöht wird, schlägt sich dies 5–6 Jahre später auch in steigenden Absolventenzahlen nieder und führt dann zu



MARCUS KOTTMANN

Dipl.-Chem. Dipl.-Arb.wiss.,
Projektleiter am Institut für angewandte
Innovationsforschung (IAI) in Bochum



ERICH STAUDT

Prof. Dr. Dr., Lehrstuhl für Arbeitsökonomie
an der Ruhr-Universität Bochum und Leiter
des dortigen Instituts für angewandte
Innovationsforschung (IAI)

einer Wiederherstellung des Gleichgewichtes zwischen Angebot und Nachfrage nach entsprechend versierten Fachkräften am Standort Deutschland usw.

prägen die Debatte. Einhergehend mit diesen wechselseitig kolportierten Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen entwickelt sich der Eindruck, als gäbe es zwischen den Zehntausenden unbesetzten Stellen kaum einen Unterschied und als seien mit formalen Abschlussgraden ausgestattete Hochschulabsolventen, unabhängig davon, ob sie aus dem In- oder Ausland kommen, quasi automatisch oder nur mit geringem Weiterbildungsaufwand in der Lage, diese Positionen kompetent auszufüllen.

Zur Abgrenzung innovativer Unternehmen von Routineorganisationen wird in der Literatur eine Vielzahl verschiedener Kriterien verwandt. Gängige Differenzierungsmerkmale sind dabei z. B. der Anteil neuer Produkte am Produktprogramm, Anwendungen für Forschung und Entwicklung, Patentaktivitäten oder auch aufbau- bzw. ablauforganisatorische Spezifika wie die Einbindung in Netzwerkstrukturen mit Kooperationspartnern aus vor-, neben- und nachgelagerten Wertschöpfungsstufen etc. Die Grenzen derartiger Versuche sind hinlänglich bekannt. Untersuchungen des Instituts für angewandte Innovationsforschung fokussieren den Innovationsbereich daher unter dem Gesichtspunkt der Neuformierung von Wertschöpfungsketten. Unter innovativen Unternehmen sind in diesem Verständnis Betriebe zu verstehen, die am Aufweicheprozess tradierter Fach- und Branchenmuster aktiv beteiligt sind. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse beruhen auf Expertengesprächen mit Personalverantwortlichen und Fach- und Führungskräften aus Unternehmen der Informationstechnologie, Biotechnologie, Nanotechnologie und Mikrosystemtechnik, der Unternehmensberatung sowie Handwerksbetrieben im Bereich des Facility-Managements.

Was die meisten Beiträge zu dieser Debatte damit eint, ist das Übersehen der extremen qualitativen Unterschiede innerhalb der diskutierten Innovationsszenarie, und zwar sowohl im Hinblick auf die hier anzutreffenden betrieblichen Anforderungen wie auch in Bezug auf die bei den Absolventen vorhandenen Kompetenzprofile. Dies wäre nicht weiter beachtenswert, wenn es für die differenzierten Bedarfe der Unternehmen nach dem „Zu jedem Topf gibt es einen passenden Deckel“-Prinzip auch zum größten Teil entsprechende Absolventen mit passfähigen Kompetenzprofilen geben würde. In diesem Fall – und im Vertrauen auf die zukünftige Gültigkeit dieses Prinzips – könnte man die qualitative Dimension in der Diskussion um die Verfügbarkeit kompetenter Fachkräfte für wirtschaftliche Entwicklungsprozesse am Innovationsstandort Deutschland tatsächlich vernachlässigen. Das ist aber nicht der Fall.

Aktuelle Analysen (vgl. Kasten) des Instituts für angewandte Innovationsforschung (IAI) zeigen, dass das Verhältnis von individuellen Kompetenzprofilen und tatsächlicher Kompetenznachfrage innovativer Betriebe durch drei maßgebliche Fehlentwicklungen gekennzeichnet ist. Die Auswirkungen der damit einhergehenden Probleme für technische Fachkräfte bei der Erlangung und Erhaltung ihrer Beschäftigungsfähigkeit sind so gravierend, dass es unangebracht erscheint, die Diskussion um den Fachkräftemangel in Deutschland vornehmlich quantitativ zu führen:

- *Im Innovationsbereich bestehen gravierende Differenzen zwischen vorhandenen Personalkapazitäten und notwendigen Kompetenzen:* Die Rückschau auf das vergangene Jahrzehnt zeigt, dass die Rekrutierung geeigneter Kompetenzträger mit technisch-naturwissenschaftlichem Sachverstand keineswegs so unproblematisch verlaufen ist, wie es die hohen Absolventenzahlen an den Hochschulen und das gewaltige Reservoir von arbeitslosen Naturwissenschaftlern und Ingenieuren in dieser Zeit vordergründig hätten vermuten lassen. In der Informationswirtschaft wurde bspw. schon 1995/96 ein Mangel von mehreren Zehntausend kompetenten Fachkräften offenkundig, obwohl zum damaligen Zeitpunkt etwa 90.000 Naturwissenschaftler und Ingenieure in Deutschland arbeitslos waren. Innerhalb dieser Personengruppe befanden sich neben einigen Tausend erfahrenen Absolventen der Fachrichtung „Informatik“ auch über 30.000 „frisch“ ausgebildete junge Leute unter 35 Jahren.² Auch dem heute diagnostizierten Personalmangel in der Größenordnung von ca. 75.000 Fachkräften in der Informationswirtschaft und weiteren 75.000 offenen Stellen in den Anwendungsfeldern moderner Informationstechnologien stehen immer noch etwa 60.000–70.000 arbeitslose Ingenieure und Naturwissenschaftler gegenüber. Diese paradoxe Situation – Fachkräftemangel trotz einer ausreichenden Zahl formal qualifizierter Personen – ist in Deutschland in nahezu allen dynamischen Wirtschaftsbereichen zu beobachten. So sind in der kommerziellen Biotechnologie zur Zeit mehrere hundert Stellen für Bioinformatiker, für Fachkräfte in der Produktion, in Vertrieb/Marketing und verschiedenen Managementfunktionen vakant, obwohl gleichzeitig bspw. allein über 4.000 Hochschulabsolventen der Biologie arbeitslos sind, darunter sogar etwa 50 Prozent gerade erst ausgebildete junge Leute unter 35 Jahren. Unter rein quantitativen Gesichtspunkten ist diese Problematik nicht zu erklären. Bei einem rein quantitativ begründeten „Mengenproblem“ würde man erwarten, dass erst nach der weitgehenden Ausschöpfung vorhandener Personalkapazitäten negative Auswirkungen auf Entwicklungsprozesse im Innovationsbereich auftreten. Wenn dies – noch dazu in dem zu beobachtenden Ausmaß – nicht der Fall ist, oder anders ausgedrückt nur ein geringer Teil der am Arbeitsmarkt vorhandenen formal hoch qualifizierten Human-

ressourcen für die Übernahme von Aufgaben in diesen hoch innovativen Feldern kompetent genug ist, dann muss dies eindeutig qualitative Ursachen haben.

- *Hoher Nachentwicklungsaufwand bei den Betrieben:* Diese qualitative Dimension hat eine weitere Facette. Auch bei realisierten Stellenbesetzungen waren in der Vergangenheit erhebliche Anpassungsaufwendungen für unternehmensinterne Personalentwicklung notwendig, um Absolventen für Aufgabenfelder im Innovationsbereich „fit“ oder eben beschäftigungsfähig zu machen. Untersuchungen des IAI belegen, dass Hochschulabsolventen selbst in stabilen Wirtschaftssektoren im Durchschnitt etwa 18 Monate zusätzlicher betrieblicher Anlernzeit benötigen, um handlungsfähig zu werden.³ Wo diese zusätzlichen Aufwendungen hingegen nicht geleistet werden konnten – und das betrifft aufgrund begrenzter finanzieller wie personeller Ressourcen vor allem die als „Keimzellen“ wirtschaftlicher Entwicklungsprozesse zu betrachtenden kleinen und mittleren Innovationseinheiten –, wurde vielfach nach dem Motto verfahren: „Besser eine Stelle unbesetzt lassen, als das Risiko einer kostspieligen Fehlbesetzung eingehen!“ An dieser mangelnden Ausschöpfung vorhandener Wachstumspotenziale konnten selbst Fördermaßnahmen der öffentlichen Hand in Milliardenhöhe für Fortbildung nichts ändern. Der Bund investiert bspw. allein in die Weiterbildung von IT-Fachkräften über die Arbeitsämter jährlich knapp eine Milliarde Mark. Dies ist ein Umstand, der angesichts der Beteiligung frisch ausgebildeter Hochschul-Absolventen nicht einer gewissen Ironie entbehrt, denn es wird schließlich klar, dass junge Leute in Deutschland selbst auf der formal höchsten Stufe des Bildungssystems offenbar nicht auf einem „Up to date“-Niveau betrieblicher Anforderungen ausgebildet werden.
- *„Mittlere“ Kompetenzebene fehlt:* Die Qualifikationen der am Arbeitsmarkt verfügbaren Fachkräfte sind zwar „formal“ hoch, aber für viele innovative Betriebe irrelevant. Mehr noch, die Systematik der auftretenden Personalengpässe signalisiert, dass für Kompetenzen in den Anwendungsbereichen moderner Technologien häufig gar keine professionalisierten Entwicklungspfade existieren, und zwar weder im gewerblichen noch im akademischen Ausbildungsbereich und schon gar nicht auf einem Niveau zwischen diesen Polen. Gerade dieser „mittlere Kompetenzbereich“ erfordert aber besonderes Augenmerk. Im strukturellen Wandel haben sich die Mindestanforderungen an Fachkräfte deutlich erhöht. An einen Facharbeiter in der Informationstechnologie oder der Biotechnologie werden heute Anforderungen auf einem Niveau gestellt, das noch vor zehn Jahren typischerweise von einem Fachhochschulabsolventen übernommen worden wäre. Klassische gewerbliche Ausbildungsgänge können dieses Niveau kaum erreichen. Entweder müs-

sen dann, wie in der Informationstechnologie geschehen, in langwierigen Prozeduren neue Ausbildungsgänge aufgelegt werden. Oder, und das ist gerade z. B. bei den Biologie-Laboranten mit Blick auf neue Berufsfelder in der kommerziellen Biotechnologie geschehen, bestehende Ausbildungsgänge müssen umfassend „angepasst“ werden. In beiden Fällen ist der Zeitverzug so groß, dass die ersten Absolventen dieser Ausbildungsgänge für die Bedarfe innovationsaktiver Unternehmen in Deutschland 10–15 Jahre zu spät kommen. Das ist

Praxisfernes Ausbildungswesen führt in die Sackgasse

eine im internationalen Innovationswettbewerb unhaltbare Verzögerung. Ein zweites Problem ergibt sich aus der Tatsache, dass sich innovative Betriebe häufig nicht mehr auf eine so lange Ausbildungsstrecke begeben. Neben den zeitlichen und finanziellen Aufwendungen für die Ausbildung eines „Lehrlings“ wird es nämlich immer schwieriger, überhaupt das Klientel anzusprechen, welches über die notwendige Leistungsfähigkeit für die steigenden Anforderungen verfügt, und dieses Klientel nach der Ausbildung im Unternehmen zu halten.

Insgesamt führen diese Faktoren zu einer Konstellation, in der wesentliche Teile der Kompetenznachfrage innovativer Unternehmen im Ausbildungssystem untergewichtet sind bzw. überhaupt nicht vorkommen (können). Genau an diesem Punkt befinden wir uns in Deutschland schon seit einiger Zeit. Auf der einen Seite verharren weite Teile des beruflichen Bildungssystems auf niedrigem Niveau.⁴ Sie kranken an zu langsamen Anpassungsmechanismen und werden von begabten und leistungsfähigen jungen Leuten immer weniger frequentiert (und wenn, dann häufig nur, um die Praxisdefizite eines anschließenden Studiums quasi im Vorfeld auszugleichen). Auf der anderen Seite sind zwar die Ausbildungsvolumina an den Hochschulen in den vergangenen Jahrzehnten massiv angeschwollen. Bei diesen Kapazitäten ging jedoch die Anbindung an die praktischen Erfordernisse einer innovierenden Wirtschaft weitgehend verloren. Änderungstendenzen in der Kompetenznachfrage aufgrund struktureller Wandlungsprozesse wurden bis heute kaum realisiert. In der Summe eskaliert die Kluft zwischen dem Bedarf an Fachkräften, die im konkreten betrieblichen Anwendungszusammenhang praktisch versiert mit modernen Technologien umgehen können, und dem

Anzeige

SokraTest



Eignungsabklärung mit spezifischen
Auswertungsprofilen für verschiedene
Berufe und Anforderungen.

Schul- und Basiswissen Ihre Anforderungen

Weitere Infos erhalten Sie bei:

masc ag

Birkenstrasse 49
CH-6343 Rotkreuz
Tel. +41 41 790 53 44

masc gmbh

Wannenstrasse 16
D-70199 Stuttgart
Tel. +49 711 60 02 79

Oder unter www.masc.ch/SokraTest.htm
per E-Mail: SokraTest.Info@masc.ch

Angebot an theoretischen Spezialisten, die vorwiegend für Tätigkeiten in Forschung, Entwicklung und Konstruktion ausgebildet wurden. Es nutzt hier den Betrieben und Absolventen wenig, dass die Ausbildung für diese „traditionellen Berufsfelder“ hervorragend ist, für neue Aufgaben in Produktion, Vertrieb, Marketing, Service oder auch verschiedenen Querschnittsfunktionen (vom Qualitätsmanagement bis hin zur IT-Administration) aber die Kompetenz fehlt. Der entscheidende Mangel sind dabei fehlende praktische Erfahrungen auf hohem Niveau. Während die gewerbliche Ausbildung eines Lehrlings zu komplex ist, als dass sie allein auf der Schulbank erfolgen könnte, hat ein Ingenieur im Verlauf seines gesamten Universitätsstudiums lediglich einige Wochen Praktika in der Unternehmenspraxis nachzuweisen, und ein Naturwissenschaftler sieht, wenn er der Studienordnung folgt, nie ein Unternehmen von innen.

Was sich also zeigt, wenn man das zuspitzt, ist nicht, dass die Ausbildung an den Hochschulen mit ihrer Konzentration auf die Wissensvermittlung als solche falsch oder überflüssig ist, sondern lediglich, dass sie als Jobausbildung für Berufsbilder außerhalb des Wissenschaftssektors unzureichend ist. Was in Deutschland fehlt, ist eine vergleichbar professionelle Kompetenzentwicklung für technische Berufsbilder auf hohem Niveau, wie sie für den gewerblichen Bereich selbstverständlich ist. Den riesigen Kompetenzbedarfen bei der Nutzung, der Wartung, Entstörung oder auch der innerbetrieblichen Weiterentwicklung moderner Technologien stehen dann nur einige pfiffige Fachhochschulen oder Betriebsakademien als Job-Ausbildungszentren gegenüber. Der in Deutschland zu beobachtende Anwendungsstau moderner Technologien ist die logische Folge dieser Fehlentwicklungen.

Hier wird deutlich: Ein auf die professionelle Vermittlung von Wissen konzentriertes, praxisfernes Ausbildungswesen führt immer weiter in die Sackgasse. Man schafft vor allem Formalqualifikationen, die kaum einem anwendungsbezogenen Aufbau beruflicher Handlungsfähigkeit entsprechen. Die potenziellen Innovatoren in Deutschland sind daher durch Ausbildung zwar formal höher qualifiziert als jede Generation zuvor, aber vielfach handlungsunfähig oder eben inkompetent, Probleme in der betrieblichen Praxis zu lösen.⁵ An diesem zentralen Mangel gehen die bislang von der Politik bei auftretenden Personalmängeln im Innovationsbereich mit guten Vorsätzen und riesigem Aufwand alle Jahre wieder präferierten „akademischen Umweg-Lösungen“ aber weitgehend vorbei. Maßnahmen wie bspw.

- die Einrichtung „neuer“ akademischer Studiengänge oder die Anpassung bzw. Neuauflegung gewerblicher Ausbildungsgänge – mit ihrem inhärenten Zeitverzug –,
- die Einbindung weiterer Vorlesungen bspw. nach dem Muster „Ein bisschen Betriebswirtschaftslehre für Ingenieure“ in bestehende Ausbildungsgänge an den Hochschulen,
- die Anbindung von Existenzgründungslehrstühlen an naturwissenschaftlich-technische Fakultäten – mit der Erwartung, man könnte durch die Vermittlung von noch mehr theoretischem Wissen den „Unternehmer von morgen“ auf der Schulbank heranziehen – etc.

zielen erneut auf den überdimensionierten Bereich des Aufbaus und der Vermittlung von Wissen ab. An den Kompetenzmängeln im Bereich fehlender praktischer Erfahrungen bei der „Anwendung von Wissen“ in konkreten Wertungszusammenhängen innovativer Unternehmen kann man dadurch aber kaum etwas ändern.

Andererseits liegen in der Professionalisierung des Erfahrungserwerbs gewaltige Entwicklungsreserven zur Nutzung respektive Aktivierung technischer Kompetenzen brach.

Man kann sich in Deutschland aber eine derartige Vernachlässigung, Verschwendung und Entwertung personeller Innovationspotenziale im Bereich technischer Kompetenzfelder nicht länger leisten. Denn während das Interesse junger Leute an technischen Ausbildungsgängen in vielen Bereichen sinkt und demographische Entwicklungen zudem befürchten lassen, dass die Nachwuchsquoten sich in diesen Bereichen auf längere Sicht weit unter dem benötigten Niveau befinden werden, nimmt die Bedeutung technischer Kompetenzen im strukturellen Wandel kontinuierlich zu. Die Wirtschaft wird sich also schon selbst bewegen müssen, denn Erfahrung sammelt man nicht in Trockenkursen, sondern nur in der Praxis. Das ist mehr und etwas anderes als ein wenig „BWL für Ingenieure“. Das erfordert die Öffnung der Wirtschaft, so dass Erfahrung dort gewonnen werden kann, wo sie später gebraucht wird.⁶

Jeder Praktiker weiß, dass seine Kompetenzentwicklung vorwiegend aus dem Zusammenspiel von Wissen und dem Aufbau praktischer Erfahrung resultiert. Das ist nicht neu. Positive Erfahrungen und internationale Anerkennung der Ausbildung im gewerblichen Bereich belegen das. In der Erkenntnis, dass berufliche Erfahrungen etwa 80 Prozent der Handlungsfähigkeiten im Betrieb ausmachen⁷, geraten Dualisierungsmöglichkeiten im Ausbildungsbereich in den Mittelpunkt einer innovationsorientierten Kompetenzentwicklungspolitik. Nicht zuletzt der Wissenschaftsrat hat bereits 1990 die verstärkte Integration von theoretischem Wissensaufbau und praktischer Berufstätigkeit in dualisierten Studiengängen empfohlen. Es gibt auch zaghafte Dualisierungsversuche in Ausbildungsgängen an Fachhochschulen, Bildungsakademien und einigen Modellprojekten, die sehr erfolgreich jenes „mittlere Kompetenzniveau“ aus theoretisch anspruchsvoller und praktisch versierter Ausbildung ansteuern, dessen Fehlen im Innovationsbereich den eigentlichen Personalmangel auslöst. Doch insgesamt sind diese Ausbildungsgänge in Deutschland nicht so recht vorangekommen. Auch die Beteiligung der Wirtschaft ist hier bisher eher zurückhaltend. Die Absol-

venten sind zwar sehr gefragt, aber ein ähnliches Engagement wie im traditionellen gewerblichen oder akademischen Ausbildungsbereich ist nicht sichtbar.

Der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz bezifferte die Anzahl der in Deutschland existierenden dualen Studiengänge jüngst auf gerade einmal etwa 100 Angebote, wobei diese überwiegend an Fachhochschulen angesiedelt sind.⁸ Man bewegt sich bei dualen Studiengängen an Hochschulen damit unterhalb der 1-Prozent-Marke. Differenziert man diese Angebote weiter aus, zeigt sich, dass in den Ingenieurwissenschaften duale Studiengänge bereits mit großem Erfolg betrieben werden, während die Naturwissenschaften noch weitgehend am Anfang solcher Überlegungen stehen.

Weil dies so ist, sollte das Augenmerk nicht allein auf Bemühungen zur Schließung der Kompetenzlücke von „oben“ gerichtet sein (d. h. ausgehend vom Hochschulbereich), sondern vor allem auch auf Alternativen einer Überwindung kompetenzbedingter Innovationsprobleme von „unten“ (d. h. durch die Weiterentwicklung bestehender dualer Ausbildungssysteme). Insbesondere in den gewerblichen Bereichen, die mit der dualen Ausbildung gute Erfahrungen machen und über die entsprechende Infrastruktur etc. verfügen, um solche Entwicklungsprozesse zwischen Wirtschaft und Bildungssystem in Gang zu bringen, sollte daher schnellstmöglich eine Fortentwicklung des bewährten dualen Ausbildungssystems auf neuem Niveau erfolgen. Aus dem Handwerk sind hierzu nur erste Modellprojekte bekannt, die kooperative Ausbildungsformen (duale Ausbildung durch Parallelisierung der gewerblichen Lehre und einem berufsbegleitenden Studium oder Verzahnung von Meister-Lehrgängen und Studieninhalten von Fachhochschul-Studiengängen) betreffen. Die Benachteiligung von gewerblichen Ausbildungsgängen gegenüber akademischen hat die Ausbreitung derartiger Modelle bislang allerdings verhindert. ■

Anmerkungen

1 Staudt, E.; Kottmann, M.: *Deutschland gehen die Innovatoren aus. Zukunftsbranchen ohne Zukunft? Frankfurt am Main 2001*
 2 Staudt, E.; Kottmann, M.: *Employability von Naturwissenschaftlern und Ingenieuren. Herausforderungen an die Kompetenzentwicklung in dynamischen Wirtschaftsbereichen. In: Innovation: Forschung und Management, Band 15, Bochum 1999*

3 Staudt, E.; Merker, M.; Krause, M.: *Entkopplung von Kompetenz- und Branchenentwicklung: Innovationsengpass im Strukturwandel. In: Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB), Nürnberg 2001 (in Druck)*
 4 Dies gilt zum Teil offensichtlich selbst für die gerade erst aufgelegten IT-Berufe. So bewerteten in einer Befragung des Berufsbildungsinstitutes Arbeit und Technik (biat) unter Auszubildenden der vier neuen IT-Berufe

40 Prozent der Befragten das Ausbildungsniveau als „zu gering“. Vgl. Petersen, A. W.; Wehmeyer, C.: *Die neuen IT-Berufe auf dem Prüfstand. In: BWP 29 (2000) 6, S. 7-12*
 5 Staudt, E.; Kottmann, M.; Merker, R.: *Chemiker: Hochqualifiziert, aber inkompetent? In: Innovation: Forschung und Management, Band 8. Bochum 1996*
 6 Staudt, E.; Kottmann, M.; Scharf, V.: *Kompetenzentwicklungsoffensive in Chemie und*

Pharma. In: CHEMANAGER, 9 (2000) 12, S. 22
 7 Staudt, E. et al.: *Kompetenz und Innovation. Eine Bestandsaufnahme jenseits von Personalentwicklung und Wissensmanagement. In: Innovation: Forschung und Management, Band 10. Bochum 1997*
 8 Landfried, K.: *Statement zum Beitrag „Kompetenzentwicklungsoffensive in Chemie und Pharma“. In: CHEMANAGER, 9 (2000) 15, S. 6*



Regionalberatung zur Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern

► Die Beschlüsse des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit über einen bundesweiten Ausbildungskonsens und über Maßnahmen zum Abbau des IT-Fachkräftemangels (6. Juli 1999) sowie zur Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern (26. August 1999) bilden die Grundlage des BIBB-Vorhabens „Regionalberatung zur Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern“. Ziel ist die Förderung regionaler Netzwerkstrukturen zur kontinuierlichen Erhöhung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern.



WOLFGANG MÜLLER-TAMKE

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufsbildungsmedien, Multimedia, Qualifizierung von Berufsbildungspersonal“ im BIBB



REINHARD SELKA

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufsbildungsmedien, Multimedia, Qualifizierung von Berufsbildungspersonal“ im BIBB

In Anbetracht der weiterhin schwierigen Ausbildungssituation in den neuen Ländern haben die Bündnispartner in der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ mit dem Beschluss zur „Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern“ Orientierungen und Leitlinien formuliert, mit dem Ziel, dort möglichst rasch ein selbsttragendes und selbst finanziertes Ausbildungsplatzangebot zu erreichen, um jeden ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen im dualen System ausbilden und den für die wirtschaftliche Entwicklung notwendigen Fachkräftenachwuchs sichern zu können.

Bei ihrem letzten Treffen am 4. März 2001 hat sich die Spitzenrunde des Bündnisses auf

- „zusätzliche Initiativen zur Erhöhung des betrieblichen Ausbildungsangebotes in den neuen Ländern (u. a. Weiterentwicklung und Unterstützung regionaler Projekte und Netzwerke, Förderung der Verbundausbildung)“ sowie auf eine
- „Weiterentwicklung der regionalen Ausbildungskonferenzen zur Sicherung eines zukunftsorientierten Ausbildungsplatzangebotes“ verständigt.

In die Aktivitäten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Mobilisierung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze in den neuen Ländern ordnet sich das Ende 1999 gestartete und bis zum Jahr 2003 laufende Projekt „Regionalberatung zur Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern“ (Kurzform: *Regio-Kompetenz-Ausbildung*) ein. Die Durchführung obliegt dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH (GEBIFO) in Berlin.

Zielsetzungen und inhaltliche Schwerpunkte

Das Vorhaben dient der Unterstützung der regionalen Initiativen in den neuen Ländern, weitere Ausbildungspotenziale zu erschließen und damit die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze zu erhöhen. Es geht dabei allerdings nicht darum, zusätzliche Förderstrukturen aufzubauen; Ziel ist vielmehr die Stärkung und der Ausbau regionaler Aktivitäten, Netzwerke und Unterstützungsstrukturen, um die vorhandenen Instrumente durch sinnvolle Formen der Verknüpfung in ihrer Wirkung zu verbessern.

Im Vordergrund steht daher die Förderung des regionalen Netzwerkgedankens durch Festigung und Aufbau von Kooperationsstrukturen zwischen Landesregierungen, Kommunen, Kammern, Arbeitsverwaltung, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften in der Ausbildungspolitik als Bestandteil der im Ausbildungskonsens der Bündnispartner vorgesehenen regionalen Ausbildungskonferenzen: Dazu ist vorgesehen, auf der regionalen Ebene allen relevanten Akteuren in der Berufsbildung bei ihren Bemühungen zu helfen, ihre Ressourcen in abgestimmten Netzwerken zu konzentrieren und dabei insbesondere die jeweiligen regionalwirtschaftlichen Strukturen und Entwicklungspotenziale zu berücksichtigen.

Folgende Ziele sind von besonderer Bedeutung:


- Sicherung und Stabilisierung bestehender sowie Initiierung neuer lokaler und regionaler Netzwerke und Ausbildungsverbände zur Gewinnung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze. Dabei wird eine noch engere Verbindung von Qualifizierung und Regionalentwicklung angestrebt.
- Initiierung und Förderung neuer Netzwerke zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze in ausgewählten Branchen und Berufsgruppen wie z. B. für die Freizeitwirtschaft (Gastronomie- und Hotelbereich, Tourismus und Sport) oder den Mechatroniker. Für den Aufbau eines IT-Ausbildungsnetzwerks wurden die Voraussetzungen geprüft.
- Überprüfung vorhandener Netzwerkstrukturen auf ihre Tragfähigkeit und Transfermöglichkeiten, Realisierung von Synergieeffekten zwischen Betrieben, Kammern, Sozialpartnern, Arbeitsämtern und regionalen Initiativen zur Verbesserung des Ausbildungsplatzangebots;
- Unterstützung des Bündnisgedankens in allen neuen Ländern durch öffentlichkeitswirksame Darstellung des Projektes und seiner Ergebnisse.

Die Aktivitäten erfolgen auf der Grundlage bereits gewonnener Erfahrungen, Ergebnisse und Netzwerkstrukturen von Kammern, Betrieben, Bildungswerken und Bildungsträgern. Hier ist z. B. das BIBB-Vorhaben Personalqualifi-

zierung Ost (PQO) zu nennen, in dessen Rahmen in den vergangenen Jahren bereits viele Initiativen und Ansätze zur Gewinnung von Ausbildungs- und Qualifizierungsplätzen entwickelt und umgesetzt worden sind.

Abbildung 1 Regionale Kooperation für Ausbildungsplätze

Ziel	Gründe
Stärkung regionaler und lokaler Bündnisse	Wirtschaftlicher Umbruch noch nicht abgeschlossen
Verbindung von Qualifizierung und Regionalentwicklung	Mangelnde Ausbildungserfahrung, v. a. bei KMU
Gewinnung betrieblicher Ausbildungsplätze	Unzureichendes Wissen über Ausbildungsberufe, insbesondere über das Potenzial der neuen Ausbildungsberufe
	Ungenügende Abstimmung von Ressourcen und Bedarf auf regionaler Ebene



INSTRUMENTE

- *Auf regionaler Ebene* werden im Rahmen von Regionalkonferenzen die Bündnispartner mit Vertretern der Gebietskörperschaften, der Wirtschaftsförderung, der Unternehmen und anderer relevanter Akteure zusammengeführt, um interessen-, institutionen- und programmübergreifend zu abgestimmten Vorgehensweisen zu kommen.
- *Themenbezogen* werden in überregionalen Workshops durch Experten aus der Praxis Möglichkeiten diskutiert und entwickelt, wie durch ausgewählte Instrumente (z. B. externes Ausbildungsmanagement) oder in ausgewählten Beschäftigungsfeldern (z. B. der Freizeitwirtschaft) zusätzliche Ausbildungsplätze in Abstimmung mit der regionalen Wirtschaftsentwicklung entstehen können.
- *Maßnahmebezogen* werden Good-Practice-Beispiele systematisch gesammelt (z. B. durch einen jährlichen Wettbewerb), dokumentiert und verbreitet (z. B. durch Printmedien und das Internet).
- *Strategisch* werden die eingesetzten Ressourcen auf relevante Entwicklungsfelder hin ausgerichtet (z. B. auf expansive Beschäftigungsfelder).

Bisherige Aktivitäten und Erkenntnisse

Das Projekt wurde eingeleitet durch die Kontaktaufnahme mit ausgewählten Landesarbeitsämtern, Landesministerien, zuständigen Stellen, Gewerkschaften, Unternehmen, Bildungsträgern und regionalen Akteuren. In der Startphase im November/Dezember 1999 wurden die Voraussetzungen dafür geschaffen,

- die auf Arbeitsamtsebene laufenden Bündnisgespräche inhaltlich zu verfolgen, um daraus konzeptionell wirksame Aktivitäten für die Folgejahre abzuleiten,
- Veranstaltungen in allen neuen Ländern mit lokalen und regionalen Partnern in verschiedenen Branchen und Regionen durchzuführen, um auf diesem Wege erste Ergebnisse zu verbreiten und die Aktivitäten der Folgejahre vorzubereiten sowie
- bereits schon während dieser Zeit Best-Practice-Beispiele aufzufinden und bei den Bündnispartnern bekannt zu machen.

In den neuen Ländern wurden jeweils „Regionale Kompetenzzentren“ eingerichtet, welche die verschiedenen Initiativen zur Entwicklung regionaler Netzwerke koordinieren und begleiten:

Mecklenburg-Vorpommern: IHK Bildungszentrum Schwerin
Sachsen-Anhalt: Ausbildungsverbund der Wirtschaftsregion Braunschweig/Magdeburg e. V.

Brandenburg: IHK Bildungszentrum Frankfurt/Oder

Thüringen: IHK Bildungszentrum Ostthüringen zu Gera

Sachsen: HK Bildungszentrum Dresden

Berlin: Bildungseinrichtung der ABB Kraftwerke Berlin GmbH

Diese Stützpunkte leisten im Rahmen des Projektes und in Kooperation mit anderen regionalen Akteuren jeweils spezifische Beiträge zur nachhaltigen Verbesserung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes, die dann auf regionalen Ausbildungskonferenzen, Workshops und Beratungen auf unterschiedlichen Ebenen vorgestellt und diskutiert werden.

Von November 1999 bis Ende 2000 fanden für alle neuen Länder unter Beteiligung des BMBF sechs Regionalkonferenzen in Berlin, Dresden, Magdeburg, Schwerin, Gera und Frankfurt/Oder mit jeweils ca. 50 Teilnehmern statt. In Auswertung und Ergänzung dieser Veranstaltungen wurden Workshops zu speziellen Themenbereichen, z. B. zur IT-Ausbildung in Halberstadt und Suhl, zur Gastronomie, zum Tourismus und zur Freizeitwirtschaft in Gardelegen und Wernigerode durchgeführt. Im Dezember 2000 wurde in Erfurt zusammen mit dem BMBF und der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft (DAG) ein Expertentreffen der

Regionale Kompetenzzentren koordinieren und begleiten die Entwicklung regionaler Netzwerke

DAA-Bildungseinrichtungen aus den neuen Ländern durchgeführt. Darüber hinaus fanden zur nachhaltigen Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsplatzsituation viele Beratungen und Konferenzen direkt mit Unternehmen in allen neuen Ländern statt.

Alle diese Aktivitäten haben folgende Erkenntnisse vermittelt:

- Es existiert bereits eine Vielzahl von guten lokalen bzw. regionalen Konzepten und Netzwerken, die jedoch außerhalb des jeweiligen Standortes häufig kaum bekannt sind.
- In den Regionen bestehen unterschiedliche Netzwerke und Informationsströme, die bislang kaum miteinander kommunizieren. Das Zusammenführen dieser Aktivitäten und die Entwicklung von Best-Practice-Beispielen kann die Ausbildungskonferenzen in ihrer Substanz nachhaltig unterstützen und Synergieeffekte bewirken sowie längerfristig die Qualität der beruflichen Bildung in den Regionen fördern.
- Das lokal bzw. regional vorhandene Potenzial zur Gewinnung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze ist bei weitem noch nicht ausgeschöpft und bedarf zielgerichteter weiterer Unterstützung. Dabei sind insbesondere auch solche Institutionen und Strukturen einzubeziehen, die bisher eher außerhalb der Sichtweise der Akteure gestanden haben, wie z. B. Wirtschaftsverbände, lokale und regionale Netzwerke von Unternehmen sowie Einrichtungen der Regional- und Wirtschaftsförderung.
- Die Integration unterschiedlicher Zuständigkeiten und Förderpolitiken auf regionaler und lokaler Ebene lässt erhebliche Synergien erwarten, so z. B. auf Gebieten wie Berufsinformation, Ressourcen-Nutzung, regionaler Potenzialentwicklung und Erschließung zukunftsorientierter Branchen.

Die Ergebnisse aller Aktivitäten im Rahmen dieses Projektes werden kontinuierlich mittels verschiedener Medien aufbereitet und dokumentiert. Dazu gehören Sonderausgaben des Informationsdienstes KOMPETENZ, die Darstellung und Erläuterung aller Maßnahmen und Resultate im Internet unter der Adresse www.regiokom.de und auf CD-ROMs sowie Handreichungen und Kurzinformationen über einzelne Veranstaltungen und Workshops.

Wettbewerb „Regionale Kooperation für Ausbildungsplätze“

ZIELSETZUNG

Eine der wesentlichen Aktivitäten bildete im vergangenen Jahr die Durchführung eines Wettbewerbs „Regionale Kooperation für Ausbildungsplätze“ mit dem Ziel, innovative Beispiele für lokale und regionale Kooperationen zur Sicherung und Ausweitung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes anzustoßen, aufzuzeigen und zu prämiieren. Wichtiges Kriterium bei der Beurteilung der Wettbewerbsbeiträge durch die Jury bildete dabei die noch stärkere Orientierung beruflicher Bildung an den jeweiligen regionalwirtschaftlichen Bedingungen und an dem voraussehbaren erforderlichen Fachkräftebedarf.

Die Teilnahme am Wettbewerb erfolgte in einer von zwei Kategorien:

Zum einen ging es um bereits in der Praxis erprobte oder in der Umsetzungsphase befindliche Projekte (20 Prämien), zum anderen um neue Projektideen und Konzepte mit hoher Praxisrelevanz und guten Transfermöglichkeiten, die aber noch nicht realisiert worden sind (5 Prämien); darüber hinaus gab es zwei Sonderpreise für besondere innovative Ausbildungsplatzinitiativen.

Die Bewertung der Vorschläge und die Auswahl der Preisträger erfolgte durch eine vom BIBB berufene Jury von Berufsbildungsexperten verschiedener Institutionen.

BEWERTUNG DER ERGEBNISSE

Mit insgesamt 63 Beiträgen wies dieser Wettbewerb eine sehr hohe Beteiligung auf, zumal der Teilnehmerkreis auf die neuen Bundesländer beschränkt war. Dabei fielen Ideenreichtum und Qualität der Einsendungen naturgemäß recht unterschiedlich aus.

Folgende Aspekte und Ergebnisse sind besonders hervorzuheben:

- Die meisten Beiträge kamen aus dem Süden der neuen Bundesländer; dies spiegelt die unterschiedlichen regionalen Gegebenheiten bei der wirtschaftlichen Entwicklung und Struktur wider.
- Obwohl das Projekt, in dessen Rahmen der Wettbewerb stattfand, auf dem Netzwerk des auslaufenden Programms Personalqualifizierung Ost (PQO) basiert und die dabei entwickelten Strukturen nutzt, war die Mehrzahl der Einsender nicht am PQO-Programm beteiligt. Dies macht deutlich, dass es bereits jetzt gelungen ist, den Kreis dieses Netzwerkes deutlich zu erweitern.
- Unter den Einsendern dominierten Bildungsträger bzw. ausgegründete ehemalige Bildungsabteilungen von Unternehmen; erfreulicherweise waren jedoch auch sehr

unterschiedliche andere Institutionen an dem Wettbewerb beteiligt, so z. B. eine Innung, ein „runder Tisch“ sowie eine Gewerkschaft.

Nahezu alle Beiträge des Wettbewerbs wurden in redaktionell aufbereiteter Form in einem vom BIBB herausgegebenen Buch „Regionale Kooperation für Ausbildungsplätze – Good Practice in den neuen Bundesländern“ dokumentiert. Außerdem wurden Informationen über die Wettbewerbsieger unter der Internetadresse des Projekts www.regio-kom.de zur Verfügung gestellt.

AUSBLICK

Der Wettbewerb hat einen breiten Fundus an Ideen aufgedeckt und publik gemacht und einige Schwerpunkte für die weitere Arbeit in dem Vorhaben vorgegeben; damit wurden die Zielsetzungen des Wettbewerbs insgesamt erreicht. Es ist deshalb vorgesehen, auch in diesem Jahr sowie in den Jahren 2002 und 2003 jeweils einen Wettbewerb in den neuen Ländern durchzuführen, wobei sich die inhaltlichen Vorgaben an den jeweiligen thematischen Arbeitsschwerpunkten des Gesamtvorhabens in dem betreffenden Jahr orientieren. Die jährlichen Wettbewerbe bilden insofern ein wesentliches projektstützendes Element des gesamten Vorhabens Regionalberatung.

Abbildung 2 **Best Practice**



Neue Arbeitsschwerpunkte ab 2001

Bei der praktischen Durchführung des Projektes im vergangenen Jahr hat sich verschiedentlich gezeigt, dass ein Bedarf an zusätzlichen thematischen Schwerpunktsetzungen besteht. Hier gilt es, durch entsprechende Aktivitäten weitere berufsgruppen-, branchen- und regionalspezifische Kooperationsnetze zu initiieren:

MECHATRONIK

Auf diesem Gebiet soll ein überregionales Netzwerk von regional tätigen Akteuren aufgebaut werden, die Strategien für die Einrichtung von Ausbildungsverbänden entwickeln, verbreiten und Verabredungen über arbeitsteilige Entwicklungsarbeiten treffen.

TOURISMUS/FREIZEITWIRTSCHAFT/SPORT

Der für die neuen Länder besonders wichtige Wirtschaftsfaktor Tourismus/Freizeitwirtschaft/Sport soll u. a. durch die exemplarische Begleitung des neuen Ausbildungsberufes „Sport- und Fitnesskauffrau/-mann“ in den Ländern Thüringen und Brandenburg unterstützt werden. Zu nennen ist hierbei insbesondere der vorgesehene Aufbau eines entsprechenden Netzwerkes unter Beteiligung aller damit befassten Partner (Berufsschulen, organisierter Sport, kommerzielle Sportanbieter, IHK, Arbeitsverwaltung), das qualitativ an einer Integration und Verbesserung der Dienstleistungsstruktur bestehender Angebote in der Freizeitwirtschaft und quantitativ an der Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze sowie einer sinnvollen Weiterentwicklung von Bildungsangeboten arbeitet.

„STANDORTENTWICKLUNG“

Im Hinblick auf die EU-Osterweiterung werden die grenznahen und besonders strukturschwachen Regionen in den neuen Ländern eine wichtige Rolle übernehmen können, wenn sie sich rechtzeitig darauf einstellen. Hier eröffnet sich auch im Bereich der Berufsbildung in ausgewählten Wirtschaftsbereichen mit dem Aufbau und der Entwicklung von Kooperationsbeziehungen in beiden Richtungen ein langfristig angelegtes Aktionsfeld. Dabei werden neben den Förder- und Entwicklungsaktivitäten für die neuen Länder auch solche der EU mit einbezogen.

KOOPERATION MIT ANDEREN FÖRDERPROGRAMMEN

Der bisherige Stand der Analyse möglicher Kooperationsbeziehungen zu anderen Förderprogrammen des BMBF am Beispiel von Innoregio hat gezeigt, dass hier erhebliche Synergieeffekte zu erwarten sind. Es ist daher sinnvoll, solche Kooperationsformen auch im Hinblick auf andere Initiativen und Programme zu entwickeln, so z. B. die Leit-

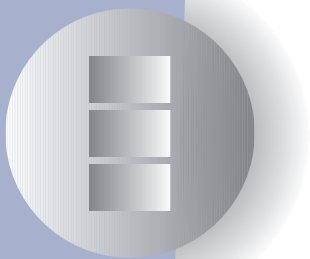
projekte im Rahmen des Programms „Nutzung des weltweit verfügbaren Wissens für die Aus- und Weiterbildung und Innovationsprozesse“, ausgewählte Modellversuche, das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ und die Aktivitäten im Rahmen der Initiative D21.

IT-Bildungsnetzwerk

Auf der Grundlage der Vorstudien ist seit Januar dieses Jahres im Rahmen eines eigenen, organisatorisch eng mit dem Vorhaben „Regionalberatung“ verzahnten Projekts mit dem Aufbau eines „IT-Bildungsnetzwerkes für die neuen Länder“ begonnen worden. Damit soll ein Beitrag zur Umsetzung des Bündnis-Beschlusses vom 6. Juli 1999 über eine „Offensive zum Abbau des IT-Fachkräftemangels“ geleistet werden. Ziel ist zum einen eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation im Hinblick auf die IT-Ausbildungsmöglichkeiten und zum anderen der Aufbau von Netzwerken und Unterstützungsstrukturen zur Erhöhung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots in diesem Bereich, um so dem IT-Fachkräftemangel vor allem im Anwenderbereich entgegenzuwirken.

Diese Aktivitäten erfolgen in kontinuierlicher Abstimmung und Kooperation mit den anderen Aktivitäten im Rahmen des Vorhabens „Regio-Kompetenz-Ausbildung“ (www.regiokom.de); außerdem werden Synergieeffekte zu anderen vom BMBF geförderten Vorhaben, z. B. dem Projekt von IG Metall und BITKOM (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V.) zum „Aufbau eines Kompetenzzentrums zur Unterstützung regionaler und überregionaler IT-Bildungsnetzwerke“, dem „IT-Qualifizierungsvorhaben für Arbeitslose“ des isw Halle-Leipzig sowie zu den unterschiedlichsten Maßnahmen im Rahmen der Initiative D21 angestrebt.

Zunächst soll in jedem der neuen Länder ein landes- und regionalspezifisches IT-Bildungsnetzwerk installiert und begleitet werden. Ziel sind dabei insbesondere der regionale und überregionale Informationsaustausch sowie verschiedene Aktivitäten zur Verbreitung und zum Transfer von Best-Practice-Beispielen, vor allem zur Qualifizierung von Mädchen und jungen Frauen in IT-Berufen, auch mit dem Ziel, sie anschließend zu Ausbilderinnen zu qualifizieren. Weiterhin geht es um die Unterstützung ausgewählter IT-Modellbeispiele für die Zusammenarbeit mit Kammern, Innungen, Fachverbänden, Betrieben und Berufsschulen. Wesentliche Voraussetzung dafür bildet der Aufbau einer Internetplattform auf der Basis einer spezifischen internetgestützten Datenbank Neue Länder. ■



Bericht über die Sitzung 1/2001 des Hauptausschusses am 14. und 15. März 2001 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Der Hauptausschuss verabschiedet – ohne Beteiligung der Vertreter des Bundes – mehrheitlich seine *Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2001*. Die Stellungnahme der Länder bildet ohne Änderung die Grundlage für diese Stellungnahme.

Die Stellungnahme und die Minderheitsvoten der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer liegen dieser Ausgabe der BWP bei und wurden darüber hinaus als Pressemitteilung 9/2001 des Bundesinstituts veröffentlicht.

In der Stellungnahme des Hauptausschusses wird die Gesamtsituation auf dem Ausbildungsstellenmarkt als *tendenziell positiv* bewertet. Sie habe sich gegenüber dem Vorjahr weiter entspannt, was sich in einer angestiegenen Angebots-Nachfrage-Relation spiegele. Hierfür seien ein Zuwachs von betrieblichen Neuabschlüssen um bundesweit 2,6 Prozent und auch ein Rückgang der Bewerberzahlen um vier Prozent gegenüber dem Vorjahr verantwortlich. Positiv werden die Bemühungen gewürdigt, zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen sowie öffentlich geförderten Ausbildungsstellen im Berichtsentwurf zu differenzieren. Weiter betont die Stellungnahme unter anderem:

- Die Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt in den alten und in den neuen Ländern sei nach wie vor sehr unterschiedlich. Der Ausbildungsmarkt Ost sei, wie schon in den Vorjahren, durch den massiven Einsatz von Förderprogrammen des Bundes und der Länder geprägt. In diesem Zusammenhang wird die Verstetigung des Ausbildungsprogramms Ost bis 2004 sowie die Schwerpunktsetzung des Jugendsofortprogramms 2001 auf die neuen Länder begrüßt.

- Richtig sei die Schaffung neuer Berufe und ihre Neuordnung, die insbesondere im IT-Bereich positive Aufnahme fände. Allerdings müsse durch gezielte Maßnahmen bestehenden strukturellen Defiziten und einer mangelnden Beteiligung der Frauen an dieser Entwicklung entgegen gewirkt werden. Auch die notwendige Unterstützung der Berufsschulen bei der Umsetzung der Ausbildungsordnungen wird vom Hauptausschuss hervorgehoben.
- Die Stellungnahme unterstreicht die Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens und insbesondere der beruflichen Weiterbildung. Die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen sowie die Weiterbildungszugänge von älteren Beschäftigten und gering Qualifizierten müsse deutlich verbessert werden. Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung und die Weiterbildungsberatung sowie die Möglichkeiten zum Nachweis von beruflichen Kompetenzen sind weiterzuentwickeln. Die mit dem Ziel des Kompetenzerhalts bei Arbeitslosigkeit angekündigte Regelförderung von Jobrotation im Rahmen des SGB III sollte schnellstmöglich umgesetzt werden.
- Jugendliche mit schlechteren Startchancen sollen zielgerichteter als bisher in das System der beruflichen Ausbildung integriert werden, z. B. durch Schaffung neuer Berufe. Insbesondere müsse von allen Beteiligten auf eine Senkung der Quote der Schulabgänger ohne Abschluss hingewirkt werden.

Der *Haushalt 2002 des Bundesinstituts* wird einstimmig ohne Veränderungen – mit dem üblichen Vorbehalt des Bundes – beschlossen. Ohne Aussprache nimmt der Hauptausschuss die mittelfristige Finanzplanung 2001 bis 2005 zur Kenntnis. Der Generalsekretär informiert außerdem über den Stand der Vorbereitungen zur Einführung von Kosten-Leistungs-Rechnung im Bundesinstitut.

Einstimmig wird das *Arbeits- und Forschungsprogramm 2001* beschlossen und werden die Vorhabenplanung und Projekte, die von Dritten finanziell gefördert werden, zur Kenntnis genommen.

Der Hauptausschuss beschließt, als neue Projekte die Forschungsprojekte 2.3007 „Betriebliche Strategien zum Transfer von Qualifikationen und Erfahrungen zwischen Generationen“, 1.2006 „Weiterentwicklung von Instrumenten für Berufsbildungsberatung im Ausland auf der Grundlage einer Nachhaltigkeitsanalyse von TRANSFORM-Projekten“ und 3.3010 „Weiterentwicklung des Fernunterrichts durch die Integration neuer didaktischer Ansätze und technischer Möglichkeiten“ ohne Änderungen in das Forschungsprogramm aufzunehmen. Mit jeweils einer Änderung werden die Forschungsprojekte 4.3003 „Analyse der Prüfungsmodalitäten für Menschen mit Behinderungen“ und 2.2007 „Das Expertenwissen von Beratern und Begleitern betrieblicher Veränderungen als Beitrag zur Früherkennung neuer Qualifikationsentwicklungen“ in das For-

schungsprogramm des Bundesinstituts aufgenommen. Darüber hinaus stimmt der Hauptausschuss der Verlängerung des Forschungsprojekts 4.2013 „Qualifikationsvoraussetzungen für grenzüberschreitende Berufsmobilität im Verkehrsbereich“ zu.

Der Hauptausschuss nimmt die *Schriftlichen Mitteilungen* des Generalsekretärs zur Kenntnis.

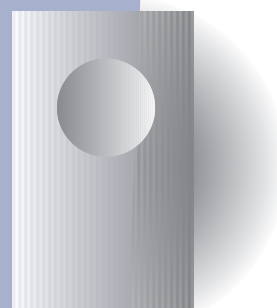
Der Generalsekretär informiert ergänzend über sein jüngstes Gespräch mit dem Präsidenten der Bundesanstalt für Arbeit, Jagoda, und dessen Interesse an einer Beteiligung der Bundesanstalt an verschiedenen Aktivitäten des Bundesinstituts (Verbreitung „Nachweis über berufsbezogene Qualifikationen“; Qualifizierungspass; Checkliste „Qualität beruflicher Weiterbildung“; Unterstützung der Früherkennung Qualifikationsbedarf) sowie über seine Berichterstattung vor der Enquetekommission „Globalisierung der Weltwirtschaft“ des Deutschen Bundestages.

Das Bundesinstitut präsentiert im Anschluss Ergebnisse aus fünf eigenen Studien im Rahmen des *Früherkennungssysteme Qualifikationsentwicklung*. In diesem Zusammenhang werden auch von den externen Partnern des Netzwerks Frequenz Ergebnisse ihrer Projekte zum Thema Früherkennung vorgestellt. Es schließt sich eine lebhaft Diskussions an. Der Vorsitzende bittet um gelegentliche Unterrichtung des Hauptausschusses über weitere Ergebnisse der laufenden Untersuchungen und regt an, in etwa einem Jahr erneut Arbeitsergebnisse der Teilvorhaben dem Hauptausschuss zu präsentieren.

Der Hauptausschuss beschließt, den Unterausschuss 3 – Berufsausbildung – zu beauftragen, „den ‚Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrgängen für überbetriebliche Ausbildung‘ von 1979 zu überarbeiten, sich dabei insbesondere auch mit Fragen der Lernortkooperation und der Qualitätsstandards zu befassen und vor einer abschließenden Beschlussfassung den Länderausschuss noch einmal zu konsultieren“.

Der Hauptausschuss stimmt der vom Generalsekretär vorgeschlagenen Änderung des Organisationsplans und Zusammenlegung von Arbeitsbereichen des Bundesinstituts zu.

Als neue Mitglieder im Hauptausschuss werden auf der Länderbank Frau Marion Seevers, Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen (für Herrn Peter Gullasch), Frau Dr. Anke Schröder, Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit, Dresden (für Herrn Herbert Müller), sowie Frau Elisabeth Schausten, Ministerium für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr, Düsseldorf (für Herrn Reinhard Thomalla), begrüßt. Frau Seevers wird zudem in den Unterausschuss 2 – Strukturfragen der beruflichen Bildung/Innere Angelegenheiten – entsandt. ■



Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung

SASKIA KEUNE

Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich

Bettina Lindmeier, Christian Lindmeier, Gaby Ryffel, Rick Skelton

Hermann Luchterhand Verlag Neuwied, 2000, 246 Seiten, DM 30,00

Ein wesentliches Ziel dieses Buches ist es, zur größeren Akzeptanz von Integrationsbestrebungen auf dem 4. Bildungssektor beizusteuern. Es werden eine Fülle von Projekten beschrieben, die zeigen, dass unter den richtigen Voraussetzungen integrative Erwachsenenbildung erfolgreich sein kann. Für interessierte Kreise, die vergleichbare Projekte planen, ist es von Vorteil, dass das Buch detaillierte Beschreibungen enthält, wie die Projektverantwortlichen im Einzelnen vorgegangen sind. Zunächst werden Projekte zur integrativen Erwachsenenbildung aus drei Ländern dargestellt: Aus London Anfang der 80er Jahre und aus Würzburg und Zürich in den 90er Jahren. Es werden Modellprojekte unter dem Aspekt der integrativen Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung beschrieben und typologisiert. Insofern wird hier auch ein Beitrag zur Theorieentwicklung geleistet.

Nach einer eingehenden Beschreibung der einschlägigen Entwicklungen in England schließt das Buch u. a. mit einem Ausblick auf die politischen Voraussetzungen für eine Erwachsenenbildungspraxis, in der das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne geistiger Behinderung eine Selbstverständlichkeit geworden ist.

Ein verständliches und wichtiges Buch auf dem Gebiet der integrativen Erwachsenenbildung behinderter Menschen. ■

Quo vadis Fachdidaktik?

BERNHARD BONZ

Berufliche Fachdidaktik im Wandel

Pahl, Jörg-Peter; Schütte, Friedhelm (Hrsg.)
Kallmeyer, Seelze-Velber 2000, 199 S., DM 29,80

Im Gefolge des „Wandels von Lernen und Kultur“ – BWP 4/2000, S. 46 f. – verändert sich auch die berufliche Fachdidaktik. Dies belegt der vorliegende Sammelband mit dem Untertitel „Beiträge zur Standortbestimmung der Fachdidaktik Bautechnik“. Die einzelnen Beiträge verdanken ihren Impuls dem Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstages von Ernst Uhe, der eine Professur für Fachdidaktik Bau- und Gestaltungstechnik an der Technischen Universität Berlin innehat.

Der Sammelband bietet eine geschickte Zusammenstellung von Beiträgen zur Positionierung der Fachdidaktik allgemein und zu speziellen Fragen der Baudidaktik.

Zuerst fragt *Schütte* „Quo vadis – Berufliche Fachdidaktik?“, um seine „Überlegungen zur Weiterentwicklung der Fachdidaktiken beruflichen Lernens“ herauszustellen. Seine „Skizze einer modernen Fachdidaktik“ mündet in der „Forderung, fachmethodische Aspekte im Diskurs der Didaktik Beruflicher Bildung stärker als in der Vergangenheit zu berücksichtigen“. Dann fragen *Kuhlmeier* und *Tenfelde* „Fachdidaktik‘ im Niemandsland der Wissenschaft?“ Pointiert wird hier die Positionierung von Fachdidaktik diskutiert, wobei die Dialogpartner letztlich den Standort der Fachdidaktik offen lassen, denn sie sehen einerseits „die beruflichen Fachdidaktiken ... auf einem guten Weg zur eigenständigen Identitätsbildung“ über „den Gedanken der berufs- oder berufsfeldorientierten Fachwissenschaften“ und andererseits warnen sie vor „einer engen Anbindung an eine Berufswissenschaft“.

Weil „die traditionelle Fachdidaktik ... ihre Zukunft hinter sich“ hat, unternimmt dann *Schütte* den „Versuch einer Standortbestimmung“. Dabei setzt er „drei richtungweisende Akzente“, weil das Selbstverständnis von Fachdidaktik als universitäre Disziplin „erodiert“.

Konkreter sind die „Reflexionen und Ansätze einer vergleichenden Betrachtung“ zu den „Berufsfelddidaktiken der Technikbereiche“ von *Pahl* und *Vermehr*. „Ansätze zu einem Vergleich der Didaktikkonzepte ausgewählter Berufsfelder der Technikbereiche“ über Vergleichs- und Kriterienraster werden vorgestellt. Die Ergebnisse zu den Technikbereichen Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik, Metalltechnik und Elektrotechnik verweisen auf den „Entwicklungsbedarf“, um „auf der Basis der Trias von Arbeit-Technik-Bildung mit einer ausgeformteren Berufsfeldwis-

senschaft und Berufsfelddidaktik weiter gehenden Ansprüchen an berufliches Lernen gerecht zu werden“.

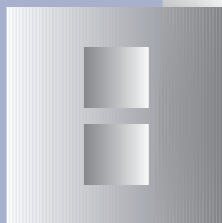
Der Wandel bewegt auch *Struve*, wenn er sich den „pädagogischen Anforderungen an berufliche Bildung in den Fachrichtungen Bautechnik, Holz- und Kunststofftechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung“ zuwendet. Solange aber keine „Struktur zwischen Erziehungswissenschaften, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktiken, Berufsfelddidaktiken, Berufsfeldwissenschaften und (vielen) Fachwissenschaften“ entwickelt wurde, gibt „es im ‚Niemandsland‘ zwischen Pädagogik und den Fachwissenschaften keinen sicheren Baugrund, keinen Standort für Fachdidaktiken“.

„Wissenschaftsdisziplin und universitäres Studienfach müssen nicht unbedingt identisch sein“ stellt *Bloy* zu Beginn seines Beitrags „berufliche Didaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik als Wissenschaftsdisziplin und universitäres Studienfach im Lehramtsstudium“ fest. Im Übrigen hat „die Fachdidaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik eine Fülle unterschiedlicher fachlicher Inhaltsgebiete aufzugreifen. ... Eine eindeutige Zuordnung zu einer fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin ist daher nicht möglich.“ Zu diesem Ergebnis kommt *Kuhlmeier* in seinem Beitrag „Gegenstandsbereiche und aktuelle Herausforderungen für die Fachdidaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik“.

Der Beitrag von *Mersch* folgt im Sinne der zunehmenden Konkretisierung konsequent der Struktur des Sammelbands und bringt – unter fachdidaktischem Aspekt zunächst eher überraschend – das „Berufsschulgebäude als Lern- und Arbeitsumgebung und als Lerninhalt für die Ausbildung ...“ in die Diskussion ein.

Abschließend blickt *Mehnert* auf die „akademische Gewerbelehrerbildung für das Bauwesen in Berlin 1945–1998“ zurück. Er weist an diesem Beispiel aus, wie „drei Grundmodelle“ die Lehrerbildung für die beruflichen Schulen bestimmten. Angefügt ist schließlich noch – was sehr zu begrüßen ist – eine „Auswahlbibliographie zur Fachdidaktik Bautechnik und angrenzenden beruflichen Fachrichtungen“, die nach Zeitabschnitten gegliedert ist.

Insgesamt ist zu hoffen, dass die von den Herausgebern beabsichtigten „Anstöße“ zu der – wie sie meinen – überfälligen Diskussion der Fachdidaktik führen. Dass dieser Diskurs ausgerechnet von der Bautechnik ausgeht, ist sicherlich auch ein Verdienst von *Ernst Uhe*. Doch lesenswert und nützlich ist das Buch für alle, die sich mit Fachdidaktik allgemein oder in anderen Fachrichtungen befassen – auch wenn sie sich den im 2. Teil von der Bremer Auffassung geprägten Aspekten nicht anschließen können und traditioneller oder disziplinerorientierter Fachdidaktik nahe stehen, die in diesem Band nicht verteidigt wird. ■



Das Bündnis für Arbeit und die Rolle der Sozialpartner

Politische Positionspapiere, die auf Kompromissen zwischen vielen Beteiligten basieren, haben eines gemeinsam: Man darf sie nicht überfliegen, sondern muss sie genau lesen, andernfalls könnten falsche Erwartungen entstehen. Dies gilt auch für die Beschlüsse des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit zur beruflichen Bildung.

Da hat in einer Passage des Bündnis-Positionspapiers „Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung“ vom 22. 10. 1999 der Begriff „Berufsfachkommissionen“ offensichtlich Hoffnungen geweckt, dass schnell viele neue Gremien beim Bundesinstitut für Berufsbildung geschaffen werden. Und da dies bisher nicht so automatisch geschehen ist, müssen nun Schuldige gefunden werden. (vgl. BWP 6/2000)

Bei genauer Lektüre wären solche Missverständnisse zu vermeiden gewesen: Denn der Bündnisbeschluss unterstreicht die aktive und zentrale Rolle der Sozialpartner bei der Gestaltung der beruflichen Bildung. Dies bezieht sich auch auf die Feststellung des Qualifikationsbedarfs und die Umsetzung in Ordnungsverfahren. In diesem Zusammenhang überlässt deshalb das Bündnis auch die Einrichtung von Berufsfachkommissionen zur Förderung des Erfahrungsaustauschs über die Qualifikationsentwicklung wie auch die Entscheidung über deren Notwendigkeit bewusst der Initiative der Sozialpartner. Dies erfolgt aus gutem Grund und ist im Hinblick auf ihre Verantwortung im Sinne des Konsensprinzips nur folgerichtig; denn das wesentliche Kennzeichen des deutschen Berufsbildungssystems im internationalen Vergleich ist seine Verankerung in der Wirtschaft, die unmittelbare Verbindung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und damit die besondere Rolle der Sozialpartner.

Dass die Einrichtung von Berufsfachkommissionen beim BIBB bisher auf verhaltenes Echo stößt, hat unterschiedliche Gründe. In verschiedenen Branchen gibt es bereits seit langem regelmäßig Treffen auf Sozialpartnerebene zur Beratung über die Veränderungen der betrieblichen Qualifikationsanforderungen und die Auswirkungen auf Ausbildungsordnungen und Fortbildungsregelungen. In anderen Wirtschaftsbereichen erfolgen solche Beratungen von Fall zu Fall in Ad-hoc-Arbeitsgruppen mit konkreten Zielsetzungen entsprechend dem jeweiligen Bedarf. An solchen Gesprächen der Sozialpartner werden von Fall zu Fall auch Experten vom Bundesinstitut für Berufsbildung und anderen Institutionen beteiligt.

Wie in den einzelnen Wirtschaftsbereichen zur Feststellung des Qualifikationsbedarfs und bei der Vorbereitung von Neuordnungsverfahren vorgegangen wird, ist vor dem Hintergrund unterschiedlicher Arbeits-, Kommunikations- und Informationsstrukturen zu sehen und steht auch in engem Zusammenhang mit Traditionen in der Zusammenarbeit zwischen den Sozialpartnern und nicht zuletzt mit den zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen.

Generell wird in der heutigen Zeit in den Unternehmen und Wirtschaftsorganisationen eher flexiblen Arbeitsformen mit konkreten Aufgabenstellungen, zielorientierten Zusammensetzungen der Teilnehmer und Arbeitsweisen bei Bedarf der Vorzug gegeben gegenüber ständigen Gremien und starren Strukturen.

Aufgabe des Bundesinstituts für Berufsbildung ist es, die Sozialpartner bei der Gestaltung der Berufsausbildung zu unterstützen, nicht ihnen vorzuschreiben, wie sie vorgehen sollen. Die Sozialpartner werden sich auch in Zukunft bei der Abstimmung ihrer Vorstellungen zur Neuordnung von Ausbildungsberufen nicht bevormunden lassen und selbst entscheiden, in welcher Weise sie ihre Verantwortung wahrnehmen. ■

Helen Diedrich-Fuhs
Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung,
Bonn

AUTOREN

■ URSULA BEICHT

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ PROF. DR. BERNHARD BONZ

Paracelsusweg 17
75378 Bad Liebenzell

■ DR. DIETER GNAHS

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung
an der Universität Hannover
Lister Straße 15, 30163 Hannover

■ ANJA HALL

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ DR. URSULA HERDT

GEW-Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt/Main

■ HANS-DIETER HOCH

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ SASKIA KEUNE

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ MARCUS KOTTMANN

Institut für angewandte Innovationsforschung (IAI) e. V.
an der Ruhr-Universität Bochum
Buscheyplatz 13, 44801 Bochum
E-Mail: info@iai-bochum.de

■ DR. ELISABETH M. KREKEL

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ NORBERT LEIBENATH

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ WOLFGANG MÜLLER-TAMKE

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ DR. DIRK PIELER

Siemens Business Services GmbH & Co. OHG
Head of Service Academy
Berliner Str. 95, 80805 München

■ DR. EDGAR SAUTER

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ REINHARD SELKA

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ GUNTHER SPILLNER

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ PROF. DR. DR. ERICH STAUDT

Institut für angewandte Innovationsforschung (IAI) e. V.
an der Ruhr-Universität Bochum
Buscheyplatz 13, 44801 Bochum
E-Mail: info@iai-bochum.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

30. Jahrgang, Heft 3/2001, Mai/Juni 2001

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär
Hermann-Ehlers-Straße 10, 53113 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantwort.)
Stefanie Leppich
Katharina Reiffenhäuser
Telefon: 0228 - 107-1722/1723/1724
E-Mail: bwpp@bibb.de
Internet: <http://www.bibb.de>

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gisela Feller, Heike Krämer, Kerstin Mucke
Dr. Eckart Strohmaier, Herbert Tutschner

Gestaltung

Hoch Drei, 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 15,- DM
Jahresabonnement 74,- DM
Auslandsabonnement 83,- DM
zuzüglich Versandkosten,
zweimonatlich

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate
vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen

Copyright

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

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

ISSN 0341-451

Kompetenz von Nachfragern stärken

Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung

Wolfgang Becker, Gabriele Csongár,
Monika Fenkohl, Barbara Meifort, Gisela Mettin,
Kerstin Mucke, Elke Ramlow, Dietrich Scholz;
Neubearbeitung: Thomas Borowiec



Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung
Der Generalsekretär
2001, 56 Seiten, kostenlos
ISBN 3-88555-692-8
Bestell-Nr. 09.060

Die Veröffentlichung
erhalten Sie beim
Bundesinstitut für
Berufsbildung
A 1.2 VÖ/Vertrieb
Fax: 0228/1072967
E-Mail: checkliste@bibb.de

Berufliche Weiterbildung ist ein unverzichtbarer Faktor, um den Anforderungen einer immer rascher sich verändernden Arbeitswelt entsprechen zu können. Unerlässlich ist dabei die Sicherung der Qualität der beruflichen Weiterbildung.

Um Weiterbildungsinteressierten zu helfen, die Qualität von Weiterbildungsangeboten und -anbietern richtig einzuschätzen, hat das Bundesinstitut für Berufsbildung eine „Checkliste - Qualität beruflicher Weiterbildung“ herausgegeben, die jetzt in überarbeiteter Form erschienen ist.

Die Checkliste kann kein Beratungsgespräch ersetzen. Sie ist vor allem für jene eine wertvolle Hilfe, die sich bereits grundsätzlich für eine bestimmte Art der Weiterbildung entschieden haben.

Weiterbildungsinteressierte sollten Antworten auf die in der Checkliste erläuterten Fragen einholen:

1. Was sollten Sie vor der Entscheidung für eine Weiterbildungsmaßnahme beachten?
2. Was kostet die Weiterbildung?
3. Wie gewährleistet der Anbieter die Qualität seiner Weiterbildung?

4. Um welche Art von Maßnahme handelt es sich, wie ist sie organisiert?
5. Wie ist die Maßnahme aufgebaut?
Welche Inhalte werden vermittelt? Welche Methoden werden eingesetzt, welche Lernmittel genutzt?
6. Mit welchem Abschluss endet die Weiterbildungsmaßnahme?
7. Welche Bedeutung hat der Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme für Ihre berufliche Zukunft?

Ein Glossar zu zentralen Begriffen, eine Adressenübersicht und Hinweise zu weiterführender Literatur ergänzen dieses aktuelle Nachschlagewerk.