

„Nachzeichnende“ Berufsbildungsreform

Reform kaufmännischer
Grundausbildung in der Schweiz

Früherkennung –
personenbezogene Dienstleistungen

Zusatzqualifikationen

Umsetzung des Lernfeldkonzeptes

Berufsbildung für
eine nachhaltige Entwicklung

► KOMMENTAR

- 03** HELMUT PÜTZ
Krise der Krisenpropheten

► INTERVIEW

- 05** Zwei Welten gehen aufeinander zu
Partnerschaft von Schule und Betrieb
Interview mit Sybille Volkholz, Schulsenatorin a. D.

► THEMA

Strukturwandel in der beruflichen Bildung

- 09** GUSTAV REIER
„Nachzeichnende Berufsbildungsreform“ als eine
Antwort auf den gesellschaftlichen Strukturwandel
beruflicher Bildung
- 14** LARS BALZER, ANDREAS FREY, URSULA RENOLD
Reform kaufmännischer Grundausbildung in der
Schweiz – Innovationen und Evaluationsdesign
- 20** DANIELA HEIPEL
Nachfrage- statt Angebotsorientierung: Die Reform
der beruflichen Bildung in Mexiko

► FACHBEITRÄGE

- 25** BARBARA MEIFORT
Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen in
den personenbezogenen Dienstleistungen
4-Stufen-Modell zur Früherkennung
- 30** HOLGER ALDA
Innovationen und betriebliches Ausbildungsverhalten
Ergebnisse des IAB-Betriebspanels
- 35** KLAUS BERGER
Zusatzqualifikationen in der betrieblichen Ausbildungs-
praxis – Organisation und Erfahrungen
- 40** JESSICA BLINGS, GEORG SPÖTTL,
LARS WINDELBAND
Aufgabenwandel im Recyclingsektor – Konsequenzen
für die Qualifizierung
- 44** HANNELORE MUSTER-WÄBS, KORDULA SCHNEIDER
Umsetzung des Lernfeldkonzeptes am Beispiel der
handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik

► DISKUSSION

- 50** KONRAD KUTT
Von der beruflichen Umweltbildung zur „Berufsbildung
für eine nachhaltige Entwicklung“
Begründungen und denkbare Maßnahmen

► HAUPTAUSSCHUSS

- 54** GUNTHER SPILLNER
Bericht über die Sitzung 3/2000 des Hauptausschusses
am 23. November 2000 in Bonn

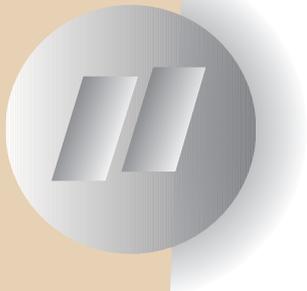
► BERICHTE

- 55** RUDOLF WERNER
Abwärtstrend bei Weiterbildungsprüfungen gestoppt
Immer noch weniger Meister im Handwerk

► REZENSIONEN

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BIBBaktuell“
das Jahresinhaltsverzeichnis 2000, eine Empfehlung des
Hauptausschusses des BIBB sowie Beilagen vom
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld



Krise der Krisenpropheten

► Was machen eigentlich Krisenpropheten, wenn es keine Krise gibt? Sind sie dann arbeitslos, oder suchen sie sich ein neues Betätigungsfeld? Seit mehr als zehn Jahren wurde landauf und landab in Deutschland von einigen namhaften Krisenpropheten insbesondere aus dem universitären Bereich die Krise und teilweise auch das Ende oder der Untergang des deutschen Berufsbildungssystems, des dualen Systems, gepredigt. Nun ist die Krise längst zu Ende, und die Berufsbildungsreform ist in vollem Gang. Was machen also nun die vormaligen Krisenpropheten?

In dieser Krisendiskussion wurde beispielsweise das Berufsprinzip „zum Bremsklotz der Entwicklung“ deklariert, weil es nicht die Qualifikationen hervorzubringen in der Lage sei, die für eine hoch dynamische Wirtschaft im Übergang zur Informationsgesellschaft erforderlich seien. Zudem verlange die Beschleunigung des ökonomischen Strukturwandels und der Innovationsdynamik eine immer schnellere Anpassung von Berufsbildern an sich ständig wandelnde Anforderungen und Strukturen. Dies sei aufgrund mangelnder Flexibilität und Schwerfälligkeit bei der Neuordnung von Berufen nicht zu erreichen.

Oder eine andere Krisenthese: Der Beruf sei nur noch „von verblässigendem Wert“ für das berufliche Leben.

Die Thesenreihen der Krisenpropheten sind unendlich lang und gipfelten in der Prognose, das deutsche Berufsbildungssystem sei insbesondere wegen seines Berufskonzepts und seiner Reformunfähigkeit wie Venedig zum Untergang bestimmt, es werde gleichsam in der Lagune versinken.

Vor gut einem Jahr erhielt ich mit einer Widmung das neueste Werk von Wolf-Dietrich Greinert, Berufspädagogik-Professor an der Technischen Universität Berlin, mit dem Titel „Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution – Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme“ zugeeignet. Nun sollte man sich an den Volksspruch halten: „Dem geschenkten Gaul ...“ – und eigentlich sollte man sich über Geschenke freuen können. Das war mir bei diesem Greinert-Buch von 1999 aber nicht möglich.

Denn folgende Formulierungen in diesem Buch erwecken den Verdacht, dass dieses Geschenk wegen seiner Ignoranz eher Ärgernis hervorrufen sollte. Da ist die Rede davon, dass in Deutschland „seit Jahren ausbildungspolitischer Stillstand“ herrscht. Die politischen Akteure ließen „das Ausbildungsschiff Duales System im Brackwasser sozialpartnerschaftlicher Interessengegensätze und ideologischer Borniertheiten vor sich hindümpeln“. Von versäumten Strukturanpassungen ist ebenso die Rede wie von der mangelnden Modernisierungsfähigkeit des deutschen Systems und der „Obsoletheit seiner Basis, des Berufskonzeptes“.

Und weiter: Die „zu beklagende Tatenlosigkeit der Politik in Bezug auf notwendige Reformmaßnahmen in Sachen Berufsbildung“ werde dazu führen, „dass nach der bis etwa 2005/07 andauernden Konjunkturkrise“ (woher hat der Verfasser Greinert diese prophetische Weisheit, oder verwechselt er nur den Zeitpunkt des demographischen Knicks mit der Konjunkturkrise?, d. Verf.) das deutsche Berufsausbildungssystem „zu einer unbedeutenden Restveranstaltung verfallen“ werde.

Ein paar Seiten weiter kommt es in diesem Werk noch ignoranter: „Notwendig wäre also die verstärkte Entwicklung neuer, moderner Ausbildungsberufe, vor allem in Bezug auf den Umgang mit der künftig für das Beschäftigungssystem zentralen IC-Technologie, aber auch für den wachsenden Bereich der sog. sekundären Dienstleistungen“. Greinert fordert sodann statt dem aus dem Facharbeitermodell abgeleiteten und ihm anzulastenden Modernisierungsrückstand im Hinblick auf die angeblichen berufsspezifischen Kompetenzabgrenzungen „offene, dynamische Berufsbilder“ – und das alles ohne Kenntnis der Fakten im Jahr 1999!

Wären dies, insbesondere die letzte, unbedeutende Einzelstimmen, so könnte man darüber zur Tagesordnung hinweggehen. Aber leider handelt es sich bei den Krisenpropheten um nationale und internationale Meinungsbildner, die Nachahmer und Nachsprecher finden und ein falsches Bild der deutschen aktuellen Berufsbildungswirklichkeit auch im Ausland vermitteln. Demgegenüber ist die Zielsetzung, zur Erhöhung der Attraktivität des deutschen Berufsbildungssystems mehr gestaltungs-

offenere Ausbildungsberufe zu schaffen, inzwischen selbstverständlich geworden. Mit der entsprechenden Neukonzeption seit 1995, mit der Schaffung der vier neuen Ausbildungsberufe 1997 im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik (IT) tragen die Berufsbildungspolitik und die Berufsbildungsforschung dem Strukturwandel Rechnung. Die Anforderungen der Informationsgesellschaft mit Datenverarbeitung, Telearbeit und interaktiven Multimedia spiegeln sich in diesen neuen vier und weiteren IT-Berufen sowie in den neuen Medien- und den anderen Berufen in exemplarischer Weise für ein modernes und reformiertes Berufsbildungssystem wider.

Die Ausbildung in diesen Berufen erfolgt prozessorientiert, denn die Auszubildenden lernen den kompletten betrieblichen Geschäftsablauf zu beherrschen. Die Kundenorientierung rückt in diesen rund 140 modernisierten Ausbildungsberufen seit 1997, davon etwa 35 ganz neuen Berufen, ebenfalls in den Vordergrund; die technischen und Kaufleute-Dienstleistungen werden projektbezogen und individuellen Kundenwünschen entsprechend erbracht. Die Ausbildung erfolgt nach dem Baukastensystem, denn es werden Kernqualifikationen in Technik, Informatik, Wirtschaft und Dienstleistung vermittelt, und gleichzeitig erfolgt während der Ausbildungszeit Qualifizierung in Wahlpflichtbereichen, also in Modulen.

Die neuen Ausbildungsordnungen lassen den Betrieben aber auch genügend Spielraum, um bei der Vermittlung der Berufsbildungsinhalte eigene, firmenspezifische Schwerpunkte setzen zu können. In diesen Vertiefungsphasen können die einzelnen Unternehmen ihre Besonderheiten mit ihren speziellen Qualifizierungsnotwendigkeiten einbringen. Die Berufsprofile dieser neuen Berufe sind so offen gestaltet, dass sie zukünftige Entwicklungen in der IT-Technik, im IT-Service und -Verkauf, in Technik- und Organisationsentwicklung berücksichtigen können. Gerade diese Flexibilitäts- und Vertiefungsphasen in modularer Form stellen sowohl den Ausbildungsbetrieben als auch den Berufsbildenden Schulen und den Auszubildenden komplizierte Aufgaben, sie bieten allerdings auch die große Chance zu mehr flexibel gestaltbaren Freiräumen in der Ausbildung, in der Weiterbildung und den dynamischen Arbeitsplätzen.

Mit der Konzeption und „Philosophie“ der neuen Berufe in den letzten Jahren – längst schon vor 1999! – wurde ein neuer qualitativer Sprung für das deutsche Berufsbildungssystem begonnen, der dem tief greifenden Strukturwandel in der Ausbil-

Das neue Berufskonzept ist zukunfts- tauglich

dungsordnungsarbeit Mitte der 80er Jahre in nichts nachsteht: Qualifikationseinheiten/Module aus der Ausbildung und aus der Weiterbildung werden in Zusammenhang bearbeitet; Technik-, Kaufleute- und Dienstleistungs-

qualifikationen werden integriert; flexible Strukturen einer betriebsspezifischen Gestaltung von Ausbildungsinhalten werden ermöglicht; moderne Organisationsentwicklungen in den Unternehmen werden anpassungsbereit berücksichtigt; europäische und internationale Verflechtungen der beruflichen Qualifizierung werden einbezogen; und nicht zuletzt durch die Modularisierung insbesondere im 3. Ausbildungsjahr innerhalb des Berufskonzepts können Auszubildende und Auszubildende auf breiter beruflicher Grundqualifikation höchst anpassungsfähig allen technischen Sprüngen und Wirtschaftsstrukturveränderungen entsprechen.

Aber dieser Reformsprung muss auch wahrgenommen werden – auch wenn man vielleicht am grünen Tisch eines stillen Studierstübchens oder sogar, wie es früher üblich war, im Elfenbeinturm einer deutschen Universität sitzt.

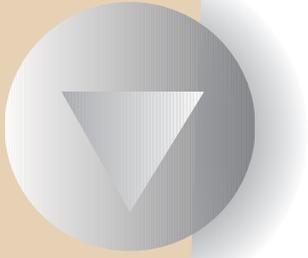
Die Strukturreform dieser Jahre gibt dem deutschen Berufsbildungssystem auch die geforderte Stimulierung für neue, moderne und zukunftsorientierte Ausbildungsplätze und Beschäftigungsmöglichkeiten: Allein in den Jahren 1998 und 1999 hat die Zunahme der von der Wirtschaft angebotenen Ausbildungsplätze gerade in diesen neuen Berufen folgende Zunahmen gezeigt, die sich auch bis in das Jahr 2001 fortsetzen und nachweisbar sind: Informatikkaufmann/-frau + 33 %, IT-Kaufmann/-frau + 43 %, Fachinformatiker/-in + 60 %, Mediengestalter/-in Bild und Ton + 29%, Mediengestalter/-in Digital- und Printmedien + 82 %, Fachangestellte/r Medien-Informationsdienste + 164 %, Mechatroniker/-in + 207 %, Automobilkaufmann/-frau Industrie und Handel + 60 %, -Handwerk + 69 %, Mikrotechnologe/-in + 45 %.

Dies soll hier als Beweis für die tatsächlichen Reformserfolge der letzten Jahre im deutschen Berufsbildungssystem und zur Widerlegung der Untergangspropheten genügen. Das flexibilisierte und modularisierte Berufskonzept mit breiter Grundbildung, Fachbildung und anpassungsfähigen Bausteinen ist zukunftstauglich. Im letzten Jahr sind etwa weitere 60 Berufe nach diesem neuen gestaltungsoffenen Reformansatz modernisiert worden. Die Nutzung von Flexibilitätspotenzialen, die mit den modularen Konzepten des neuen offenen Berufskonzepts verbunden ist, geht beschleunigt weiter. Der Reformsprung ist gelungen und ist unsere konstruktive Antwort auf die Skeptiker und Krisenpropheten. Sie sollten sich ein neues Thema suchen.



HELMUT PÜTZ

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



Zwei Welten gehen aufeinander zu

Partnerschaft von Schule und Betrieb

Interview mit Sybille Volkholz, Schulsenatorin a. D.

BWP_ Frau Volkholz, mit dem von Ihnen betreuten Projekt wollen Sie den Kontakt zwischen Schule und Betrieb verbessern und so die immer größer werdende Distanz zwischen Schule und Wirtschaft abbauen. Man hört vielfach Klagen ausbildender Betriebe über eine unzureichende Vorbereitung der Auszubildenden auf den Beruf. Nun ist es ja nicht so, dass in der Schule nichts oder zumindest zu wenig vermittelt würde. Was sind denn aus Ihrer Sicht die vornehmlichen Defizite der Schule auf diesem Gebiet?

Volkholz_ Das IHK-Projekt: „Partnerschaft Schule – Betrieb“ hat sich zum Ziel gesetzt, die negative kommunikative Abwärtsspirale der gegenseitigen Klagen und Vorwürfe positiv zu wenden. Schulen und Betriebe treten in eine direkte Kommunikation über ihre gegenseitigen Anforderungen und Erwartungen, auch darüber, welche Leistungsstandards sie am Ende der 10. Klasse für notwendig und legitim halten und was daraus für den Unterricht resultiert. Natürlich wird in der Schule eine Menge Stoff vermittelt. Das wesentliche Defizit der Schule ist der mangelnde Realitätsbezug. Es gibt in der Schule zu wenig Information über Anforderungen der Arbeitswelt, wie sich Berufe und Tätigkeiten verändern, welche Rolle z. B. Informations- und Kommunikationstechnologien spielen, es gibt zu wenig ökonomisches Wissen, und als gravierendsten Mangel sehe ich die unterentwickelte Orientierung an Erziehungszielen wie Selbstständigkeit.

BWP_ Sind es in erster Linie quantitative Defizite, oder fehlt es aus Sicht der Betriebe an der strukturellen Ausrichtung des Schulunterrichts?

Volkholz_ Die genannten Defizite resultieren aus einer großen Selbstbezüglichkeit der Bildungseinrichtungen. Lehrkräfte haben wenig Kenntnis über andere gesellschaftliche Realitäten, vor allem Wirtschaft. Das ist kein Vorwurf, ihre Ausbildung und Laufbahn sieht das nicht vor. Rahmenpläne werden wieder weitgehend von Schulleuten gemacht, es gibt zu wenig Kooperation mit anderen Realitätsfeldern.

BWP_ Nun wäre es aber sicherlich auch nicht richtig, die Schulen zu eng geführt auf die Bedürfnisse der Wirtschaft auszurichten. Wie werten Sie als frühere Schulsenatorin von Berlin und damit politikerfahren – den Streit zwischen der Wirtschaft und der Kultusministerkonferenz zur Einführung eines eigenen Faches „Wirtschaft“ in den Schulen?

Volkholz_ Ziel der IHK ist es in diesem Projekt nicht, die Schule nur an betrieblichen Interessen auszurichten. Eine solche Zielsetzung würde ich auch nicht unterstützen. Die klugen Ausbilder in Betrieben und der Wirtschaft wissen auch längst, dass für sie umfassende Kompetenzen, sog. Schlüsselqualifikationen, wichtiger sind als eine engstirnige Ausbildung. Das Fach Wirtschaft ist für mich nicht die Lösung der Probleme. Selbstverständlich muss in Sozialkunde und auch in Arbeitslehre mehr als bisher wirtschaftliche Grundkenntnis vermittelt werden. Wir können aber nicht alle Anforderungen an Veränderung im Curriculum durch ein neues Fach lösen. Wir kämen dann schnell zur ökologischen Grundbildung, zur Gesundheitslehre, zu einem Fach Recht u. a. und könnten mühelos eine Stundentafel bestehend aus 30 Fächern erreichen. Wir werden größere Lernbereiche brauchen, z. B. Sozialkunde, Politik und Wirtschaft gehören in einen engen Zusammenhang. Auch in den bestehenden Fächern müssen Sichtweisen ergänzt werden. Zum Beispiel ist das Fach Arbeitslehre häufig sehr an der Sichtweise des Arbeitnehmers oder des Verbrauchers orientiert. Wenn wir die Selbstständigkeit betonen wollen, muss auch der Unternehmer im Klein- und Mittelbetrieb als Handlungsoption für Schüler in Erscheinung treten.



SYBILLE VOLKHOLZ

Berliner Schulsenatorin von 1989 bis 1990
Betreuerin des Projektes „Partnerschaft
Schule – Betrieb“ der IHK Berlin

BWP_ Wo sehen Sie denn – ganz pragmatisch – die wichtigsten Ansatzpunkte für die Betriebe, das Interesse der Schülerinnen und Schüler für ihre spätere Berufstätigkeit zu stärken?

Volkholz_ Natürlich hat ein Teil der Schulen im IHK-Projekt nach wie vor das gängige Betriebspraktikum für Schüler und Schülerinnen zur Berufsorientierung vorgesehen. Darüber hinaus arbeiten viele von ihnen mit intensiveren Formen des Praktikums, z. B. längere Zeiträume von fünf Wochen in der 9. und drei Wochen in der 10. Klasse. Einige sehen regelmäßige eintägige Aufenthalte pro Woche für ein halbes Jahr vor. Firmenvertreter können in die Schule kommen und über Anforderungen an Ausbildung und Erwerbstätigkeit in ihrem Betrieb sprechen. Oft ist es noch wirkungsvoller, wenn Auszubildende dies tun. Sie können Jugendlichen klar machen, worauf bei Bewerbungen geachtet wird, und auch mit ihnen Bewerbungstrainings durchführen. Wenn dies bereits in der 9. Klasse passiert, kann damit auch ein Motivationseffekt verbunden sein. In einer Schule haben wir im September einen Projekttag mit zwölf überwiegend jungen Unternehmern und Auszubildenden organisiert. Das war für die Schüler und Schülerinnen eine sehr informative Veranstaltung.

BWP_ Ihr Projekt „Partnerschaft Schule – Betrieb“ der IHK Berlin knüpft an einen Vorschlagskatalog von Berliner Schulen für Kooperationsprojekte an. Welche Vorschläge wurden dabei gemacht? Lassen sich dabei bestimmte Schwerpunkte erkennen?

Volkholz_ Es lassen sich drei Konzepte unterscheiden. Das Erste will für die Schülerinnen und Schüler eine bessere Berufsvorbereitung dadurch erreichen, dass kontinuierlicher die Betriebe als Lernort für Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Diese Schulen arbeiten an der Veränderung der Konzeption von Betriebspraktika und wollen diese kontinuierlich in der Sekundarstufe I anbieten.

Das Zweite möchte vor allem im regionalen Umfeld Kooperationsbeziehungen zu Betrieben aufbauen. Diese Schulen wollen durch einen gegenseitigen Austausch den Unterricht realitätsbezogener gestalten, Betriebsangehörige in den Unterricht einbeziehen, ihren Bezirk als Wirtschaftsstandort kennen lernen und nutzen, aber auch den Betrieben die Gelegenheit geben, sich über die Schule besser zu informieren und gemeinsam über pädagogische Konzeptionen zu beraten. Hierzu gehören auch alle Ansätze einer stärkeren Zusammenarbeit von Schülerfirmen und Umfeld. Die dritte Konzeption möchte vor allem in bestimmten Fachbereichen Unterstützung für ihre Schülerinnen und Schüler, z. B. im Umgang mit neuen Medien, den Informations- und Kommunikationstechnologien. Hierdurch soll sowohl die Kenntnis über Veränderungen in der Arbeitswelt verbessert werden als auch mehr Kenntnis und rea-

listischere Orientierung bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern erreicht werden.

BWP_ Gerade bezüglich des dritten von Ihnen genannten Fragenschwerpunkts bieten sich für Unternehmen ja besonders gute Möglichkeiten, mit Informationsangeboten Wissen zu intensivieren und Interessen aufzugreifen. Welche Fachgebiete sind da von den Schulen als besondere Interessengebiete genannt worden?

Volkholz_ In erster Linie bietet sich die Arbeitslehre an, aber die Kooperation ist darauf nicht beschränkt. So kann im naturwissenschaftlichen Unterricht zusammengearbeitet werden. Die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion stellt besonders den mangelnden Anwendungsbezug des schulischen naturwissenschaftlichen Unterrichts heraus. Hier kann eine Kooperation mit Betrieben, z. B. in den Fächern Chemie und Physik, aktuelle Abhilfe schaffen. Auch in Erdkunde können sehr realitätsnahe Themen gefunden werden, z. B. die Untersuchung von Standortbedingungen für Betriebe. Es können gemeinsam mit Firmenangehörigen ökologische Themen bearbeitet werden.

BWP_ Eines Ihrer Projekte nennt sich „Brücke zum Beruf“. Wie haben wir uns die Projektarbeit hier vorzustellen?

Volkholz_ In diesem Projekt wird das Betriebspraktikum neu organisiert. Für Schüler des 9. und später auch des 10. Jahrgangs sollen an einem Tag in der Woche außerschulische Lernorte in die schulische Arbeit einbezogen werden. Gedacht ist dabei besonders an Wirtschaftsbetriebe, in denen für die Schüler für jeweils ein halbes Schuljahr Betriebserkundungen bzw. -praktika („Berufstage“) stattfinden. Vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden die Praktikumserfahrungen durch ergänzende schulische Angebote („Berufsschultage“).

Das traditionelle dreiwöchige Berufspraktikum soll von einem Praktikumstag („Berufstag“), der in jeder zweiten Woche stattfindet, abgelöst werden. Durch diesen regelmäßigen Einblick in die Berufswelt soll den Schülern (aber auch Lehrern) nachhaltiger, weil über das ganze Schuljahr wiederholt, vermittelt werden, was sie nach der Schule erwartet. Ferner sollen Anregungen zur Arbeit in der Schule gewonnen werden. Durch die kontinuierlichen Betriebserfahrungen der Schüler werden im Laufe der Zeit möglicherweise auch die Anforderungen und Inhalte des Unterrichts überdacht werden müssen. Auf dieses Risiko wollen sich die Schulen bewusst einlassen.

Vom Modellprojekt „Brücke zum Beruf“ versprechen sich die Schulen eine Weiterentwicklung der schon begonnenen Anstrengungen zur Gestaltung des angestrebten Schulprofils (Schwerpunkt „Wirtschaft“), das die Chancen der Schüler beim Übergang ins Berufsleben verbessern soll.

BWP_ Wie sähe der Zeitrahmen dafür aus?

Volkholz_ Nach einer Phase von fünf Wochen zu Beginn des Schulhalbjahres, in denen die Schüler auf ihre betrieblichen Aufgaben vorbereitet werden, folgt ein einwöchiges Einführungspraktikum. Es dient dem Kennenlernen des Betriebs, in dem sie für ein Schulhalbjahr konkrete Aufgaben übernehmen. Danach arbeiten die Schüler in 14-tägigem Wechsel jeweils sechs Stunden in „ihrem“ Betrieb und im Klassenverband in der Schule.

Neben den Curricula für das Fach Arbeitslehre werden den Schülern auch verpflichtende Zusatzangebote insbesondere aus den Bereichen Englisch (Wirtschaftsenglisch) und Mathematik (Rechnungswesen) gemacht.

Nach der Vorbereitungsphase in der Schule und dem Einführungspraktikum arbeiten die Schüler ein halbes Jahr in „ihren“ Betrieben. Ihre Arbeiten protokollieren sie in einem Berichtsheft. Ein/e Lehrer/-in besucht die Schüler regelmäßig an ihrem „Berufstag“ und trifft alle erforderlichen Absprachen mit den Betrieben.

Als geeignete Betriebe kommen alle Wirtschaftsunternehmen (ob handwerkliche, gewerbliche oder kaufmännische Betriebe, aber auch soziale Einrichtungen) in Frage, die bereit sind, eine neue Form der Zusammenarbeit mit der Schule auszuprobieren. Bei guten Erfahrungen erhoffen wir uns dann eine langfristige Verbindung.

BWP_ Lassen Sie mich noch kurz auf die Differenzen eingehen, die zwischen den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler und der späteren Berufswirklichkeit klaffen. Wodurch sind denn diese Vorstellungen der Schüler geprägt?

Volkholz_ Die Schüler haben oft keine realistische Vorstellung von den Anforderungen, die an sie gestellt werden. Es gibt keine Koordination für sie von Informationen, von Leistungsanforderungen, die an sie gestellt werden, vor allem auch an Verhaltensweisen, Kooperationswilligkeit, sog. Schlüsselqualifikationen. Es gibt Schüler und Schülerinnen, die sich selbst sehr wenig – zu wenig – zutrauen, und solche, die sich absolut überschätzen. Eine realistische Fremd- und Selbstbild zu entwickeln ist eine schwierige Aufgabe.

BWP_ Welchen Anteil hat Ihrer Ansicht nach die Schule an den oft verfälschten Vorstellungen der Berufswelt?

Volkholz_ Es ist ja nicht so, als würde die Schule bewusst verfälschende Informationen liefern, aber sie hat wenig Kenntnis von konkreten Berufsbildern, und die offizielle Berufsberatung wird auch nicht immer als hilfreich erlebt. Selbst wenn gut informierte Lehrkräfte die Schüler beraten, wird ihnen dies von Schülerseite oft nicht abgenommen. Hier hat es einen anderen Effekt, wenn authentische Betriebsangehörige zur Verfügung stehen. Zudem verändern sich Berufsbilder und Tätigkeiten erheblich schneller, allein die Neuordnung und Überarbeitung von Berufsbildern nimmt deutlich weniger Zeit in Anspruch als früher. Diesen Prozessen können viele Lehrkräfte nicht folgen.

BWP_ Ein wesentliches Anliegen Ihrer Arbeit war schon immer die Förderung benachteiligter junger Menschen. Auf der Tagung anlässlich des 20-jährigen Bestehens des BIBB 1990 in Berlin forderten Sie u. a. eine stärkere Einbeziehung benachteiligter Jugendlicher in die Berufsausbildung. Welchen Beitrag leistet ihr Projekt heute dazu?

Volkholz_ Im Projekt arbeiten derzeit elf Schulen der Sekundarstufe I mit, davon sind acht Gesamtschulen, zwei Hauptschulen, und eine ist eine integrierte Haupt- und Realschule. Demnächst wird wohl das erste Gymnasium dazukommen. Wir haben damit ein breites Spektrum von Jugendlichen im Projekt versammelt. Es sind darunter auch Integrationsschulen, die behinderte Jugendliche gemeinsam mit nichtbehinderten unterrichten. Wir sprechen Betriebe daraufhin an, dass sie auch mit Lernbehinderten arbeiten. Es gibt auch einige Sonderschulen, die auf der Warteliste stehen. Wir sind froh, dass sich in unserem Projekt auch größere Betriebe wieder für eine Kooperation mit Hauptschulen interessieren. Wir werden allerdings noch etwas Zeit brauchen, um die Bereitschaft zur beruflichen Integration von lernbehinderten Jugendlichen zu erreichen.

*Grundprinzip der dualen
Berufsausbildung sollte
stärker Eingang finden in die
Allgemeinbildung*

BWP_ Als ehemalige Schulsenatorin und bis heute befassten Sie sich intensiv mit beruflicher Bildung. Gibt es denn aus Ihrer Sicht Konzepte aus der Berufsbildung, die sich in die Schulen hinein verlängern ließen?

Volkholz_ Das Grundprinzip der dualen Ausbildung, Lernen an unterschiedlichen Lernorten, sollte als Prinzip auch stärker in die allgemeine Bildung aufgenommen werden. Wir wollen, dass Jugendliche sich sehr viel stärker an betrieblichen Lernorten aufhalten, von ihnen lernen, und dass Personen aus anderen Lebensbereichen, von denen Jugendliche eine Menge lernen können, in die Schule kommen. Dies sollte auch nicht auf die Wirtschaft beschränkt werden, es sollte auf soziale Einrichtungen, ökologische und kommunale Projekte erweitert werden. Jugendliche müssen viel früher die Erfahrung machen, dass sie sich in Ernstsituationen bewähren können und Verantwortung übernehmen. Das IHK-Projekt leistet hierzu hinsichtlich der Kontakte zu Betrieben eine erhebliche Vorarbeit. Das duale Lernprinzip in allen Lernphasen zu erreichen, wäre für uns ein schönes Ziel. ■

Aufforderung zur Einreichung von Interessenbekundungen Nr. CEDEFOP AMI/VET/2000-1

1. Ausschreibende Stelle

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Europe 123, GR-Thessaloniki (Pylea). Tel.: (30-31) 49 01 56. Fax: (30-31) 49 00 28. Weitere Informationen zu den Aktivitäten des Zentrums finden Sie im Internet unter: <http://www.cedefop.eu.int> und E-Mail: info@cedefop.eu.int.

2. Art

Aufforderung zur Einreichung von Interessenbekundungen. Natürliche oder juristische Personen oder Organisationen, die ihre Namen in eine Liste potenzieller Auftragnehmer aufnehmen lassen wollen, werden aufgefordert, eine Bewerbung gemäß den unten angegebenen Vorschriften einzureichen.

Die ausschreibende Abteilung erstellt eine Liste der Kandidaten, die in Ziffer 8 angegebenen Kriterien erfüllen.

Wenn ein spezifischer Vertrag bezüglich des in Ziffer 3 beschriebenen Gebiets (der beschriebenen Gebiete) geschlossen wird, sendet die ausschreibende Abteilung allen Kandidaten auf dieser Liste oder einigen von ihnen die Spezifikationen zu, wobei die Auswahl auf der Grundlage der für diesen Auftrag zutreffenden Vorauswahlkriterien erfolgt.

Die gemäß der vorliegenden Bekanntmachung erstellte Liste wird ausschließlich für Aufträge genutzt, deren geschätzter Wert unterhalb der Schwellenwerte liegt, die in den entsprechenden öffentlichen Beschaffungsrichtlinien festgelegt sind.

Die Liste ist in Unterlisten aufgeteilt, wobei sich jede dieser Unterlisten auf einen der in Ziffer 3 genannten Bereiche bezieht.

Weitere Informationen zu diesen Bereichen sind im Informationspaket enthalten, das den Bewerbern zugesandt wird.

3.a) Beschreibung

Kategorie 1:

- Vorbereitung spezifischer individueller Studien auf folgendem Gebiet:
 - i) Förderung von Fähigkeiten und lebenslangem Lernen;
 - ii) Erleichterung neuer Lernmethoden für eine sich verändernde Gesellschaft;
 - iii) Unterstützung der Einstellung und Wettbewerbsfähigkeit;
 - iv) Verbesserung des europäischen Verständnisses und der Transparenz.
- Vorbereitung spezifischer individueller Studien in Bezug auf folgende Dienstleistungen:
 - i) Informationen über die Berufsbildung historische Perspektiven, aktuelle Situationen und zukünftige Trends;
 - ii) Förderung und Interpretation der Forschung und Identifizierung der Innovation;
 - iii) Unterstützung bei der Erfüllung spezifischer Bedürfnisse der CEDEFOP-Partner;
 - iv) Bereitstellung von Foren für Diskussionen sowie Verbindungen zwischen Politikern, Sozialpartnern, Forschern und Praktikern.

Kategorie 2

Zusammenarbeit einschließlich Beitrag zu Netzwerken in Bezug auf 1 oder mehrere thematische Prioritäten auf den in Kategorie 1 angegebenen Gebieten sowie in Bezug auf Terminologie- und Sachfragen.

Kategorie 3

Beteiligung an einem dokumentarischen Informationsnetzwerk auf dem Gebiet der Berufsbildung zur Durchführung von Aktivitäten bezüglich eines dokumentarischen Netzwerks, hauptsächlich Sammlung von Daten, Aktualisierung von Online-Datenbanken und Informationsdiensten sowie Werbeaktivitäten.

Es ist wichtig, dass die Bewerber ihre Fähigkeiten und Erfahrungen auf dem spezifischen Gebiet/den spezifischen Gebieten angeben, gemäß dem/denen sie die Ausführung von Aufgaben vorschlagen.

b) Art der zu vergebenden Aufträge Dienstleistungen.

4. Erfüllungsort

Anschrift siehe Ziffer 1.

5. Frist für die Eintragung in die aus den Interessenbekundungen resultierende Liste 6.8.2003.

6. Anzunehmende Rechtsform der Gruppe der Lieferanten, Auftragnehmer oder Dienstleistungserbringer, an die der Auftrag vergeben wird

Interessenbekundungen sind durch eine natürliche/juristische Person oder Organisation oder durch von diesen ernannte Personen einzureichen.

7. Anschrift, an die die Bewerbungen zu richten sind

Aufforderung zur Einreichung von Interessenbekundungen: CEDEFOP AMI/VET/ 2000-1 „Durchführung von Auftragsstudien und Beteiligung an Netzwerken“, zu Hd. Dr. Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor, CEDEFOP, Büro 4.17, Postfach 22427, GR-55102 Thessaloniki.

Bewerbung von (Name):

b) Vereinbarungen für die Einreichung

Interessenbekundungen können per Post oder per E-mail eingesandt werden (E-Mail: StSc-fex@cedefop.eu.int).

Bei zunächst per E-mail eingegangenen Bewerbungen müssen die in Ziffer 8 angegebenen Unterlagen zur Unterstützung nachträglich an die oben angegebene Anschrift gesandt werden, damit ein Kandidat, der die technischen Kriterien offensichtlich erfüllt, in die Liste der möglichen Bewerber aufgenommen wird, an die der Auftrag vergeben wird.

8. Auswahlkriterien

a) Berufliche und technische Fähigkeiten im ausgewählten Bereich/in ausgewählten Berei-

chen, deren Nachweise in Form folgender Unterlagen zu erbringen sind

- Präsentation und Beschreibung des potentiellen Auftragnehmers;
- Liste entsprechender Publikationen und/oder in den letzten 3 Jahren ausgeführter Hauptaufträge ähnlich denen, die in dieser Interessenbekundung beschrieben wurden;
- Beschreibung der Organisationsstruktur der potentiellen Auftragnehmer (Qualität des vorgeschlagenen Personals, Ausbildungs- und Berufsqualifikationen, Lebensläufe, Arbeitsmethoden usw.);
- Beschreibung der Maßnahmen zur Sicherung der Qualität sowie der Studien- und Forschungseinrichtungen.

b) Berufliche Stellung, die vom Bieter in folgender Form nachzuweisen ist

- Nachweis der Eintragung in ein entsprechendes Berufsregister;
- eine von einer zuständigen Behörde ausgestellte Bescheinigung, aus der hervorgeht, dass der Bieter seinen Verpflichtungen bezüglich der Zahlung der Sozialversicherungsbeiträge nachgekommen ist;
- eine von einer zuständigen Behörde ausgestellte Bescheinigung, aus der hervorgeht, dass der Bieter seinen Verpflichtungen bezüglich der Zahlung der Steuern nachgekommen ist.

c) Finanzielle und wirtschaftliche Lage des Bieters, deren Nachweis in Form folgender Unterlagen zu erbringen ist

- amtliche oder beglaubigte Abschriften der Bilanzen sowie der Gewinn- und Verlustrechnungen der letzten 3 Geschäftsjahre;
- Erklärungen über den Gesamtumsatz und den Umsatz bezüglich entsprechender Lieferungen, Arbeiten oder Dienstleistungen für die letzten 3 Geschäftsjahre.

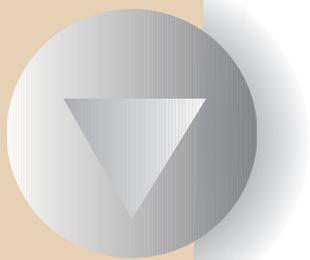
Sollten die natürlichen/juristischen Personen aus praktischen Gründen je nach spezieller Rechtslage nicht in der Lage sein, derartige Bescheinigungen/Unterlagen gemäß den Angaben in b) und/oder c) einzureichen, müssen sie dies in Form einer schriftlichen Erklärung formell bescheinigen.

9. Zusätzliche Angaben

Die vorliegende Aufforderung zur Einreichung von Interessenbekundungen wird aufrechterhalten, um interessierten Bewerbern jederzeit die Bewerbung um die Aufnahme in die Liste zu ermöglichen. Die Frist für die Einreichung der Bewerbungen ist der 28.2.2003. Die Bewerber werden über das Ergebnis ihrer Bewerbungen in Kenntnis gesetzt.

10. Tag der Absendung der Bekanntmachung: 7.8.2000.

11. Tag des Eingangs beim Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 7.8.2000.



„Nachzeichnende Berufsbildungsreform“ als eine Antwort auf den gesellschaftlichen Strukturwandel beruflicher Bildung

► Die Entwicklung der Berufsbildung seit Anfang der 50er Jahre in Westdeutschland zeigt zwei auffällige Trends: eine stetig wachsende Bedeutung schulischer Berufsbildungsangebote und einen Bedeutungsverlust des dualen Berufsbildungssystems und des Arbeitsmarktes für Ungelernte. Beide Trends lassen sich als Anzeichen eines gesellschaftlichen Strukturwandels beruflicher Bildung lesen, auf den mit entsprechenden Lösungsansätzen reagiert werden sollte. Der Autor zeigt mit einer den gesellschaftlichen Strukturwandel ordnungsrechtlich „nachzeichnenden“ Berufsbildungsreform einen solchen Ansatz auf. Ausgehend von den Entwicklungsphasen beruflicher Bildung wird das Konzept der „nachzeichnenden Berufsbildungsreform“ skizziert.

Entwicklungsphasen

In der Nachkriegsentwicklung von dualem Berufsbildungssystem und staatlicher Berufsbildungspolitik in Westdeutschland lassen sich eine Expansions- und Konsolidierungsphase, eine Zeit verstärkter Reformversuche, staatlicher Substitutionsleistungen und eine Restaurationsphase unterscheiden.

Expansions- und Konsolidierungsphase

Anfang der Fünfzigerjahre absolvierten rund 60% der berufsbildungspflichtigen Jugendlichen¹ die duale Berufsausbildung, 6% Berufsfachschulen, und knapp 34% wechselten ohne Ausbildungsvertrag auf einen Arbeitsplatz (24,5%) oder in die Arbeitslosigkeit (9,3%). Bis Ende der 50er Jahre ging der Anteil ungelernter und arbeitsloser Jugendlicher um knapp 15% zurück, während die duale Versorgungsquote um beinahe den gleichen Prozentsatz stieg (Abbildung 1). Trotz der positiven Entwicklung zeigten sich drei Problemfelder staatlicher Berufsbildungspolitik:

- Eines war die *Berufsbildungsbeteiligung*. Junge Frauen blieben von der positiven Ausbildungsstellenmarktentwicklung weitgehend ausgeschlossen. In den Fünfzigerjahren waren sie mit einem Anteil von rund 32% (Mittelwert der 50er Jahre) in der dualen Berufsausbildung unterrepräsentiert (vgl. auch WANDER S. 289; KRATZSCH b, S. 458). Außerdem blieben, je nach Arbeitsmarktlage, 1 bis 3% der Jugendlichen sowohl vom Arbeits- als auch Ausbildungsstellenmarkt ausgeschlossen (Abbildung 1). Das dürften vor allem lernbeeinträchtigte und behinderte Jugendliche gewesen sein (WANDER S. 278).
- Problematisch war auch die *Qualität der dualen Berufsausbildung*, vor allem in Kleinbetrieben (KRATZSCH a, S. 319). Ende der Sechzigerjahre lagen erste empirische Untersuchungen vor, die die „These vom bedauerlichen Einzelfall“ unzureichender Ausbildungsleistungen widerlegten (STRATMANN, S. 503 ff.).



GUSTAV REIER

Dr. phil., Berufsschullehrer, Hamburg

- Schließlich war die *duale Berufsausbildung* nur *unzureichend zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem eingepasst* (WANDER, S. 275; KRATZSCH b, S. 460). Passungsprobleme mit dem Beschäftigungssystem wurden auf die überproportionale Ausbildungsbeteiligung von Kleinbetrieben (KRATZSCH a, S. 320) sowie modisches und traditionalistisches Ausbildungsverhalten Jugendlicher zurückgeführt und durch Berufswechsel nach Abschluss der Ausbildung – häufig verbunden mit einem beruflichen Statusverlust – ausgeglichen (KRATZSCH a, S. 319). Ein weiterer Problemkreis war die strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die starre Gliederung des allgemein bildenden Schulwesens und fehlende Korrekturmöglichkeiten für Bildungswahlentscheidungen trugen zur Segmentierung von Berufs- und Allgemeinbildung bei.

Die drei kritischen Trends waren die Themen der Reformdebatten in den 50er, vor allem aber in den 60er Jahren. Trotz teilweise hochkontroverser Diskussionen lagen, aus zeitlichem Abstand betrachtet, die Reformvorschläge des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und des Bildungsrates gar nicht so weit auseinander. Die große Gruppe Jugendlicher mit arbeitsmarktpolitisch riskantem Berufsbildungsverhalten sollte an allgemein bildenden Schulen mit zielgruppengerechter Berufsberatung und berufsorientierenden Angeboten an arbeitsmarktpolitisch aussichtsreichere Formen der Erwerbstätigkeit herangeführt werden (SCHWARZLOSE S. 310, WANDER S. 290, DEUTSCHER AUSSCHUSS S. 143, BILDUNGSRAT 1974, S. 84). Berufsschulen sollten mit berufsvorbereitenden Bildungsangeboten – „Vorlehreklassen“ (WANDER, S. 290), Berufsvorschulen (DEUTSCHER AUSSCHUSS, S. 143) – anschließen. Empfohlen wurde außerdem, die Jungarbeiterbeschulung² durch Einführung einer beruflichen Grundausbildung (Deutscher Ausschuss, S. 141) bzw. einer erweiterten Bildungspflicht (BILDUNGSRAT, 1974, S. 85) abzuschaffen.

Um die Ausbildungsqualität in Betrieben anzuheben, wurde der Gesetzgeber aufgefordert, die Ausbildungseignung rechtlich zu normieren und zu kontrollieren (KRATZSCH S. 321; DEUTSCHER AUSSCHUSS S. 147; BILDUNGSRAT 1969, S. 21 f.). Die Qualität des Berufsschulunterrichts sollte durch Einführung des zweiten Berufsschultags (DEUTSCHER AUSSCHUSS S. 140; BILDUNGSRAT 1969, S. 20) und einer erweiterten Allgemeinbildung (DEUTSCHER AUSSCHUSS S. 151 ff.; BILDUNGSRAT 1969, S. 20) verbessert werden.

Passungsprobleme zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem sollten mit modernen Leitbildern der Berufserziehung (Schwarzlose S. 300), einer Entspezialisierung (KRATZSCH S. 320; SCHWARZLOSE S. 309; DEUTSCHER AUSSCHUSS S. 144; BILDUNGSRAT 1970, S. 170) und stärkeren Theoretisierung der Berufsausbildung (BILDUNGSRAT 1970, S. 64) verringert werden.

Am weitesten auseinander lagen die Antworten auf die Frage, ob und wie allgemeine und berufliche Bildung or-

Reformdebatten in den 50er und 60er Jahren

ganisatorisch miteinander zu vernetzen sind. Der Deutsche Ausschuss sprach sich letztlich für ein eigenständiges Berufsbildungssystem mit eigenem Berechtigungswesen aus (DEUTSCHER AUSSCHUSS S. 141). Demgegen-

über empfahl der Bildungsrat zunächst die organisatorische Integration (BILDUNGSRAT 1970, S. 159 ff.) und später die inhaltliche Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II (BILDUNGSRAT 1974). Versorgungsprobleme mit betrieblichen Ausbildungsplätzen scheinen nur Anfang der 50er Jahre eine Rolle gespielt zu haben (WANDER S. 290). Selbst die in der zweiten Hälfte der 60er Jahre entwickelten Vorschläge zur Umstellung der einzelbetrieblichen Finanzierung auf ein kollektives Finanzierungssystem hatten nicht primär ein ausreichendes Ausbildungsstellenangebot zum Ziel. Sie waren vielmehr darauf gerichtet, eine von der ökonomischen Leistungsfähigkeit der Betriebe relativ unabhängige Ausbildungsqualität (LEMPERT 1971, S. 86) und den finanziellen Lastenausgleich zwischen auszubildenden und nicht auszubildenden Betrieben sicherzustellen (MÄDING 1971, S. 94).

Reformphase

Die Politik öffnete sich den Reformvorschlägen und setzte Mitte der 60er Jahre den Bildungsrat ein. 1973 verständigten sich Bund und Länder im *Bildungsgesamtplan* auf eine gemeinsame Berufsbildungspolitik entlang den vom Bildungsrat vorgeschlagenen Leitlinien (Bildungsgesamtplan S. 9). Im gleichen Jahr leitete der Bund mit der Veröffentlichung von „Grundsätzen zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte)“ die Reform der dualen Berufsausbildung in der seit den 50er Jahren diskutierten Breite und in der vom Bildungsrat vorgeschlagenen Richtung ein. Doch das Reformprogramm zog die Bundesregierung in drei Schritten zurück – Berufsbildungsgesetzesentwurf 1975; Ausbildungsplatzförderungsgesetz 1976; Berufsbildungsförderungsgesetz 1981 –, so dass von dem 1973 angekündigten Projekt „Berufsbildungsreform“ lediglich Berufsbildungsstatistik und -forschung übrig blieben (WERNER S. 24 f.).³

Der Reformverzicht des Bundes hatte zwei bis heute nachwirkende Konsequenzen:

- Der Bund steuert seit etwa Mitte der 70er Jahre das duale Berufsbildungssystem nur mit indirekt wirkenden staatlichen Organisationsmitteln (finanzielle Anreize, großzügige Qualitätsnormen und -kontrollen; rechtliche Deregulierungen und Appelle an die Ausbildungsverantwortung der Wirtschaft). Indirekte Steuerungsmittel aber haben keine gesicherten Kapazitätseffekte, das Ausbildungsstellenangebot folgt eher dem Arbeitskräftebedarf von Unter-

nehmen als dem in politischen Appellen geäußerten gesellschaftlichen Berufsbedarfs (Abb. 3).

- Durch den Verzicht auf ein kollektives Finanzierungssystem war es nicht möglich, das Ausbildungsstellenangebot innerhalb des dualen Systems der Ausbildungsplatznachfrage anzupassen. Die notwendigen Anpassungen brechen sich im ordnungsrechtlichen Schatten des dualen Systems Bahn.

Substitutionsphase

Der schrittweise Reformverzicht des Bundes auf der einen, die zahlenstarken Jahrgänge und eine drastisch zunehmende Jugendarbeitslosigkeit auf der anderen Seite beschleunigten noch in den 70er Jahren den gesellschaftlichen Strukturwandel beruflicher Bildung.

Allein zwischen 1975 und 1982 nahm der von Berufsfachschulen übernommene Versorgungsanteil um 7 Prozentpunkte von 13,8% auf 20,8% (Abbildung 1) zu. Ab 1980 beteiligte sich der Bund mit dem Benachteiligtenprogramm an der Übernahme von Ausfallbürgschaften für die duale Berufsausbildung (BERUFSBILDUNGSBERICHT 1979, S. 47 f.; KOCH/REULING, S. 71 ff.). In den alten Bundesländern waren in den 80er Jahren etwa 1% der eingetragenen Ausstellungsverhältnisse Ausstellungen auf dem zweiten Ausbildungsstellenmarkt, 1998/99 waren es knapp 2%.⁴ Hamburg, Hessen, das Saarland und Nordrhein-Westfalen unterhalten einen mit Landesmitteln finanzierten zweiten Ausbildungsstellenmarkt (BERUFSBILDUNGSBERICHT 1999, S. 237).

Bereits in den 50er Jahren begannen einige Bundesländer in bescheidenem Umfang, mit „Berufsfindungs- und Anlernklassen für Sonderschüler“ und „Grundlehrgängen“ Jungarbeiter bzw. deren arbeitslose Vertreter an qualifizierte Formen der Erwerbstätigkeit heranzuführen (Statistisches Bundesamt VIII/15/1 und Reihe 10). Eine flächendeckende Reform der Jungarbeiterausbildung wurde Ende der Sechzigerjahre eingeleitet. Dabei wurde sukzessive ein Subsystem „Berufsvorbereitung“ ausdifferenziert. Es entstanden berufsvorbereitende Bildungsangebote für Jugendliche, die das allgemein bildende Schulsystem ohne Bildungsabschluss oder Berufswahlentscheidung verlassen hatten, für jugendliche Zuwanderer und für Behinderte.

Noch 1968 wechselten 13,6% der Jugendlichen entweder auf Arbeitsplätze für Ungelernte (12,5%) oder direkt in die Arbeitslosigkeit (1,1%), nur etwa 0,1% der berufsbildungspflichtigen Jugendlichen besuchten berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. In einem Zeitraum von gut 30 Jahren kehrte sich dieses Beteiligungsbild durch die eingeleiteten Reformen um. 1998/99 weist die Bundesstatistik – indirekt – 0,5% ungelernete Jugendliche für die alten Bundesländer aus, und es nahmen – nach der dieser Arbeit zugrunde gelegten Statistik – 5,4% der berufsbildungspflichtigen Jugendlichen in den westlichen Bundesländern an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (Berufsvorbereitungsjahr; Lehrgänge der Arbeitsverwaltung) teil.

Abbildung 1 Privat- und Staatsquote in der beruflichen Bildung 1950–1998/99 (Westdeutschland)⁵

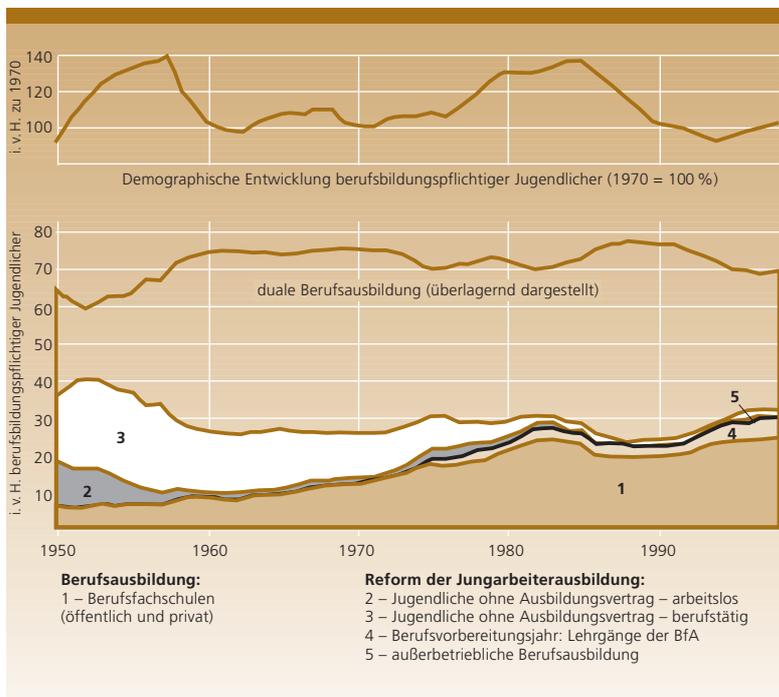


Abbildung 2 Private und öffentliche Finanzierungsquote 1950–1998/99 (Westdeutschland)⁶

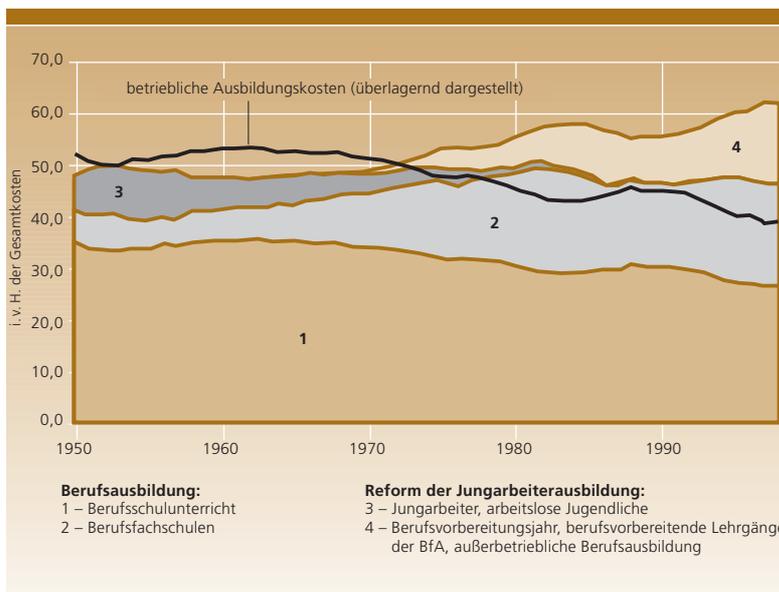


Abbildung 3 Arbeitsmarktabhängigkeit des dualen Berufsbildungssystems⁷



Restaurationsphase

Bis etwa Mitte der 80er Jahre hatte in Westdeutschland das Gros der zahlenstarken Jahrgänge das berufliche Bildungswesen passiert, so dass sich die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt allmählich normalisierte. Aber bereits Anfang der 90er Jahre wurde die Politik von einem erledigt geglaubten Problem wieder eingeholt. Trotz rückläufiger Schülerzahlen zog die Staatsquote beruflicher Bildung ab 1992 fast linear beschleunigt an (Abbildung 1). Mit den nun einsetzenden Versuchen, das duale System beruflicher Bildung zu stabilisieren, begann die Restaurationsphase staatlicher Berufsbildungspolitik. Ausbildung, so die neue Lösungsformel, ist weniger von den Berufsbildungsansprüchen Jugendlicher, sondern verstärkt von den Betrieben her zu denken (Bundesminister, Pressemitteilung 1996, S. 2). Bei dieser Strategie schlugen berufsbildungspolitische Steuerungsprobleme, politisch als Sachzwänge verpackt, auf die Gestaltung beruflicher Bildung durch: partielle Rückkehr zum eintägigen Berufsschulunterricht, Kleinbetriebe als Vorbilder einer kostengünstigen Ausbildungsorganisation (BERUFSBILDUNGSBERICHT 1995, S. 13) und mehr Lernen am Arbeitsplatz.

Bisher hat die restaurative Berufsbildungspolitik den Trend zur öffentlich geförderten Ausbildung nicht brechen können. Die sich 1998/99 abzeichnende Stagnation der Staatsquote scheint auf die Arbeitsmarktentwicklung zurückzuführen zu sein (Abbildung 3).

Steigende Staatsquote

Durch den sukzessiven Ausfall des Arbeitsmarktes für Ungelernte und die außerhalb der dualen Berufsausbildung vorgenommenen Anpassungen der beruflichen Bildungs- und Ausbildungsangebote an den gesellschaftlichen Bedarf haben sich die faktischen Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung deutlich verschoben. Nahmen zu Beginn der 50er Jahre lediglich 5,2 % der Jugendlichen staatliche Angebote an, so besuchten im Schuljahr 1998/99 etwa 30 % der berufsbildungspflichtigen Jugendlichen Westdeutschlands öffentlich finanzierte Maßnahmen (Abb. 1).

Der öffentliche Finanzierungsanteil liegt mit 66 % (Abb. 2) deutlich höher, da das Selbstfinanzierungsprinzip der dualen Berufsausbildung – Auszubildende erwirtschaften ihre Ausbildungskosten teilweise oder ganz durch produktive Tätigkeiten – im staatlichen Sektor nicht greift.

Parallel zum gesellschaftlichen Strukturwandel beruflicher Bildung haben sich zwei berufsbildungspolitische Stile und in deren Folge eine berufsbildungspolitische Arbeitsteilung zwischen ausbildender Wirtschaft auf der einen, Bund und Ländern auf der anderen Seite herausgebildet. Der Bund steuert die duale Berufsausbildung mit den indirekt wirkenden Mitteln und Methoden marktwirtschaftlicher Berufsbildungspolitik (BERUFSBILDUNGSBERICHT 1985, S. 10). Damit ist offensichtlich der gesellschaftliche Berufsbildungsbedarf nicht zu decken, das Ausbildungsstellenangebot

Literatur

BARDELEBEN, R. v.: *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung*. In: Liesering, S., Schober, K., Tessaring, M. (Hrsg.): *Die Zukunft der dualen Berufsausbildung*. Nürnberg 1994

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, *Statistik über die Förderung der Berufsausbildung gem. §§ 40c AFG, 242h Abs. 3 AFG – St 71; Berichtsjahre 1988–1999*.

BMBF: *Berufsbildungsberichte 1977–1999*.

BMBF: *Pressemitteilung Neue Kursbestimmung in der Berufsbildungspolitik*. Bonn, 28. 2. 1996

DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: *Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 10. Juli 1964 – Auszug*. In: Grüner, G. (Hrsg.): *Quellen und Dokumente zur Schulischen Berufsbildung 1945–1982*, 1. Halb., Köln/Wien 1983

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Strukturplan für das Bildungswesen*. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. 2. 1970

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*, Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung*. Bonn 1969b. In: Pätzold, G.: *Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsausbildung 1945–1990*. Köln 1991, Bd. A/3/2

KOCH, R., REULING, J.: *Anpassungsfähigkeit und Regulierung der Ausbildungskapazität und der Ausbildungsqualität*. In: Koch, R., Reuling, J. (Hrsg.): *Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg.: BIBB, Bielefeld 1994, S. 101 ff.

KRATZSCH, K.: *Lücken in der betrieblichen Berufsausbildung weiblicher Jugendlicher*. In: Pätzold, G. (Hrsg.): *Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsausbildung 1945–1990*. Köln 1991

KRATZSCH, K.: *Wie steht die Jugend heute zum Beruf (b)*. In: Pätzold, G. (Hrsg.): *Die betriebliche Berufsbildung 1945–1990*. S. 318–321

LEMPERT, W.: *Lehrlingsausbildung und Chancengleichheit*. Frankfurt a. M. 1971

MÄDING, H.: *Fondsfinanzierte Berufsausbildung*. In: *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Bd. 19, Stuttgart 1971

REIER, G.: *Sinkende Privatquote, steigende Staatsquote – Strukturwandel eines Berufsausbildungssystems*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90. Band, Heft 3 (1996), S. 113–134

REIER, G.: *Gesellschaftliche Modernisierungsdefizite beruflicher Bildung*. Diss. Universität (TH) Karlsruhe 2000 (Books on demand. ISBN: 383110719X)

SCHWARZLOSE, A.: *Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft*. Braunschweig 1954. In: Pätzold, G. (Hrsg.): *Die betriebliche Berufsausbildung ... A. a. O.*, S. 292–317

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Statistische Berichte VIII/15/1. Jahrgänge 1949–1956*

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Bildung und Kultur, Reihe 10, Bildungswesen, II. Berufliche Schulen, Jahrgänge 1957 bis 1972*. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen, Jahrgänge 1973 bis 1998/99*

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Lange Reihen zur Wirtschaftsentwicklung*. Stuttgart/Mainz; Jahrgänge 1973, 1984, 1992, 1998

STRATMANN, K.: *Berufsausbildung auf dem Prüfstand: Zur These vom „bedauerlichen Einzelfall“*. *Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Situation der Berufsbildung in der Bundesrepublik*. In: Pätzold, G. (Hrsg.): *Quellen und Dokumente; A. a. O.*, S. 503–515

WANDER, H.: *Berufsausbildung und Produktivität*. *Westdeutsche Nachwuchsprobleme im Zusammenhang in- und ausländischer Entwicklungen*. Kiel 1953. In: Pätzold, G. (Hrsg.): *Die betriebliche Berufsbildung*. Köln/Wien 1991, S. 267–291

WERNER, R.: *Entwicklung der Berufsbildungsstatistik – Grundlagen und Inhalte seit 1950*. In: *BWP 29 (2000) 4*, S. 23–28

folgt hauptsächlich der Arbeitsmarktentwicklung (Abb. 3). Der Bund, vor allem aber die Länder flankieren die marktwirtschaftliche Politik mit Mitteln und Methoden einer sozialintegrativen Berufsbildungspolitik – sie schließen Funktionslücken der dualen Berufsausbildung nicht aus direkten wirtschaftlichen Verwertungsinteressen, sondern aus Gründen gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Berufsbildungspolitisches Problem nun ist, dass die Ergebnisse des Strukturwandels – Berufsfachschulen, Berufsvorbereitungsjahr – funktional, nicht aber ordnungsrechtlich mit der dualen Berufsausbildung koordiniert sind. Auf diesem Widerspruch beruht ein wesentlicher Teil der bisherigen Krisen beruflicher Bildung.

„Nachzeichnende“ Berufsbildungsreform

Der Gesetzgeber könnte hier zur Lösung der Probleme beitragen, wenn er den gesellschaftlichen Strukturwandel beruflicher Bildung ordnungsrechtlich *nachzeichnen* würde. Bei diesem historisch gesehen zweiten Reformversuch hätte er drei seit den 70er Jahren gesammelte berufsbildungspolitische Erfahrungen zu berücksichtigen: Er verfügt nicht über die berufsbildungspolitischen Steuerungskapazitäten, um das duale System dem gesellschaftlich nachwachsenden Berufsbedarfs anzupassen; der Versuch, staatliche Berufsangebots über rechtlichen Zwang mit der dualen Berufsausbildung zusammenzuführen, ist, wie das Schicksal des BGJ und die Handhabung der Berufsfachschul-Anrechnungsverordnung auf Länderebene zeigt, gescheitert; und ebenso geht die Rechnung kaum auf, mit sehr hohen finanziellen Aufwendungen je Schüler alle potenziellen Jungarbeiter an die berufliche Standardqualifikation heranzuführen.

Demnach hätte staatliche Berufsbildungspolitik *drei Konsequenzen* zu ziehen. Der Gesetzgeber sollte *erstens* berufsbildungspolitisch plural denken, um *zweitens* das im schulischen Sektor entstandene Problemlösungspotenzial zur Behebung des chronisch gewordenen Ausbildungsplatzmangels ordnungspolitisch konsequent einzusetzen. Dabei kann er die Fehler der Anrechnungspolitik aus den 70er Jahren wohl nur vermeiden, wenn er um praktische Ausbildungskomponenten erweiterte Berufsfachschulen als weitere Lernorte für Berufsausbildungen in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen im Konsens mit der ausbildenden Wirtschaft umgestaltet. Schließlich ließe sich *drittens* auch die stecken gebliebene Reform der Jungarbeiterausbildung zum Abschluss bringen. In einem System, das Berufsausbildung quasi als Bürgerrecht garantiert, lassen sich berufliche Qualifikationsniveaus dem Bildungs- und nicht lediglich dem einzelbetrieblichen Bedarfsprinzip entsprechend nach Eignung und Leistung frei wählen.

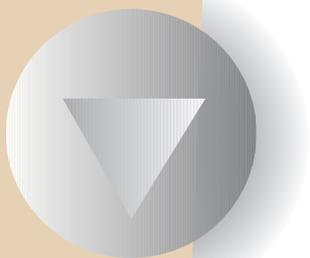
Zeichnet der Gesetzgeber den gesellschaftlichen Strukturwandel ordnungsrechtlich in der skizzierten Weise nach, verbindet er beide Berufsbildungssektoren – duale und schulische Berufsausbildung – flexibel miteinander, so dass sie wie zwei kommunizierende Röhren aufeinander reagieren: Nachlassende oder gesteigerte Ausbildungsaktivitäten der Wirtschaft erhöhen oder senken die Staatsquote in der beruflichen Bildung. Sie werden aber nicht mehr als berufsbildungspolitische Versorgungskrise wahrgenommen, weil Ausbildungen in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor dualer Berufsausbildungen möglich sind.

Die flexible Integration von dualer und schulischer Berufsausbildung hätte zudem erhebliche finanzpolitische Effekte. Nach Schätzungen der Kultusministerkonferenz wechseln etwa 70% der Berufsfachschüler in eine duale Berufsausbildung. Bei der dieser Untersuchung zugrunde gelegten Statistik beträfe das jährlich etwa 137.000 Berufsfachschüler. Je ehemaligen Berufsfachschüler entstehen dadurch jährliche Mehrkosten von etwa 10.600 DM (6.340 DM betriebliche und 4.250 DM berufsschulische Ausbildungskosten). Durch den Ausbau von Berufsfachschulen als Lernorte für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe ließen sich in den alten Bundesländern 1,452 Mrd. DM je Ausbildungsjahr sparen, davon würden ca. 580 Mio. DM auf die öffentlichen Haushalte und ca. 868 Mio. DM auf die private Wirtschaft entfallen.

Die ordnungsrechtliche Anerkennung der Schattenreformen aus den 70er und 80er Jahren wäre der erste, Ungereimtheiten und Ungerechtigkeiten beseitigende und zudem kosten-senkende Schritt auf dem Weg zu einem integrierten Berufsbildungssystem. Als zweiter Schritt bietet sich die Integration von beruflicher Erstausbildung, Weiterbildung und Studium zu einem für jeden offenen System lebensbegleitenden Lernens an. ■

Anmerkungen

- ¹ Zum Konzept berufsbildungspflichtige Jugendliche vgl. Reier 1996, S. 115f.
- ² Jungarbeiter: Berufstätige Jugendliche, die sich nicht in einem Berufsausbildungsverhältnis befinden (Jugendliche Hilfsarbeiter)
- ³ Auf die in den Zuständigkeitsbereich der Länder fallenden Reformprojekte kann nicht eingegangen werden.
- ⁴ Dieser Prozentsatz ergibt sich, wenn die von der Bundesanstalt für Arbeit veröffentlichten Zahlen in Beziehung zum Statistikansatz dieser Arbeit gesetzt werden.
- ⁵ Zur Statistik: Zahlenreihen zusammengestellt aus den Jahresveröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes (Statistische Berichte VIII/15/ 1; 1949–1956; dass.; Bildung und Kultur, Reihe 10, Bildungswesen, II. Berufliche Schulen, Jahrgänge 1957 bis 1972; Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen (Jahrgänge von 1973 bis 1998/99. Zur Geschichte der betrieblichen Berufsbildungsstatistik vgl. Werner, S. 24). Der Datengruppierung liegt ein vom Autor entwickeltes Statistikmodell zugrunde (Reier 1996 S. 115; Reier 2000 S. 83 ff.). Die Statistik hat Unschärfen und kann sich deshalb nur Trendaussagen zutrauen.
- ⁶ Zugrunde gelegt ist ein Kostenrechnungsmodell, wie es an anderer Stelle (Reier 2000, S. 87 ff.) entwickelt wurde. Die Eckdaten des Modells (Kosten je Auszubildenden/Schüler und Jahr): betriebliche Ausbildungskosten: 6.340 DM (Nettokosten nach v. Bardeleben); Kosten des Berufsschulunterrichts: 4.240 DM; Berufsfachschüler: 10.500 DM; Berufsvorbereitungsschüler: 15.000 DM; überbetriebliche Ausbildung: 25.000 DM (lt. Haushaltsplan der BA); berufsvorbereitende Lehrgänge der Arbeitsverwaltung: 23.000 DM (lt. Haushaltsplan der BA). Die Kosten für Berufsschul-, Berufsfachschul- und Berufsvorbereitungsjahr sind auf Hamburger Bedarfsgrundlagen errechnet worden.
- ⁷ Datenbasis Arbeitslosenquote: Statistisches Bundesamt, Lange Reihen zur Wirtschaftsentwicklung, Jahrgänge 1973, 1984, 1992, 1998



Reform kaufmännischer Grundausbildung in der Schweiz – Innovationen und Evaluationsdesign

► In der kaufmännischen Berufswelt haben sich die Arbeitsweisen grundlegend geändert. Neue Medien führten zu neuen Arbeitsabläufen; komplexe Sachverhalte und anspruchsvolle Kommunikationssituationen bestimmen den Alltag der Kaufleute. Dies war Anlass, um die kaufmännische Grundausbildung in der Schweiz zu reformieren. Im Artikel werden die Innovationen des Reformkonzeptes zusammengefasst, wobei der Schwerpunkt hier bei der betrieblichen Ausbildung liegt. Es gilt aufzuzeigen, ob und wie die Innovationen wirksam, machbar und akzeptabel sind.

Ausgangslage

Seit Mitte der 90er Jahre ist in der Schweiz die Diskussion über die Reform der kaufmännischen Grundausbildung im Gang. Vor allem Personen aus der Arbeitswelt beklagten, dass die Erstausbildung ihren Ansprüchen nicht mehr genüge. Von den Auszubildenden werden in vermehrter Masse „selbstständiges Handeln“, „Eigenverantwortung“, „Arbeiten im Team“ und weitere Sozial- und Methodenkompetenzen verlangt.¹ Ferner hat der Einzug der neuen Medien den Arbeitsalltag stark verändert. Das hat auch Auswirkungen auf die Anforderungen an die Ausbildung. Eine der großen Herausforderungen dieser Reform ist die komplexe schweizerische Branchenstruktur. Bislang kann in rund 40 Branchenverbänden eine kaufmännische Lehre absolviert werden. Deren betriebliche Ausbildung ist qualitativ sehr unterschiedlich ausgestaltet. Ziel ist, dass die angehenden Kaufleute im gesamten kaufmännischen Berufsfeld mobil sind.² Vorausgesetzt ist aber, dass die Lehrlinge eine qualitativ gleichwertige betriebliche Ausbildung erfahren. Projektleitung und Expertengremien haben sich nach wie vor auf eine „Allbranchenlösung“ verständigt, da der Arbeitsmarkt für verschiedene kaufmännische Berufsreglemente in der Schweiz zu klein ist und da Erfahrungen zeigen, dass die wenigsten Kaufleute längerfristig in ihrer angestammten Branche arbeiten. In der Regel wechseln sie das Berufsfeld bereits nach der Erstausbildung.

Das neue Konzept ist ein Gemeinschaftswerk von Experten und Personen aus der Wissenschaft. Praktiker haben die Anforderungen an die künftigen Kaufleute definiert und Vertreter der Wissenschaft die entsprechenden Treatments ausgearbeitet. Da zwischen theoretischen Grundlagen und praktischer Machbarkeitseinschätzung Differenzen zwischen Wissenschaft und Praxis auftraten, wurden die im Folgenden beschriebenen Innovationen in einem partizipativen Verfahren ausgehandelt. Diese werden in einem Modellversuch ausgetestet und evaluiert.



LARS BALZER

Dipl.-Psychologe, Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Universität Koblenz-Landau



ANDREAS FREY

Dr., Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Universität Koblenz-Landau



URSULA RENOLD

Dr., Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Zollikofen

Die Innovationen im Überblick

Das Konzept soll curricularen Grundsätzen wie Validität, Legitimität und Chancengleichheit gerecht werden. Ausbildungsziele und Bewertungssystem waren aufeinander abzustimmen. Dabei sind insbesondere nicht mehr nur das Endverhalten im Prüfungswesen zu berücksichtigen, sondern der gesamte Zeitrahmen des Qualifizierungsprozesses.

Dreidimensionaler Kompetenzenwürfel

Die Beteiligten haben sich auf vier theoriegestützte Eckpfeiler der Reform verständigt. Es soll vor allem das *selbstgesteuerte Lernen* gefördert werden.³ Drei weitere Eckpfeiler fördern die Handlungskompetenz: *Lernen und Arbeiten lernen* (Methodenkompetenz), *Lernen als gemeinschaftliche Aufgabe auffassen* (Sozialkompetenz) sowie *betriebliche Abläufe bewusst erfahren* (Prozesseinheiten).⁴ *Fachkompetenzen* prägten seit jeher die Ausbildung. Sie sind im Rahmen dieser Reform auf Aktualität hin überprüft und mit den anderen Kompetenzdimensionen verbunden worden.

Ausgehend von den Mängeln des alten Konzeptes haben Schul- und Betriebsvertreter die künftigen Kernkompetenzen⁵ der Kaufleute mit einem Kompetenzenwürfel beschrieben. Er steht an Stelle des Berufsbildes. Der Würfel drückt symbolisch die unabdingbare Verbindung aller drei Kompetenzdimensionen dar. Das bedeutet, dass sowohl in der schulischen wie in der betrieblichen Ausbildung Maßnahmen getroffen werden müssen, die dies sicherstellen.

Die Kernkompetenzen der neuen Grundausbildung wurden mit der Triplexlernzieltechnik präzisiert.⁶ Es handelt sich dabei um eine Lernzieltechnik mit drei Zielebenen. Die *erste Ebene* wird als „Leitidee“ bezeichnet. Sie beschreibt den Bezugsrahmen einer Kernkompetenz: Weshalb müssen Kaufleute z. B. „Kundenbedürfnisse erkennen“ können; wie unterscheidet sich diese Kompetenz beispielsweise gegenüber einer höheren Berufsbildungsstufe?⁷ Die *zweite Ebene* heißt „Dispositionsziele“. Sie beschreiben das Verhalten, welches von Kaufleuten erwartet wird. Es sind Haltungen, Einstellungen oder Verhaltensbereitschaften im Rahmen einer Kernkompetenz.⁸ Die *dritte Zielebene* sind die beobachtbaren Leistungsziele. Jedes Dispositionsziel wird durch ein bis mehrere Leistungsziele beschrieben. Auf dieser Ebene unterscheiden sich schulische und betriebliche Ziele. Sie sind komplementär zueinander und sollen damit die Lernortkooperation fördern.

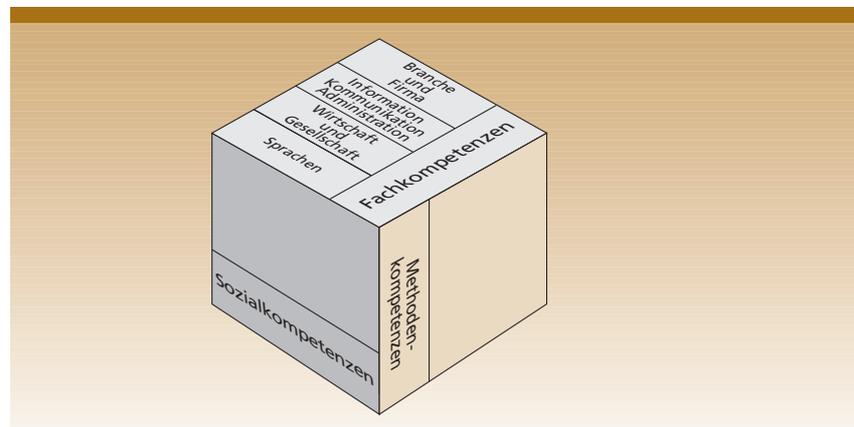
Daraus entstand der *Katalog der Ausbildungsziele*. Eine wesentliche Innovation ist dabei, dass dieser gleichermaßen für den schulischen wie für den betrieblichen Teil gilt. Sämtliche Ziele sollen im Übrigen allen an der Ausbildung Beteiligten transparent gemacht werden, weil man auf Grund von Studien annimmt, dass das Bekanntmachen der Lernziele die Ausbildung effektiver steuert.⁹

Um dem rasanten Wandel der Arbeitswelt Rechnung zu tragen, werden nur die ersten beiden Zielebenen (Metho-

den- und Sozialkompetenz) vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) genehmigt. Die dritte Zielebene (die Fachkompetenz) liegt in der Kompetenz der Prüfungskommission. Gemäß Reglement überprüft sie die Leistungsziele alle drei Jahre auf ihre Aktualität und ändert sie gegebenenfalls ab.

Zur Umsetzung der drei Kompetenzdimensionen sind so genannte *Ausbildungs- und Prozesseinheiten* geschaffen worden. Ausbildungsverantwortliche der Branchenverbände erstellen aufgrund von Anleitungspapieren¹⁰ Materialien. Diese Ausbildungsunterlagen beziehen sich auf mindestens zwei der drei Kompetenzdimensionen. Man hat sich auf zwei Kompetenzdimensionen beschränkt, um den Lehrpersonen und Autoren bei der Entwicklung von Materialien einen größeren Freiheitsgrad einzuräumen und um wirklich einzelne Aspekte der Kompetenzdimensionen nachweisbar zu entwickeln.¹¹

Abbildung 1 Kaufmännischer Kompetenzenwürfel



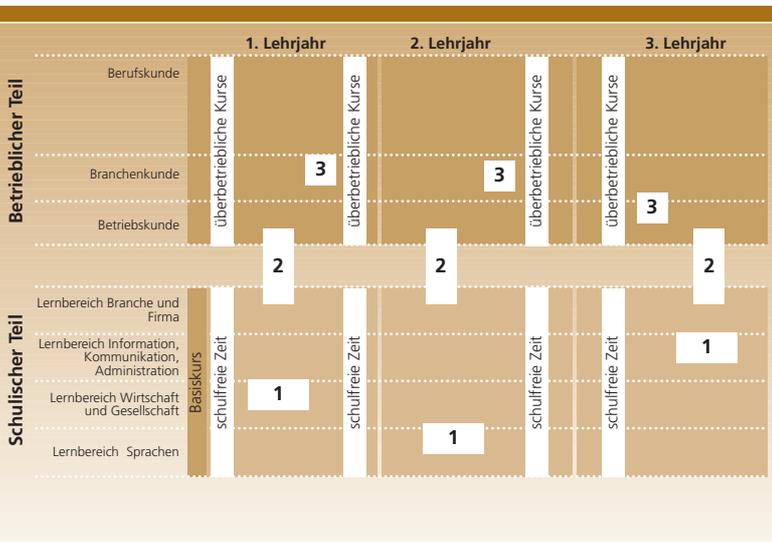
Maßnahmen zur Aufwertung des betrieblichen Teils der Lehre

A) EINHEITLICHE STRUKTUR DES MODELLEHRGANGES

Die betriebliche Ausbildung wird über den *Modelllehrgang (MLG)* der Branche gesteuert. Eine der bedeutsamsten Innovationen ist die Vereinheitlichung über alle 40 Branchen. Das Grundraster legt fest, welche Inhalte in jedem Modelllehrgang enthalten sein müssen.

Neben allgemeinen Angaben umfasst der MLG die Steuerungselemente der betrieblichen Ausbildung, d. h. den Katalog der Ausbildungsziele samt den Leistungszielen der allgemeinen Berufskunde sowie der Branche, die Prozesseinheiten sowie die für die Arbeits- und Lernsituationen (ALS) bestimmten Leistungsziele. Die Bestimmungen über die Organisation der überbetrieblichen Kurse bilden den Schluss.¹² Er richtet sich an alle Beteiligten der Ausbildung. Die Lehrlinge werden im ersten überbetrieblichen Kurs (vgl. Abb. 2) in das Arbeiten mit dem MLG eingeführt. Hier er-

Abbildung 2 Organisation der Ausbildung



Legende: 1 = Ausbildungseinheiten der Schule (fächerübergreifende Themen);
 2 = Ausbildungseinheiten von Schule und Betrieben gemeinsam gestaltet, aber durchgeführt in den Schulen; 3 = Prozesseinheiten in den Betrieben

halten sie Informationen und Anleitungen für das, was als Ausbildung in den Betrieben verstanden wird. An Übungsbeispielen lernen sie Prozesseinheiten kennen und wissen, mit welchem ersten Fall sie sich unmittelbar nach dem ersten Kurs im Lehrbetrieb auseinandersetzen werden. Im zweiten überbetrieblichen Kurs erfolgt die Erfolgskontrolle in Form von bewerteten Präsentationen. In Rollenspielen simulieren sie ferner mögliche Gespräche mit den Lehrmeistern zur Durchführung von Arbeits- und Lernsituationen.

B) ÜBERBETRIEBLICHE KURSE ZUR EINFÜHRUNG IN DAS BETRIEBLICHE ARBEITEN

Zu Beginn der Lehre finden in Schule und in von Branchen organisierten Regionen Einführungen in das Berufsleben statt. Überbetriebliche Kurse sind zu vergleichen mit den im Bundesgesetz zur Berufsbildung festgelegten Einführungskursen. In der kaufmännischen Grundausbildung werden sie aufgeteilt in einen Basiskurs, der zu Beginn der Lehre von den Schulen organisiert wird, und in die überbetrieblichen Kurse. Der Basiskurs hat zum Ziel, die Lehrmeister zu Beginn der Ausbildung zu entlasten, indem die Lehrlinge grundlegende Kenntnisse erwerben und im Betrieb von Anfang an einsatzfähig sind.¹³

Die *überbetrieblichen Kurse* sensibilisieren die Lehrlinge für den Betriebsteil. Wie bereits dargestellt, dient der erste Kurs als Einführung in das betriebliche Lernen und Arbeiten. Die weiteren Kurse stellen die betriebliche Ausbildung sicher, kontrollieren den Lernfortschritt sowie die Durchführung der Prozesseinheiten und können zur Vermittlung der allgemeinen Berufskunde benützt werden.

C) PROZESSEINHEITEN UND LERNJOURNALE

Als zentrale Innovation der betrieblichen Ausbildung gelten die *Prozesseinheiten*. Sie fördern das bereichsübergreifende Denken und Handeln. Ziel ist es, dass die Lehrlinge zusammenhängende betriebliche Abläufe ihrer Ausbildung bewusst erfahren, am Arbeitsplatz erleben, beschreiben und bei Bedarf reorganisieren können. Branchenverbände definieren solche typischen Prozesse und erstellen entsprechende Ausbildungsmaterialien für die innerbetrieblichen Anwendungen.¹⁴ Damit ist gewährleistet, dass es sich um authentische Situationen der Branche handelt.

Integraler Bestandteil der Prozesseinheiten sind die *Lernjournale*.¹⁵ Sie sollen den Lehrling unter anderem zum selbst gesteuerten Lernen anleiten. Die Lernjournale werden maßgeschneidert zu jeder Prozesseinheit von deren Autoren konzipiert. Im Zentrum stehen Fragen, die den Lehrling dazu anleiten, die Lern- bzw. Arbeitsschritte zu reflektieren und daraus für die unmittelbare Zukunft Konsequenzen zu ziehen.

Sowohl die Prozesseinheiten wie auch die im Folgenden beschriebenen Lern- und Arbeitssituationen referenzieren auf den Katalog der Ausbildungsziele. Während es bei den Prozesseinheiten um zusammenhängende betriebliche Abläufe sowie die Vernetzung verschiedener Kompetenzen an einem konkreten betrieblichen Thema handelt, geht es bei den Arbeits- und Lernsituationen um kleinere, von einem Gesamtzusammenhang losgelöste Ausschnitte aus dem Arbeitsalltag eines Lehrlings.

D) ARBEITS- UND LERNSITUATIONEN

Einen Großteil der Lehrzeit verbringen die Lehrlinge in ihrem Lehrbetrieb. Die Qualifizierung der Lehrlinge während dieser Zeit soll mit geeigneten Bewertungsmaßnahmen gefördert werden. Dazu sind die Arbeits- und Lernsituationen (ALS) geschaffen worden. Sie sind vergleichbar mit Zielvereinbarungsgesprächen in der Berufswelt und ersetzen den obligatorischen Ausbildungsbericht. Abbildung 3 orientiert über Anzahl und Zeitpunkt der Bewertungen.

E) PRÜFUNGSWESEN

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, werten die Innovationen die betriebliche Ausbildung auf. Das gilt auch für das Prüfungswesen. Während nach altem Konzept die betriebliche Ausbildung zwei Neuntel des Abschlusses ausmacht, muss man heute im Durchschnitt mit der Note 4 (schweizerisches Notensystem) im betrieblichen und im schulischen Teil abschließen, um das Fähigkeitszeugnis zu erlangen. Die nachstehende Kurzdarstellung gibt einen Überblick zu den aktuellen Prüfungselemente in der dualen Ausbildung und steht anstelle einer Legende zu Abb. 3.

Implementation der Innovationen

Die Implementation der Innovationen erfolgt in *zwei Pilotphasen*. Die erste Kohorte umfasste vier Schulen und startete ohne ausgearbeitete Grundlagen. Die Beteiligten halfen mit, diese zu erstellen. Die zweite Kohorte umfasst 16 Schulen. Sie können sich bereits auf klare Grundlagen stützen. Zudem profitiert die zweite Generation von den Erfahrungen der ersten Kohorte. Parallel zur Pilotphase werden die Innovationen auf Wirksamkeit, Machbarkeit und Akzeptanz mit einer formativen Evaluation überprüft.¹⁷

Im Herbst 2001 werden die Ergebnisse aus der Pilotphase zusammengetragen und ausgewertet. Das provisorische Reglement, der Katalog der Ausbildungsziele sowie die diversen Ausführungsbestimmungen werden entsprechend angepasst, so dass die Unterlagen voraussichtlich im Frühjahr 2002 in die eidg. Vernehmlassung¹⁸ gehen können.

Die Projektleitung verspricht sich über das Reformverfahren „*simultanes Engineering*“, dass damit nicht nur die Umsetzung der Innovationen wirksamer ist, sondern dass in einem derart komplexen Berufsbildungsfeld auch Erkenntnisse über die Implementationsprobleme und deren Lösungsmöglichkeiten gewonnen werden. Im Weiteren erhofft man sich Synergien für weitere Berufsbildungsreformen. Die Abbildung 4 zeigt den Unterschied zwischen herkömmlichen Reformverfahren und dem simultanen Engineering auf.

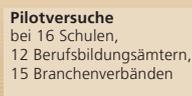
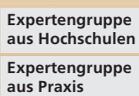
Bisheriges Verfahren von Reformen

Grundlagen:



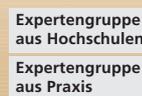
Neues Verfahren: Simultanes Engineering

Grundlagenentwurf:



Erproben, evaluieren und anpassen

Grundlagenbereinigung:



Effektive Umsetzung der Innovationen



Abbildung 4 Simultanes Engineering

Evaluation

Die Evaluatoren (Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau und das Service de la Recherche en Education in Genf) haben vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie den Auftrag erhalten, die Pilotphase 1999–2002 (2. Kohorte) der Reform der kaufmännischen Grundausbildung einer externen empirischen Evaluation zu unterziehen. Evaluationsbeginn

war im August 1999, die Abschlussberichterstattung liegt im Juli 2001. Somit werden systematisch insgesamt zwei von drei Ausbildungsjahren empirisch begleitet.

Während dieser dreijährigen Pilotphase sollen eine Vielzahl von Innovationen der Reform (z. B. Basiskurs, überbetriebliche Kurse, Prozesseinheiten, Lernjournal), die durch Schul-, Betriebs-, Branchen- und Kantonvertretern mitentwickelt wurden, umgesetzt und erprobt werden. Nach Ambühl¹⁹ ergeben sich daraus für die Evaluation folgende übergreifende Aufgaben:

1. Kenntnisse über die Bedürfnisse und die Erwartungen der verschiedenen Interessengruppen in Bezug auf die einzelnen Elemente der reformierten kaufmännischen Grundausbildung erlangen.
2. Aufzeigen des Erfüllungsgrades der Ansprüche der Reform.
3. Untersuchen der Wirksamkeit (und Akzeptanz) der einzelnen Neuerungen.

Die Evaluation hat somit die Aufgabe, die Neuerungen innerhalb des Pilotversuchs bezüglich ihrer Akzeptanz, Machbarkeit und Wirksamkeit bei Lehrlingen, Lehrkräften, Lehrmeistern, Ausbildern, Schulleitern sowie Branchen- und Kantonvertretern systematisch zu überprüfen.

Einbezogen werden sowohl alle Schulen, Kantone, Betriebe und Branchen, die an der Pilotphase 1999–2002 in der Deutschschweiz, in der französischen Schweiz und in der italienischen Schweiz an der Reform der kaufmännischen Grundausbildung (RKG) teilnehmen, als auch Kontrollschulen, die in keinem direkten Zusammenhang mit der RKG stehen und im kaufmännischen Bereich ausbilden.

Die externe empirische Evaluation bezieht sich auf folgende Personenkreise: Lehrlinge, Lehrkräfte, Schulleiter, Lehrmeister und Ausbilder, überbetriebliche Kursleiter, Branchenvertreter, Kantonvertreter.

Hiermit wird der Anforderung, möglichst viele Interessengruppen einzubeziehen, entsprochen. Die unterschiedlichen Personenkreise haben verteilt über vier Messzeitpunkte unterschiedliche Fragebogen, die auf die im ersten Teil beschriebenen Innovationen und deren Anforderungen abgestimmt sind, zu bearbeiten.

Mittels Querschnitt-, Längsschnitt- und Prozessanalysen sollen die Wirkungen der Maßnahmen oder Neuerungen innerhalb des Pilotprojektes auf den Personenkreis der Lehrlinge aufgezeigt werden. Zudem soll eine Kontrollgruppe gewährleisten, dass Ergebnisse aus Lehrlingsanalysen der RKG-Gruppe in Relation zu Ergebnissen aus Lehrlingsanalysen der Kontrollgruppe dargelegt bzw. kontrastiert werden können. Durch einen ständigen Vergleich beider Gruppen wird dem Sachverhalt Rechnung getragen, dass eventuelle Veränderungen bzw. Wirkungen bei den RKG-Lehrlingen größtenteils auf die von der RKG indizierten Maßnahmen und Neuerungen zurückzuführen sind und nicht auf sonstige Effekte oder Situationen.

Konzepte für Einführung werden erarbeitet

Neben diesen Wirkungsaspekten auf der Lehrlings-ebene sollen auch Akzeptanz- und Machbarkeitsaspekte der Maßnahmen oder Neuerungen bei Lehrlingen, Lehrkräften, Schulleitern, Lehrmeistern, überbetrieblichen Kursleitern sowie Branchen- und Kantonvertretern innerhalb der RKG abgefragt und analysiert werden.

Diese Wirkungsaspekte der Maßnahmen oder Neuerungen werden über bereits entwickelte und validierte Testverfahren auf der Lehrlingsebene abgefragt. Für den Akzeptanz- und Machbarkeitsaspekt der Maßnahmen oder Neuerungen werden eigens entwickelte Fragebogen eingesetzt. Aktuell wird gerade die dritte Welle der Untersuchung durchgeführt. Ergebnisse aus der ersten und der zweiten Welle liegen zusammengefasst in einem Zwischenbericht vor, der von der RKG-Homepage aus dem Internet²⁰ bezogen werden kann.

Ausblick

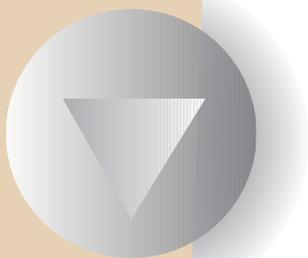
Der vorliegende Artikel stellt eine erste Übersicht dar. Über die Reform der kaufmännischen Grundausbildung und deren Evaluation werden ab Winter 2000/2001 verschiedene weitere Publikationen ausführlich informieren. Eine erste Publikation berichtet über die theoretische Konzeption der

Reform und ihrer Innovationen sowie über die Konzeption der daraus resultierenden Evaluation. Es folgen Veröffentlichungen über die in der Evaluation verwendeten Instrumente, über Evaluationsergebnisse sowie über Fortschritte und weitere Umsetzungen der Reform.

Aus den Erkenntnissen der Implementation werden im Übrigen gegenwärtig die Konzepte für eine flächendeckende Einführung der Reform erarbeitet. Konkret geht es um die Fortbildung der Lehrpersonen an den Berufsschulen, um die Weiterbildung der Lehrmeister, Ausbilder/-innen, Praxisbetreuer oder Lehrlingsverantwortlichen der Betriebe sowie um die Zuständigen in den kantonalen Berufsbildungsämtern. Bei den Branchenverbänden sind keine Sondermaßnahmen zu treffen, da ihre Vertreter bereits im Rahmen der Pilotphase eingeführt worden sind. Die Projektleitung erwartet aufgrund der neuen Möglichkeiten, die das Internet bietet, eine Erleichterung bei der Durchführung der Prüfungselemente im Betrieb, insbesondere was die Bewertung der Lern- und Arbeitssituationen betrifft. Die ersten Ergebnisse dazu sind im Sommer 2001 zu erwarten. Die Projektleitung erhofft sich im Übrigen, dass die rund 2000 an der Pilotphase Beteiligten auch im Jahre 2001 einen regen Austausch ihrer Erfahrungen pflegen, wie dies bis jetzt schon erfolgen konnte. Damit werden nicht nur wertvolle Erkenntnisse über die Optimierung der Lernortkooperation gewonnen, es stehen den für die Abänderung von Reglement und Ausbildungszielkatalog Verantwortlichen auch wertvolle Hinweise für die Verbesserung der Dokumente zur Verfügung. Die Resultate dieser Abänderungsphase werden im Jahre 2002 publiziert. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Cavadini-Bremen; P.; Arnold, R.: *Problemanalyse, Ausbildungsziele, Grundkonzept*. Kriens 1997
- 2 Pilot 2 1999–2002: Eckpfeiler für den Pilotversuch
- 3 Pilot 2 1999–2002 (1998): Eckpfeiler für den Pilotversuch 99
- 4 Dito
- 5 Kernkompetenzen beschreiben Fähigkeiten und Fertigkeiten, über welche künftige Kauffrauen und Kaufmänner verfügen müssen, um erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt agieren zu können.
- 6 Vgl. Frey, K.; Renold, U. und Limacher, J.: *Vorschlag für das Muster des Lernzielkataloges im betrieblichen Teil*. Zürich 1998
- 7 Ein Beispiel aus dem Katalog der Ausbildungsziele 1999: Kernkompetenz Branche und Firma 1.1 Kundenbedürfnisse erkennen: „Das Erkennen von Kundenbedürfnissen bildet eine der Grundlagen des Unternehmensfolgs. In einem Gespräch erwarten viele Kunden, dass die Anbieter auf Bedürfnisse eingehen. Deshalb ist es wichtig, dass Kaufleute eine situationsgerechte Analyse vornehmen. Das Empfehlen von spezifischen Produkten und Dienstleistungen steht im Hintergrund.“
- 8 Beispiele von Dispositionszielen sind: 1.1.1: „Kaufleute zeigen professionelle Routine im Verkaufs- und Beratungsgespräch, indem sie mit offenen Fragen die Bedürfnisse der Kundinnen und Kunden herausfinden.“; 1.1.2: „Sie entwickeln ein Verständnis dafür, dass eine genaue Abklärung der Kundenbedürfnisse die Grundlage für einen nutzenorientierten Verkaufsvorschlag bildet.“
- 9 Vgl. Locke, E. A.; Latham, G. P.: *A theory of goal setting & task performance*. Eglewood cliffs 1990. Tourneur: *Les effets sur l'apprentissage de la communication des objectifs*. In: *Mesure et évaluation en éducation?* (1989) 12, S. 17–27
- 10 Vgl. www.berufsbildung.ch/rkg Anleitungspapiere, *Ausbildungseinheiten* 1998; *Lernjournal* 1999
- 11 Vgl. www.berufsbildung.ch/rkg Prototypen
- 12 Der Standard-Modellehrgang sowie derjenige der Schweizerischen Bankiervereinigung sind auf der Homepage der RKG zu beziehen: www.berufsbildung.ch/rkg
- 13 Vgl. dazu www.berufsbildung.ch/rkg, *Entwürfe, Leistungsziele Basiskurs* 1999
- 14 Vgl. dazu www.berufsbildung.ch/rkg, *Anleitungspapiere, Prozesseinheiten*
- 15 Vgl. dazu www.berufsbildung.ch/rkg *Anleitungspapiere, Lernjournal* 1999
- 16 Vgl. dazu auch: www.berufsbildung.ch/rkg
- 17 Siehe ausführlich Balzer, L.; Frey, A. und Nenniger, P.: *Was ist und wie funktioniert Evaluation?* In: *Empirische Pädagogik* (1999) 4, S. 393–413
- 18 In der Schweiz werden Reglemente und Rahmenlehrpläne vor der Inkraftsetzung einer ausgewählten Zahl von Interessengruppen, politischen Parteien sowie Wirtschaftsverbänden zur Stellungnahme unterbreitet. Diese können Anregungen und Abänderungsvorschläge einreichen. Die zuständigen Stellen im Bundesamt werten die Eingaben aus und entscheiden erst danach über eine etwaige Inkraftsetzung.
- 19 Siehe Ambühl, G.: *Evaluation der Pilotversuche*. In: *Bundesamt für Berufsbildung und Technologie* (Hrsg.), *Reform der kaufmännischen Grundausbildung*. Bern 1999
- 20 Vgl. <http://www.berufsbildung.ch/rkg/d2/12.services/04.news.html>



Nachfrage- statt Angebotsorientierung: Die Reform der beruflichen Bildung in Mexiko¹

► Orientiert an dem zurzeit vorherrschenden Trend der internationalen Berufsbildungspolitik wird in Mexiko seit Ende des Jahres 1994 im Rahmen des durch die Weltbank geförderten Projekts „Modernisierung der technischen Bildung und der beruflichen Befähigung“ ein modulares Zertifizierungs- und Qualifizierungssystem eingeführt. Neben der Absicht, die Anerkennung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Berufserfahrungen zu ermöglichen, soll durch eine verstärkte Einbindung der Arbeitgeber in die Gestaltung der beruflichen Bildung und in den Zertifizierungsprozess eine Ausrichtung des Berufsbildungssystems an den Anforderungen des Arbeitsmarktes erreicht werden. Die berufliche Bildung erfährt damit in Mexiko eine grundsätzliche Neuorientierung: weg von einem angebots- hin zu einem nachfrageorientierten Modell.



DANIELA HEIPEL

Dipl. Anglistin, Mitarbeiterin bei BBJ, Berlin

Charakteristiken des mexikanischen Berufsbildungssystems

Das zentrale Problem des mexikanischen Wirtschafts- und Beschäftigungssystems bildet die Unter- und Fehlqualifizierung der Bevölkerung. Die derzeit 38 Millionen Beschäftigten haben im Schnitt 6,7 Jahre lang die Schule besucht, damit liegt das durchschnittliche Bildungsniveau eines Arbeiters beim Abschluss des Primarbereichs. Neu in den Arbeitsmarkt eintretende Jugendliche, etwa eine Million pro Jahr, haben in der Regel acht Jahre lang die Schule besucht, nur ein Drittel der Jugendlichen ist am Ende der Ausbildung für die danach auszuübende Tätigkeit qualifiziert.²

Die Ursachen für die Unter- und Fehlqualifizierung liegen in vier Merkmalen begründet, die die mexikanische Bildungslandschaft charakterisieren:

1. Das berufliche Bildungssystem ist stark verschult und fast ausschließlich staatlich organisiert. Dadurch hat sich eine große Distanz der Ausbildungsmaßnahmen zu den auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen entwickelt. Ausbildung und Lehrpläne folgen dem akademischen Konzept des Bildungsministeriums, das Lehrpersonal ist in der Regel nicht in den Produktions- und Arbeitsprozess eingebunden, die Ausbildungswerkstätten sind nicht am Stand der Technik in den Unternehmen orientiert, und bisher wurden wenig Anstrengungen unternommen, Arbeitgeber in die Gestaltung von Ausbildungsmaßnahmen einzubeziehen.
2. Aufgrund verschiedener Angebote und Verantwortlichkeiten der Bundesregierung auf der einen und der Bundesstaaten auf der anderen Seite sind die angebotenen Ausbildungsmodalitäten wenig standardisiert. Durch die qualitativen Unterschiede der Abschlüsse gibt ein Diplom oder ein Zertifikat den Arbeitgebern geringe Informationen über die tatsächlich erworbenen Qualifikationen der Absolventen.

3. Im Rahmen der beruflichen Bildung werden so gut wie keine vertikalen Übergangsmöglichkeiten, bzw. Wiedereinstiegsmöglichkeiten angeboten. Das begünstigt hohe Abbrecherquoten. Obwohl mehr als 94% der Absolventen des Sekundarbereichs I ihre Ausbildung fortsetzen, liegt die Drop-out-Rate im Sekundarbereich II bei zirka 47%.
4. Ein akademischer Abschluss genießt einen sehr hohen Stellenwert. Um gesellschaftliches Ansehen zu erreichen, wird es allgemein als unabdingbar angesehen, eine Einrichtung des tertiären Bildungsbereichs zu besuchen. Ob mit dem gewählten Studium gute Berufsaussichten verbunden sind, ist dabei zweitrangig.

Das Problem der sinkenden Qualität und Effizienz der beruflichen Bildung wird durch wachsende und sich schnell verändernde Qualifikationsanforderungen eines zunehmend heterogenen Arbeitsmarktes verschärft. Durch die zunehmende wirtschaftliche Liberalisierung, die Aufnahme in die OECD und den Eintritt in die NAFTA muss die mexikanische Wirtschaft mit entwickelten Industrieländern konkurrieren. Mit der Ansiedlung von internationalen Unternehmen und der Produktion für den Weltmarkt ist der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften gewachsen. Ein leistungsfähiges Berufsbildungssystem ist vor diesem Hintergrund zu einer Voraussetzung für wirtschaftlichen Erfolg und damit auch für gesellschaftliche Stabilität geworden.

Zentrale Ziele der Reform

Im Bereich der beruflichen Erstausbildung werden bisher Abschlüsse auf vier Bildungsstufen angeboten:

- Kurse zur beruflichen Befähigung, in denen berufspraktische, unmittelbar für den Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen vermittelt werden. Für diese Modalität wird bis auf den Abschluss des Primarbereichs keine Vorbildung verlangt.
- Eine drei- bis vierjährige abgeschlossene Ausbildung zum Facharbeiter oder das technische Abitur im Sekundarbereich II. Nach der Ausbildung zum Facharbeiter können die Jugendlichen eine Beschäftigung aufnehmen oder sich an einer technischen Universität, vergleichbar mit einer deutschen Fachhochschule, weiterqualifizieren. Da die Kurse zur beruflichen Befähigung eher eine Bildungsmodalität darstellen, ist die Ausbildung zum Techniker im Sekundarbereich II der erste vollwertige berufliche Abschluss, den ein Schüler der technischen Bildung erwerben kann. Das technische Abitur ermöglicht den Schülern eine Fortführung ihrer Ausbildung im System der technischen Bildung bis zur Postgraduierung.
- Ein Fachhochschulabschluss und universitäre Abschlüsse mit einer technischen Orientierung im Tertiärbereich.
- Die Postgraduierung mit einer technischen Orientierung.

Anders als bei den bisher angebotenen beruflichen Abschlüssen sollen über das System der *kompetenzorientierten Zertifizierung* in sich abgeschlossene *Teilqualifikationen* *einzeln geprüft und zertifiziert und dann auf dem Arbeitsmarkt einzeln oder in Kombination mit anderen Teilqualifikationen anerkannt werden*. Entscheidend ist dabei, dass eine berufliche Qualifikation, unabhängig davon, wo und in welchem Zeitraum sie erworben wurde, zertifiziert werden kann. *Es zählt das Ergebnis in Form der bestandenen Prüfung*. Die Maßnahmen der Reform beziehen sich, zunächst im Rahmen von Pilotprojekten, auf die Kurse zur beruflichen Befähigung und die abgeschlossene Ausbildung im Sekundarbereich II. Die Pilotprojekte werden zunächst parallel zu den bisherigen Angeboten durchgeführt und sollen nach und nach auf die beiden genannten Bildungsstufen übertragen werden.

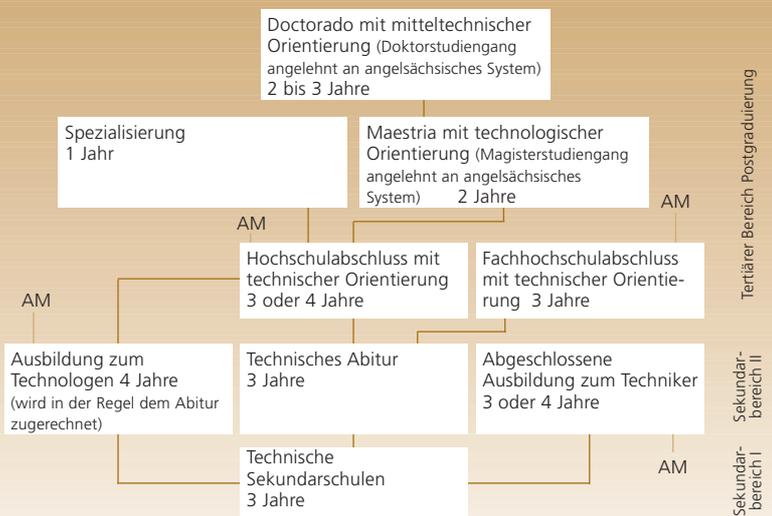
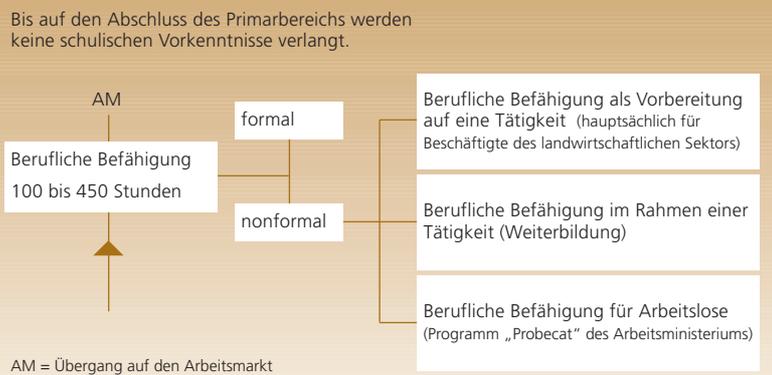
Die mit der Einführung des neuen Konzepts verbundenen Ziele sind ehrgeizig und komplex und setzen an zentralen Schwächen des mexikanischen Ausbildungssystems an:

- Über die Einbindung der Privatwirtschaft und der Beschäftigten in die Definition von beruflichen Qualifikationen wird eine an den Anforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichtete Qualifizierung angestrebt.
- Die Unabhängigkeit von der Art und dem zeitlichen Rahmen, in dem eine berufliche Qualifikation erworben wurde, soll den Lehr- und Lernprozess zeitlich und inhaltlich flexibilisieren und ein durchlässiges System schaffen, in dem eine lange Schulkarriere nicht zwangsläufig notwendig ist. Die Form der formalen Anerkennung von berufsbezogenem Können ermöglicht sowohl Unterbrechungen im Bildungsprozess als auch die Anerkennung von außerhalb des formalen Systems erworbenen Berufserfahrungen. Damit eröffnen sich nicht nur mehr Optionen für Berufseinsteiger, sondern auch die Möglichkeit der Nachqualifizierung der derzeit Beschäftigten. Zudem soll die Aufhebung der starken Trennung von Aus- und Weiterbildung aufgehoben und die Philosophie des lebenslangen Lernens verankert werden.
- Über die Identifikation von beruflichen Qualifikationen, die für die Ausübung einer Tätigkeit notwendig sind, und deren Vereinheitlichung sollen allgemeine Standards geschaffen werden, an denen sich sowohl Arbeitgeber als auch Beschäftigte orientieren können. Damit ist die Erwartung verknüpft, die Relevanz von erworbenen Zertifikaten auf dem Arbeitsmarkt zu steigern.

Die Weltbank

Die Weltbank finanziert überwiegend einzelne Projekte, die vor der Finanzierungszusage untersucht werden und auch während der Abwicklung ständig beobachtet werden. Daneben vergibt sie in wachsendem Umfang auch umfassender angelegte Kredite, die teilweise auf einzelne Wirtschaftssektoren, teilweise auf die Gesamtwirtschaft zielen. Im Rahmen der Kapitalhilfe für Entwicklungs- und Schwellenländer ist die Weltbank eine der bei weitem wichtigsten Organisationen und dominiert auch bei der technischen Hilfe.

Abbildung Technische Bildung und berufliche Befähigung im nationalen System der technischen Bildung, Mexiko



Der Umsetzungsprozess

Die Umsetzung erfolgt über vier eng miteinander verbundene Komponenten, die die konstituierenden Elemente der Reform bilden:

Die **Komponente A** setzt sich zusammen aus dem *System zur Vereinheitlichung von Arbeitskompetenzen*¹ und dem *System zur Zertifizierung von Arbeitskompetenzen*². Über

die Arbeit der beiden Einrichtungen wird die Entwicklung des *Nationalen Systems der Arbeitskompetenzen*³ unterstützt, das den Rahmen für die neuen Qualifizierungs- und Zertifizierungsprozesse bildet. Die

- 1 *Sistema Normalizado de Competencia Laboral*
- 2 *Sistema de Certificación de Competencia Laboral*
- 3 *Sistema Normalizado de Competencias Laborales*
- 4 *Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, CONOCER*

beiden Systeme arbeiten unter der Verantwortung des *Rates zur Vereinheitlichung und Zertifizierung von Arbeitskompetenzen*⁴, der unter der Beteiligung von Vertretern der Privatwirtschaft und der Gewerkschaften als verantwortliches Organ zur Organisation des Prozesses der Identifikation von Kompetenzen, ihrer Vereinheitlichung und deren Zertifizierung agiert.

Das *System zur Vereinheitlichung von Arbeitskompetenzen* ist mit der Aufgabe betraut, berufliche Qualifikationen, d. h. die Kenntnisse und Fähigkeiten, die ein Arbeiter für die erfolgreiche Ausübung einer definierten Tätigkeit beherrschen muss, zu identifizieren, zu definieren und zu etablieren. Dieser Prozess findet in enger Zusammenarbeit mit der Privatwirtschaft, den Beschäftigten und den Bildungsinstitutionen statt. Die zu definierenden Kompetenzen werden fünf Niveaus zugeordnet, die den Grad der Autonomie und Verantwortung, die für die Ausführung einer Tätigkeit verlangt werden, ausdrücken. Die entwickelten Kompetenzen bilden die Basis für die Lehrplanentwicklung und die Zertifizierung. Die Entwicklung von Mechanismen zur Zertifizierung liegt in der Verantwortung des *Systems zur Zertifizierung von Arbeitskompetenzen*. Ein Zertifikat wird, unabhängig von dem vorher stattgefundenen Lernprozess, ausgestellt, wenn der Kandidat über die erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, die im Rahmen einer theoretischen und praktischen Prüfung abgefragt werden, verfügt. Die Zertifizierung ist freiwillig und bildet eine Ergänzung zu den im formalen Bildungssystem angebotenen Abschlüssen, die jedoch parallel dem neuen Konzept entsprechend angepasst werden.

Die Anpassung der Angebote des formalen Bildungssystems findet im Rahmen der **Komponente B** [Entwicklung eines auf Arbeitskompetenzen basierenden Bildungsangebotes] über die Durchführung von Pilotprojekten unter der Verantwortung des Bildungsministeriums statt. Über die **Komponente C** wird unter Verantwortung des Arbeitsministeriums die Einbeziehung und Teilnahme der Privatwirtschaft gefördert, und über die **Komponente D** koordinieren der CONOCER, das Bildungs- und das Arbeitsministerium die Evaluierung der Einführung und die Bereitstellung von Informationen und Materialien.

Eine erste Bilanz

Die Einführung der kompetenzorientierten Zertifizierung ist in erster Linie eine wirtschafts- und beschäftigungspolitische Initiative. Der Erfolg der Reform steht und fällt insbesondere mit der Einbeziehung der Unternehmen in die Entwicklung von beruflichen Qualifikationen. Hierfür ist jedoch zunächst eine grundsätzliche Veränderung der Einstellung der Privatwirtschaft gegenüber Ausbildung not-

Einbeziehung der Unternehmen dringend erforderlich

wendig: Investitionen in Ausbildung dürfen nicht als zusätzliche Kosten, sondern müssen als Investition in Konkurrenzfähigkeit verstanden werden. Dem CO-NOCER als verantwortlichem Gremium für die erfolgreiche Einführung und Umsetzung der Reform fällt hierbei keine leichte Aufgabe zu: Die Teilnahme des privaten Sektors ist freiwillig, die Reform schafft zunächst ein Rahmenwerk von Berufsstandards und darauf bezogenen Prüfungs- und Zertifizierungsstrukturen. Es ist notwendig, dass die Ausbildungsabnehmer die Qualität der Qualifizierung unter Berücksichtigung der Rahmenvorgaben durch ihre Teilnahme mehr oder weniger selbstständig verbessern.

Einen weiteren verkomplizierenden Faktor bei der Einführung bildet der fast 40 % der mexikanischen Wirtschaft ausmachende informelle Sektor, dessen Existenz gleichzeitig die Notwendigkeit einer erfolgreichen Umsetzung der Reform verdeutlicht. Der informelle Sektor – inzwischen eine in allen Schwellen- und Entwicklungsländern existierende Erscheinung – ist ein Wirtschaftssektor außerhalb des formalen Steuer-, Tarif- und Versicherungssystems. Der informelle Sektor absorbiert die Personen, die das formale Beschäftigungssystem nicht integrieren konnte, und zeichnet sich aus durch arbeitsintensive Produktion, einfache Technologie und geringes Qualifikationsniveau. Da sich in dem Entstehen eines informellen Sektors die Defizite der Arbeitsmarktpolitik niederschlagen, wurde in Mexiko, aber auch in anderen Ländern, über seine Existenz lange hinweggesehen. Zusätzlich gibt es – das ergibt sich aus dem Charakter des informellen Sektors selbst – wenig zuverlässige Informationen über die wirkliche Anzahl der in diesem Segment arbeitenden Personen. Da die Informationen über Arbeitsmarkt und Qualifikationsbedarf den Dreh- und Angelpunkt der Reform bilden, ist es eine Herausforderung für die mexikanische Politik, diesen Bereich der Wirtschaft transparenter zu machen und Teile der in diesem Sektor arbeitenden Personen über Nachqualifizierungsmaßnahmen wieder in das formale Beschäftigungssystem zu integrieren.

Zur Übertragbarkeit der mexikanischen Erfahrungen

Mit dem Konzept der formalen Anerkennung von berufsbezogenem Können und der Unterteilung von beruflichen Qualifikationen in einzelne, abprüfbare Module, haben sich in den letzten Jahren die unübersehbaren und viel diskutierten Auswirkungen von technologischem Wandel und der damit verbundenen Transformation der Arbeitswelt in der beruflichen Bildung manifestiert. Modulare Berufsbil-

dung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen stößt durch ihre Flexibilität gegenüber dem Beschäftigungssystem weltweit auf wachsendes Interesse und drückt eine Verlagerung hin zu wirtschafts- und beschäftigungsfördernden Maßnahmen, weg von pädagogisch orientierten Konzepten, aus. Während in den letzten Jahren in erster Linie eine inzwischen beachtliche Zahl an Industrieländern ihre Ausbildungssysteme flexibilisiert hat, stößt die auf Kompetenzen basierende Organisation der beruflichen Bildung auch in Schwellenländern und der internationalen Berufsbildungshilfe auf ein beachtliches Interesse. Neben Veränderungen in der Arbeitswelt, die Industrie- und Schwellenländer gleichermaßen betreffen, scheint die Modularisierung von Berufsbildungssystemen zusätzlich Antworten auf die spezifischen Probleme in Schwellenländern zu geben. In einem Großteil der Entwicklungs- und Schwellenländer finden sich im Bereich der Beschäftigungspolitik ähnliche Probleme und Aufgabenstellungen wieder, wie sie in Bezug auf Mexiko beschrieben wurden: auf der einen Seite unstrukturierte Ausbildungssysteme, gekennzeichnet durch eine fehlende Einbindung der Privatwirtschaft und sich daraus ergebende Fehl- und Unterqualifizierungen, und auf der anderen Seite große Gruppen von Jugendlichen, die die Schule frühzeitig verlassen, ohne in eine gezielte Beschäftigung überzugehen, und Erwachsenen, die durch wirtschaftliche Umstrukturierungsmaßnahmen ihre Beschäftigung verloren haben. Die Modularisierung der beruflichen Bildung bietet für diese Länder sinnvolle Instrumente für den Bereich der Nachqualifizierung, der Integration der Privatwirtschaft und der Identifikation von Kompetenzen. Übersehen werden darf dabei jedoch nicht, dass ein solches Vorgehen die Entstehung und Weiterentwicklung von Berufskonzepten und Ausbildungsberufen vernachlässigt. In Mexiko konnte durch die Reform zudem eine Aufbruchsstimmung geschaffen werden, die die gesellschaftliche Basis dafür gelegt hat, der beruflichen Bildung eine neue Rolle in der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung des Landes zuzuweisen.

Weiterführende Literatur

- BBJ Servis gGmbH (in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): *Modellversuch Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen im Rahmen des Berliner Programms 501/301: Dokumentation und Projektauswertung*. Berlin: BBJ Verlag 2000. 222 S.
- Cleve van, B.; Kell, A.: *Modularisierung (in) der Berufsbildung?* In: *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, 48 (1996) 1, S. 15–21
- Hergert, K.-H.: *Modularisierung – ein schülernder Begriff*. In: *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, 50 (1998) 4. S. 107–110
- Kloas, P.-W.: *Modularisierung in der beruflichen Bildung: Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?* Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung 1997. 75 S.
- Reuling, J.: *Modularisierung in der englischen Berufsbildung*. In: *BWP* 25 (1996) 2, S. 48–54.
- Rützel, J.: *Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung*. In: *Berufsbildung*, 43 (1997), S. 5–9
- Seminario Internacional sobre Formación Profesional Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas, 1, Guanajuato, México 1996. Documentación presentados*. Montevideo: Cinterfor 1997. 262 S.
- Mertens, L.: *Competencia laboral. Sistemas, Surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor 1996. 119 S.
- Novick, M.; Gallart M. A.: *Competividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo: Cinterfor 1997. 394 S.
- Pardo, M. d. C.: *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales 1999. 578 S.
- World Bank (Hrsg.): *Mexico. Technical Education and Training Modernization Project, October 5, 1994*. Washington, D. C.: The World Bank 1994. VIII, 94 S. (Staff Appraisal Report)

Neue BIBB-Medien



Medien-Katalog 2001 Lehr- und Lernmittel für die berufliche Bildung

Über 100 Seiten mit einem umfangreichen Angebot an Lehr- und Lernmitteln, Materialien, Videos, CD-ROMs. Der aktuelle BIBB-Ausbildungskatalog für die Bereiche Bautechnik, Chemie, Elektrotechnik, Holz, Metalltechnik u. a.

Best.-Nr.: 42-80999 kostenlos

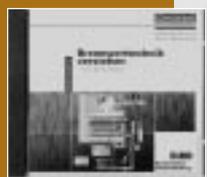


Laser als Werkzeug in der Metallbearbeitung Video-Kassette VHS, Konstanz, 2001

Hrsg.: BIBB

Der Film zeigt, wie Laserlicht entsteht und was die Besonderheiten von Laserlicht sind. Ausführlich wird auf die physikalischen Grundlagen eingegangen. Hauptsächlich wird zwischen Gas- und Festkörperlasern unterschieden. In der Metallbearbeitung werden überwiegend CO₂-Laser eingesetzt. Die Fertigungsverfahren Schneiden und Schweißen werden an Beispielen ausführlich dargestellt.

Best.-Nr. 80546 Preis: DM 140,00



Brennwerttechnik verstehen – eine Einführung CD-ROM, Konstanz, 2000

Hrsg.: BIBB

Das Programm „Brennwerttechnik verstehen – eine Einführung“ präsentiert gleichermaßen dem Meister, Gesellen und Auszubildenden die wichtigsten Informationen zu den Themen:

- Technik eines Brennwertgerätes
- Funktionsweise einer Brennwertanlage
- Hintergründe der Brennwertnutzung

Best.-Nr. 35-80540 Preis: DM 78,00

Bestellungen sind zu richten an:
Dr.-Ing. Paul Christiani
GmbH & Co. KG,
Technisches Institut für
Aus- und Weiterbildung,
Hermann-Hesse-Weg 2,
78464 Konstanz,
Telefon: 07531 - 5801-26
Telefax: 07531 - 5801-85
E-Mail: info@christiani.de

BiBB

Bezogen auf Deutschland ist eine Auseinandersetzung mit den mexikanischen wirtschafts- und beschäftigungspolitischen Initiativen vor zwei Hintergründen interessant. Deutschland ist – mit großem Abstand hinter den Vereinigten Staaten – der größte Handelspartner Mexikos. 1999 betrug der Austausch 7,3 Milliarden Dollar, und der Bestand deutscher Direktinvestitionen in Mexiko umfasst rund 7 Milliarden Dollar. In Mexiko sind etwa 700 Unternehmen mit deutscher Kapitalbeteiligung ansässig. Berufsbildungspolitische Initiativen wirken sich langfristig – positiv oder negativ – auf einen Wirtschaftsstandort aus und sollten vor diesem Hintergrund beobachtet werden.

Zum Zweiten ist und wird die Debatte über eine Modularisierung der beruflichen Bildung in Deutschland intensiv und kontrovers geführt. Dabei fand jedoch in erster Linie eine Orientierung an europäischen Berufsbildungssystemen statt, insbesondere an dem System der englischen *National Vocational Qualifications* (NVOs). Der Vergleich mit europäischen Systemen ist insofern nahe liegend und sinnvoll, als die Anforderungen, die sich innerhalb Europas an berufliche Kompetenzen stellen, sich grundsätzlich ähneln. Diese Feststellung sollte jedoch eine Auseinandersetzung mit Systemen wie dem mexikanischen – zu denen auf den ersten Blick wenig Vergleichsmöglichkeiten bestehen – nicht ausschließen. Während im Rahmen einer Modularisierungsdiskussion Aspekte wie die Verbindung von Aus- und Weiterbildung, lebenslangem Lernen und die Weiterentwicklung der europäischen Dimension der beruflichen Bildung eine Auseinandersetzung mit europäischen Konzepten nahe legen, kann für die Bereiche der Nachqualifizierung, der Modularisierung als Konzept zur Anerkennung von unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und der Anerkennung von Berufserfahrungen die Auseinandersetzung mit Ländern wie Mexiko eine sinnvolle Variante der Diskussion bilden. Vor dem Hintergrund struktureller Arbeitslosigkeit und wachsender Gruppen von Jugendlichen in Deutschland, die ohne Berufsausbildung geblieben sind – in der Altersgruppe der 20- bis 29-jährigen sind es 1,3 Millionen –, sind die Maßnahmen in Mexiko keine Reaktion eines Schwellenlandes auf Probleme, die nur dort existieren, sondern sie können Anregungen geben für beschäftigungs- und wirtschaftspolitische Fragestellungen, mit denen inzwischen alle Länder weltweit in unterschiedlichem Ausmaß konfrontiert sind. ■

Anmerkungen

- 1 Das Vorhaben wurde mit Mitteln des BMBF (Förderungszeichen G9013.007) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der Autorin; sie war zur Zeit des Vorhabens am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) beschäftigt.
- 2 Guillermo Knochenhauer Muller (Hrsg.): *Educación, Productividad y Empleo. México: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo 1999, S. 1*



Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen in den personenbezogenen Dienstleistungen

4-Stufen-Modell zur Früherkennung

► Angesichts des beschleunigten organisatorischen, technischen und strukturellen Wandels beim Übergang von der Industrie- in eine Dienstleistungsgesellschaft müssen Informationen über Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen möglichst zeitnah zum aktuellen Qualifikationsbedarf für eine dauerhafte und ständige Modernisierung der Aus- und Weiterbildungsberufe bereitgestellt werden. Insbesondere für neu entstehende Tätigkeitsbereiche und Beschäftigungsfelder des Arbeitsmarktes, die (noch) nicht über die BBiG/HwO-typischen Verbands- und Interessenvertretungsstrukturen verfügen, fehlt es an kontinuierlichen, regulierten und frühzeitigen Informationen zu beschäftigungsrelevanten beruflichen Entwicklungsprozessen. Hier setzt eine der Früherkennungsstudien des Bundesinstituts für Berufsbildung an.

Personenbezogene Dienstleistungen zählen zu den wachstumsintensiven früherkennungsrelevanten Zukunftsbranchen. Allerdings werden diese Dienstleistungsbereiche wegen ihrer Sonderstellung im Berufsbildungssystem bislang nicht oder nur ausnahmsweise für die Schaffung dualer Ausbildung genutzt, so dass den prospektiven Beschäftigungsentwicklungen häufig keine entsprechenden Berufsbildungsäquivalente gegenüberstehen. Das Fehlen adäquater Berufsbilder und Berufsbildungsangebote belastet die Entwicklung des Dienstleistungssektors, rückt das System der deutschen Berufsausbildung in den Fokus der Kritik und beeinträchtigt die Bildungs- und Beschäftigungschancen von Schulabgängern. Im Bereich neu zu schaffender Ausbildungsberufe für sich entwickelnde Zukunftsbranchen besteht daher ein umfangreicher Handlungsbedarf. Hier setzt eine der vier Früherkennungsstudien des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung¹ an: *Informationssystem zur Dauerbeobachtung und Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen in Tätigkeitsfeldern außerhalb des Geltungsbereichs des BBiG*.² Im Mittelpunkt dieser Studie steht die Frage, wie neue, jenseits etablierter Berufsbildungsstrukturen liegende Qualifikationsbedarfe entstehen und wie für eine dauerhafte Trendbeobachtung eine entsprechende Informationserfassung frühzeitig und kontinuierlich erfolgen kann.

Die Entstehung neuer beruflicher Einsatzfelder in Bereichen personenbezogener Dienstleistungen außerhalb des Geltungsbereichs des BBiG wurde exemplarisch in den Bereichen Gesundheit/Soziales, Bildung/Erziehung, Freizeit/Sport sowie in den Schnittpunkten dieser sechs innovativen Tätigkeitsfelder untersucht. Die ausgewählten Bereiche sind für die frühzeitige Informationsgewinnung innovativer Entwicklungen in tatsächlich neuen, von vorhandenen Institutionen und Regeln noch nicht erfassten Feldern besonders geeignet. Ihre Bedeutung für die Früherkennung besteht darin, dass hier übereinstimmend in allen neueren Arbeitsmarktprojektionen entscheidende Wachstumsimpulse für qualifizierte Beschäftigung gesehen werden.



BARBARA MEIFORT

Leiterin des Arbeitsbereichs „Dienstleistungen, Berufe in Querschnittsfeldern“ im BiBB

Methodischer Ansatz

Zu den erprobten und bewährten Instrumentarien zur Gewinnung differenzierter Informationen über innovative berufliche, qualifikationsrelevante Entwicklungen zählen die Analyse und Fortschreibung makrostatistischer Daten, Betriebsbefragungen, Tätigkeitsanalysen, Stellenanzeigen- und Weiterbildungsangebotsanalysen etc. Weil sich ihre Informationsquellen auf die etablierten institutionalisierten Strukturen stützen, sind sie für die frühzeitige Erfassung innovativer Entwicklungstrends in neuen, von vorhandenen Institutionen und Regeln (noch) nicht erfassten Feldern nicht ausreichend. Hier ist eine Ergänzung des traditionellen Methodensets um qualitative Ansätze aus der Sozialforschung unerlässlich.

Zur Installation eines Beobachtungssystems der Qualifikationsbedarfsentwicklung außerhalb der traditionellen Strukturen müssen systematisch jene Indikatoren identifiziert werden, die Aufschluss darüber geben, wie neue, jenseits etablierter Berufe liegende Qualifikationsbedarfe im Beschäftigungssystem entstehen und welche Wege wann beschritten werden, um entsprechende Reaktionen des Berufsbildungssystems zu erreichen.

Die Entstehung und Entwicklung innovativer Tätigkeitsfelder und die Verberuflichung und Professionalisierung innerhalb dieser Tätigkeitsfelder vollzieht sich im Rahmen eines eng miteinander vernetzten Beziehungsgeflechtes unterschiedlicher Wirk- und Steuerfaktoren. Hierbei können fünf maßgebliche impulsauslösende Bereiche unterschieden werden, die sich auf das Entstehen und die Etablierung eines innovativen Tätigkeitsfeldes auswirken:

- Entwicklung eines neuen Bedarfs, einer neuen Nachfrage nach innovativen Dienstleistungen potenzieller Abnehmer/Kunden oder von Seiten der Betriebe, wenn traditionelle Berufe diesen Bedarf nicht abdecken.
- Innovationen im Bereich Wissenschaft, Technik und Recht, durch die neue Erkenntnisse, Verfahren, Methoden oder gesetzliche Rahmenbedingungen geschaffen werden.
- Innovationen im Bereich des Bildungssystems, die neue Bildungskonzepte hervorbringen.
- Veränderung im Beschäftigungssystem, sowohl hinsichtlich des *Qualifikationsbedarfs* auf der Seite des Beschäftigungssystems als auch hinsichtlich des *Qualifikationsangebots* der Beschäftigten.
- Publikationen bzw. Medienberichte, die die Innovationen und neuen Bedarfe aufgreifen und verstärken.

Zur Erhellung der Zusammenhänge zwischen der Entstehung eines gesellschaftlichen Bedarfs oder einer Innovation und der Entwicklung innovativer Tätigkeitsfelder im Beschäftigungssystem bis hin zur Reaktion mit neuen Berufen und Berufsausbildungsangeboten im Bildungssystem wurde anhand von Fallstudien der Qualifikationsentwicklungsprozess exemplarisch rekonstruiert.

Aus den empirischen Befunden der Forschungsarbeiten im BIBB sowie der Dauerbeobachtung zur Berufsentwicklung in der (ambulanten) Pflege, in der Medizintechnik, im Bereich gesundheitsbezogene Rehabilitation/Gesundheitsförderung/Wellness sowie personenbezogene Beratungsdienstleistungen/Mediation waren ca. 30 Trends über erkennbare berufliche Entwicklungen identifiziert worden. Sie reichten vom Atemtherapeuten über den Mediator bis hin zum Diskjockey. Auf der Grundlage von Recherchen zur Bedarfs- und Nachfrageentwicklung wurden schließlich acht Berufe bzw. berufsähnliche Qualifikationsprofile für die systematische Analyse des Verberuflichungsprozesses ausgewählt und entsprechende Fallstudien durchgeführt:

- *Gesundheit/Soziales*: Fallstudien an den Beispielen Operationstechnischer Assistent, Gesundheitsberater und Hospizpflege
- *Bildung/Erziehung*: Fallstudien an den Beispielen Zertifizierer/Auditor und Lernberater
- *Freizeit/Sport*: Fallstudie am Beispiel Fitnesstrainer.

Weil neue Tätigkeitsfelder zunehmend in Querschnittsfeldern traditioneller Berufs- und Beschäftigungsbereiche entstehen, wurden zusätzlich in den Schnittpunkten

- *Gesundheit/Soziales/Erziehung/Bildung* zwei Fallstudien an den Beispielen Tagesmutter sowie Sozialassistent durchgeführt.

Bis zur Schaffung und Anerkennung eines Berufs wird ein differenzierter und zeitlich unterschiedlich langer Entwicklungsvorlauf verzeichnet. Nach Beck/Brater lässt er sich berufstheoretisch in sechs Stadien unterteilen: 1. Gesellschaftlicher Bedarf, 2. Zahlungskräftige Nachfrage, 3. Erwerbsförmige Bearbeitung, 4. Professionalisierung durch Aus- und Weiterbildung, 5. Institutionalisierung, 6. Berufsentwicklung.³ Die in diese Studie einbezogenen acht Fallbeispiele bzw. „neuen Berufsbilder“ repräsentieren unterschiedliche, aber alle relevanten Stadien des hier zugrunde gelegten Phasenmodells der Berufsentwicklung.

Exemplarische Ergebnisse der Fallstudien

Aus den Fallstudien wurde deutlich, dass die primären Entwicklungsimpulse für die Entstehung innovativer Tätigkeitsfelder und spezifischer Qualifikationsanforderungen in sehr unterschiedlicher Weise von den Akteuren dieser impulsauslösenden Bereiche aufgegriffen und vorangetrieben werden. Für den operationstechnischen Assistenten (OTA) kamen die Entwicklungsimpulse pri-

*Aus 30 Trends
wurden acht
potenzielle
Berufe gefiltert*

mär aus dem Beschäftigungssystem⁴, beim Gesundheitsberater primär aus neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und veränderter Rechtsetzung; beim Zertifizierer/Auditor von Bildungseinrichtungen dürften die Entwicklungsimpulse primär aus Innovationen im Bildungssystem sowie aus einem neuen Marktbedarf abzuleiten sein, während beim Lernberater die Entwicklungsimpulse primär aus einer neuen Methode, einem neuen Marktbedarf und aus Veränderungen im Beschäftigungssystem herrühren. Für das Profil Tagesmutter lag der Kristallisationspunkt für die berufliche Entwicklung primär im Medienbereich, wobei die Rechtsnormenentwicklung, insbesondere die Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sowie steuerrechtliche Regelungen die weitere Verberuflichung beschleunigt haben dürften.

Beim Beschäftigungsprofil Sozialassistent kam die maßgebliche innovative Initiative vornehmlich aus dem öffentlichen Bildungssystem; bei der Hospizpflege erregten ein Dokumentarfilm über das weltweit erste Hospiz, das St.-Christophers-Hospice in London, der 1974 im ZDF ausgestrahlt wurde, nach Ansicht der einschlägigen Fachexperten sowie Veröffentlichungen der amerikanischen Ärztin Elisabeth Kübler-Ross zum Tabu-Thema Tod und Sterben großes Aufsehen.⁵ Hier kommt sowohl dem internationalen Vorlauf als insbesondere auch den Massenmedien und dem Fachbuchhandel bei der Verbreitung der Hospiz-Idee für die öffentliche Wahrnehmung eines bis dahin weitgehend verdrängten Tabu-Themas „Menschenwürdiges Sterben“, Sterbebegleitung und für die Professionalisierung in der Palliativ-Medizin bis heute entscheidende Bedeutung zu.

Erste Initiativen für die Entwicklung des Tätigkeitsfeldes Fitness-Training lassen sich auf einen Bedarf an gesundheitsbezogener und zugleich unterhaltsamer, geselliger Freizeitbetätigung zurückführen, der in den 70er Jahren entstand und – auch unter Einfluss der Medien, die über entsprechende Entwicklungen im Ausland, insbesondere in den USA berichteten – rasch kommerzialisiert wurde. Hieran beteiligten sich Akteure sowohl aus der Sportartikelindustrie als auch aus der Modebranche. Berufsangehörige vorhandener Berufe aus einschlägigen verwandten Tätigkeitsfeldern, insbesondere Ernährungsberater, Sport- und Gymnastiklehrer sowie Krankengymnasten, trieben ihrerseits die Verberuflichung der Fitness-Branche voran.

Anhand der Fallstudien zeichnet sich deutlich ab, dass sowohl die institutionalisierten Akteure innerhalb des traditionellen Berufsbildungssystems als auch Institutionen und Experten des Bildungswesens außerhalb des traditionellen Berufsbildungssystems im Regelfall erst in einer relativ fortgeschrittenen Phase, wenn die „öffentliche“ Wahrnehmung des Verberuflichungsprozesses bereits erfolgt ist, die Qualifizierungsfrage aufgreifen (Beispiel operationstechnischer Assistent, Fitness-Trainer, Tagesmutter). In vielen Fällen wird die Frage nach beschäftigungswirksamen be-

4-Stufen-Modell zur Früherkennung⁶

- Stufe 1: Allgemeine gesellschaftliche Entwicklungstrends (Trendforschung)
- Stufe 2: (Inter-)Disziplinäre und internationale Entwicklungstendenzen
- Stufe 3: Fachliche und berufliche Entwicklungstrends
- Stufe 4: Vorbereitung und Unterstützung der berufsbildungspolitischen Entscheidungsfindung (Experten-/Roundtablegespräche)

ruflichen Trends aus innovativen Tätigkeitsfeldern trotz erkennbarer gesellschaftlicher Probleme oder Bedürfnisse, und trotz vorhandener neuer Lösungsansätze oder Methoden gar nicht aufgegriffen (Beispiel Gesundheitsberater, Lernberater, Auditor). In Fällen wie beim Sozialassistenten lassen sich überhaupt keine Frühindikatoren identifizieren; nationale Behörden, Interessenverbände und Organisationen des Bildungssystems definieren gleichzeitig den Bedarf an bestimmten Qualifikationen und einen entsprechenden Beruf als Problemlösungsmöglichkeit.

Anhand dieser der acht Fallstudien wurde der Entstehungs- und Professionalisierungsprozess von neuen Berufen nachgezeichnet. Im Ergebnis wurde daraus ein 4-Stufen-Modell zur systematischen Dauerbeobachtung und Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen entwickelt. (vgl. Kasten) Den vier Stufen lassen sich einschlägige Informationsquellen zuordnen. Die systematische dauerhafte Analyse dieser Informationsquellen gestattet es, mit empirisch validen Methoden beschäftigungs- und qualifikationsrelevante Veränderungen in Form einer Dauerbeobachtung zu erfassen.

Ein Fallbeispiel

Zum Verständnis sollen diese Entwicklungsstadien des vierstufigen Phasenmodells anhand einer Fallstudie verdeutlicht werden. Nehmen wir das Beispiel *Tagesmutter*: Bei allen Fallstudien ließen sich bereits sehr früh aus allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen oder Problemstellungen deutliche Hinweise auf berufsrelevante Trends erkennen. Solche Hinweise werden häufig in allgemeinen Publikumsmedien, beispielsweise von Zeitschriften wie „Stern“, „Spiegel“ oder in entsprechenden TV-Sendungen, aufgegriffen, lange bevor sich berufliche Konturen hierfür abzeichnen – so auch im Fall Tagesmutter (erste Stufe). Hier wurde die Entwicklung für die Etablierung von Tagesmüttern als Tätigkeitsfeld in Deutschland angestoßen durch einen Bericht über Tagesmütter in Schweden in der Zeitschrift „Brigitte“ Ende der 70er Jahre.

Bis in die 90er Jahre spielte das Thema Tagesmutter in den Medien dann keine große Rolle. Allerdings nahmen angrenzende Themen, wie „Alleinerziehende, Kinderbetreuung, Frau und Beruf, Öffnungszeiten von Kindergärten“ etc. zunehmend Raum in den Massenmedien ein. Hinzu kamen neue wissenschaftliche Erkenntnisse aus Psychologie

und Pädagogik, dass qualifizierte Fremdbetreuung für Kinder nicht schädlich sei. Das legitimierte auch wissenschaftlich die Fremdbetreuung von Kindern und erschütterte die von der konservativen Politik verfochtene „Mutterideologie“. Das Thema Fremdbetreuung wurde in den 80er Jahren von den Medien sehr stark verbreitet, insbesondere von Publikationsmedien und Sachbüchern (bspw. Stern, Die Zeit, Eltern, Spiegel, Bücher des Herder-Verlages). Die Problematik allein Erziehende, Kinderbetreuung etc. spiegelt sich aber in jener Zeit auch in Tätigkeitsberichten und Jahresberichten einschlägiger Institutionen, z. B. der Wohlfahrtsverbände, des Deutschen Jugend-Instituts (DJI), wider, was auch den Stellenwert dieses Berichtswesens für die Früherkennung bei den personenbezogenen Dienstleistungen verdeutlicht. Diese breite öffentliche Debatte in den 80er Jahren hat gewissermaßen den Nährboden für das Tätigkeitsfeld Tagesmutter bereitet.

Auf der *zweiten* Stufe erfolgt eine interdisziplinäre und internationale Bestandsaufnahme innovativer Trends. Hierfür erwiesen sich empirische Studien, internationale Berichte, Rechtsnormen, die regionale Tagespresse und die Analyse des Berichtswesens von Mittelgebern als ergiebige und relevante Informationsquelle.

Bei der „Tagesmutter“ spielten veränderte Rechtsnormen eine ganz zentrale Rolle. Auftrieb bekam das Tätigkeitsprofil Tagesmutter Anfang der 90er Jahre mit der Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) 1991. Darin wurde Tagespflege nicht nur offiziell als eine Form der Kinderbetreuung anerkannt. Vielmehr erhielten Jugendämter die Aufgabe, Tagesmütter zu vermitteln, die Beteiligten zu beraten und ggf. auch die Kosten für die Tagespflege zu übernehmen. Vor allem aber finden sich im novellierten KJHG erstmals eine rechtlich codifizierte Definition und die rechtliche Möglichkeit zur Eignungsüberprüfung von Tagesmüttern. Daraus ließen sich bereits 1991 fachliche qualifikationsrelevante Entwicklungstrends ableiten.

Parallel dazu wurden arbeitsrechtliche Regelungen, z. B. 630-DM-Arbeitsverhältnisse, und einkommenssteuerrechtliche Regelungen zur Behandlung von Pflegegeld (Freibetrag) getroffen. Aus der Beobachtung der Rechtsnormenentwicklung ergaben sich hier also im Bereich Arbeitsrecht und Steuerrecht zusätzliche Hinweise auf die zunehmende Verbreitung dieses Tätigkeitsprofils. – Inzwischen werden ca. 100.000 Kinder von Tagesmüttern betreut.

Als ergiebiger Indikator für diese zweite Stufe des Früherkennungssystems sind auch *Mittelgeber* zu betrachten. Die Zahlung von Pflegegeldern durch das Jugendamt, aber noch deutlicher die Förderung der Vorbereitungskurse für Tagesmütter, belegen das.

Die Beobachtung *internationaler* Entwicklungen für die Früherkennung erweist sich auf dieser Stufe – so auch an diesem Beispiel – als außerordentlich wichtig.

Für die technische Abwicklung erwies sich insbesondere die Internet-Nutzung als wichtiges Hilfsmittel in der zweiten Stufe. So lassen sich bspw. über das dokumentarische

Informationsnetzwerk CEDEFOP wesentliche Innovationen der beruflichen Qualifizierung aus allen Mitgliedstaaten der EU abrufen. Auch für die Beobachtung der Rechtsnormenentwicklungen bieten sich EDV-gestützte Recherchedienste aus dem juristischen Bereich an: z. B. die elektronische Informationsdienstleistung der juris gmbH.

In der *dritten* Stufe werden die festgestellten Entwicklungstendenzen hinsichtlich Relevanz und Dauerhaftigkeit empirisch überprüft. Als empirisches Material dienen beispielsweise Verkaufsschwerpunkte von Fachbuchverlagen, Informationen über Weiterbildungsangebote, thematische Entwicklungstrends in Fachzeitschriften, Auswertung von Stellenanzeigenanalysen usw. Die Relevanz der Analyse von Buchtitelthemen einschlägiger Fachbuchverlage wird an diesem Beispiel ebenfalls bestätigt. Der Herder-Verlag als einschlägiger Verlag im sozialpädagogischen Feld hat nicht nur Fachtitel zur Thematik herausgegeben, sondern ist seit 1999 auch Herausgeber einer eigenen Fachzeitschrift für Tagesmütter und -väter – ein weiterer Indikator für die zunehmende Etablierung dieses Tätigkeitsprofils.



Gerade am Beispiel Tagesmütter relativiert sich allerdings für die personenbezogenen Dienstleistungen die auf dieser Stufe geplante Mehrfachnutzung der Ergebnisse anderer Früherkennungsstudien, beispielsweise der Stellenanzeigenanalysen. Zwar nimmt der Sektor personenbezogener Dienstleistungen in Privathaushalten in beschäftigungspolitischen Diskussionen eine zunehmende Bedeutung ein. Neuere Tätigkeiten in diesem Feld haben häufig jedoch zunächst den Charakter so genannter geringfügiger Beschäftigung. Geringfügige Beschäftigungsverhältnisse werden von der Stellenanzeigenanalyse im Rahmen des Früherkennungsverfahrens des BIBB bislang jedoch nicht erfasst; d. h. frühe Anzeichen für innovative Entwicklungen im Bereich personenbezogener Dienstleistungen werden über das Instrumentarium „Stellenanzeigenanalyse“ aus methodischen Gründen nicht erkannt und müssen gesondert ermittelt werden. Geeignet sind hierfür die Stellenanzeigenanteile der regionalen Tagespresse und der Lokalpresse.

Diese kann auch für die Analyse von Qualifizierungsangeboten als ergiebiger Früherkennungsindikator angesehen werden, weil im Regionalteil z. B. von Volkshochschulen Vorbereitungskurse für Tagesmütter angekündigt werden.

Ergiebigkeit der Informationsquellen

Wie bereits am Beispiel Tagesmutter und Stellenanzeigenanalysen erwähnt, variiert die Ergiebigkeit der einzelnen Informationsquellen von Fall zu Fall, so dass die Stufen und die dort aufgeführten Quellen nicht schematisch abgearbeitet werden können.

Der Schwerpunkt für (Früh-)Hinweise auf innovative Entwicklungen liegt in der 2. Stufe quantitativ bei der (regionalen) Tagespresse, bei den empirischen Studien und den internationalen Berichtssystemen. In der 3. Stufe waren insbesondere die Analyse von Aus- und Weiterbildungsprogrammen sowie die Analyse von Themen einschlägiger Fachbuchverlage ergiebig. Bei den Rechtsnormen und amtlichen Verlautbarungen waren die Informationsfunde geringer. Allerdings geben sie durchaus, wie das Beispiel Tagesmutter zeigt, gelegentlich den entscheidenden Anstoß für die berufliche (Weiter-)Entwicklung.

Qualitativ betrachtet brachten die Recherchen in einschlägigen empirischen Studien und das internationale Berichtssystem die eindrucksvollsten Ergebnisse. Ein wichtiger Frühindikator war auch die Analyse der Mittelvergabe für innovative Qualifizierungsmaßnahmen. Insbesondere die Dauerbeobachtung internationaler Entwicklungen hat sich bei fast allen Fallstudien als sehr bedeutsam erwiesen.

Prinzipiell – so das Fazit – lassen sich qualifikationsrelevante Informationen bereits sehr frühzeitig erkennen und sehr viel früher als bisher für Ordnungsüberlegungen gezielt verfolgen, wenn es gelingt, für allgemeine Entwicklungstrends, die für Berufsbildungsexperten und Beschäftigungspolitiker zunächst noch befremdlich anmuten mögen, Beurteilungsindikatoren zu entwickeln, ob und wie sich allgemeine Trends und Trendsetter beruflich (dauerhaft) auswirken. An Beispielen wie der Tagesmutter, dem Lernberater oder Fitness-Trainer ließ sich nachweisen, dass bereits seit längerem frühzeitig Informationen über entsprechende Entwicklungen, z. B. in den Medien, in Sachbüchern oder aus dem Ausland, vorhanden waren, ohne dass ein direkter Beruflichkeitsbezug für eine entsprechende Entwicklung in der Bundesrepublik von vornherein erkennbar gewesen wäre. Für eine wirklich frühzeitige Erfassung innovativer Qualifikationsentwicklungen reicht es daher nicht aus, allein auf der Ebene anzusetzen, auf der der Verberuflichungsprozess – weil bereits weit fortgeschritten – schon relativ plastisch erkennbar ist, wie dies z. B. bei Weiterbildungsangeboten und Stellenanzeigen der Fall ist. Wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung für die frühzeitige Erfassung innovativer

Entwicklungen ist die allgemeine Trendbeobachtung als Basis unverzichtbar. Im Rahmen der Recherchen zu den Fallstudien wurden Datenquellen und Instrumente ermittelt, die für eine Trendbeobachtung allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklungen durchaus geeignet sind (z. B. Trendabfragen beim Sinus-Institut). Entsprechende Instrumente sind für Trendbeobachtungen und die Identifikation von Trendsettern, die in vielen Bereichen, z. B. in der Mode-, Kommunikations- und Freizeitindustrie, aber durchaus auch in vielen Fällen der Politikberatung, längst professionell vorgenommen werden, bereits entwickelt und auch für die Qualifikationsforschung anwendbar.

Ausblick

Eine Erprobung des 4-Stufen-Modells bestätigte hinsichtlich Zeit- und Arbeitsaufwand, Kosten und prognostischer Potenz der Datenquellen die prinzipielle Durchführbarkeit und inhaltliche Ergiebigkeit des entwickelten Dauerbeobachtungssystems. Es ist vorgeesehen, dieses Modell zur Früherkennung dauerhaft zu installieren.

In einem ersten Arbeitsschritt werden z. Z. ausgewählte, in der vorangegangenen Studie validierte Informations- und Datenquellen im Hinblick auf (inter)disziplinäre und internationale Entwicklungen in den personenbezogenen Dienstleistungsbereichen und in relevanten, eng vernetzten Nachbardisziplinen (insbesondere in Wirtschafts- und Technikbereichen) analysiert. In einem weiteren Schritt werden diese Auswertungsergebnisse durch fachspezifische Trendanalysen aus Weiterbildungsangeboten ergänzt. Darüber hinaus sollen Entwicklungstrends in den Bereichen Gesundheit/Soziales, Bildung/Erziehung, Freizeit/Sport durch Verknüpfung mit den Ergebnissen aus anderen Früherkennungsprojekten im BIBB abgeglichen werden, um sowohl die ermittelten Ergebnisse ggf. zu erhärten als auch zusätzlich Hinweise auf vergleichbare Trends in anderen Branchen zu erhalten. ■

Anmerkungen

- 1 Im BIBB werden zur Früherkennung vier Vorhaben durchgeführt: Stellenanzeigenanalysen, Weiterbildungsträgerbefragungen, Unternehmensbefragungen und Früherkennung in Tätigkeitsfeldern außerhalb des Geltungsbereichs des BBiG.
- 2 Die Studie wurde in Zusammenarbeit mit Thomas Bals, Universität Osnabrück, sowie Michael Brater und Christiane Hemmer-Schanze, beide gab München, durchgeführt.
- 3 Dieser idealtypische Entwicklungsprozess verläuft realiter unterschiedlich. Die einzelberufliche Entwicklung folgt keiner Gesetzmäßigkeit; ausführlicher siehe hierzu den Bericht über die Ergebnisse der Machbarkeitsstudie IV in Band 1 der Schriftenreihe von Frequenz: Meifort, B.: Entwicklung und Erprobung von Früherkennungsinstrumenten in Tätigkeitsfeldern außerhalb des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Qualifikationen erkennen, Berufe gestalten. Bielefeld: Bertelsmann 2000, S. 81 ff.
- 4 Über die Entwicklung des Berufsbildes, die Einsatzmöglichkeiten der OTA's und die Einstellungen zum Berufsbild seitens der operativ tätigen Ärzte, des Pflegepersonals und der Pflegedienstleitungen berichteten wir in BWP 5 (2000) 5, S. 23–24.
- 5 Vgl. bspw. Kübler-Ross, E.: On death and dying. 13. print. New York: Macmillan, 1974
- 6 Eine Beschreibung des Aufbaus des Früherkennungssystems ist in Kurzform abgedruckt in: Meifort, B.: Entwicklung und Erprobung von Früherkennungsinstrumenten in Tätigkeitsfeldern außerhalb des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), a. a. O.; eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse erfolgt in der Schriftenreihe von Frequenz in Band 3 im Frühjahr 2001.



Innovationen und betriebliches Ausbildungsverhalten

Ergebnisse des IAB-Betriebspanels

► Eine der zentralen Voraussetzungen für Produktivitätsfortschritt und damit für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit von Betrieben ist ihre Innovationstätigkeit. Diese Modernisierungsbemühungen wirken auf die betriebliche Nachfrage nach Arbeitskräften und damit auch häufig auf die Ausbildungsaktivitäten der Betriebe. In dem Kooperationsprojekt BIBB/IAB „Aus- und Weiterbildung im IAB-Betriebspanel“ wurde auf der Basis der Befragung 1998 der Zusammenhang von Innovations- und Ausbildungsaktivitäten der Betriebe untersucht.¹ Ziel des Projekts war die Klärung der Frage, wie die Ausbildungsleistung von innovativen Unternehmen zu bewerten ist und ob sich ihre Ausbildungsaktivitäten von nicht-innovativen Betrieben unterscheiden.



HOLGER ALDA

Projektbearbeiter im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg

Insgesamt umfasste das Fragespektrum zum Thema „Innovationen im Betrieb“ zehn Fragen, die Aspekte des Innovationsgeschehens in Betrieben aufgreifen: Neben dem Bereich der Produktinnovationen (die Aufnahme bereits bestehender oder gänzlich neu entwickelter Produkte in die Angebotspalette des Betriebs) wurde auch nach Umstellungen in den betrieblichen Arbeitsabläufen (organisatorischen Änderungen), den Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten (FuE-Aktivitäten) und Markt- und Absatzforschungs-Aktivitäten (MuA-Aktivitäten) der Betriebe gefragt (vgl. Kasten). Die Auswertungen dieser Themenkomplexe wurden in dem Projekt mit dem Ausbildungsverhalten der Betriebe verknüpft und Einflussfaktoren auf das betriebliche Ausbildungsverhalten ermittelt. Der Beitrag stellt wichtige Ergebnisse vor.

Betriebliche Innovationen und organisatorische Änderungen

Ungefähr 347 Tsd. westdeutsche (21 % aller Betriebe) und 100 Tsd. ostdeutsche Betriebe (25 % aller Betriebe) haben zwischen 1996 und 1998 mit einem neuen Produkt ihre Angebotspalette erweitert. Als besonders innovationsfreudige Wirtschaftszweige erwiesen sich die Grundstoffverarbeitung (28 % aller Betriebe führten eine Produktinnovation ein), die Investitionsgüterindustrie (39 %), der Finanzdienstleistungssektor (Banken/Versicherungen; 28 %) und das Gesundheitswesen (31 %). Die Verteilung nach Betriebsgrößen zeigt Abbildung 1.

In den alten Bundesländern steigt der Anteil der Betriebe mit Produktinnovationen mit der Beschäftigtenzahl und ist somit in den Großbetrieben (über 500 Beschäftigte) am höchsten (36 %). In den neuen Bundesländern finden Produktinnovationen am häufigsten in Mittelbetrieben statt (100 bis 499 Beschäftigte). Auffällig ist, dass ostdeutsche Großbetriebe anteilig am seltensten eine Produktinnovation einführen.

Relativ oft sind Produktinnovationen mit Umstellungen der betrieblichen Arbeitsabläufe verbunden (z. B. dem Abbau von Hierarchieebenen oder der Einführung von Qualitätszirkeln). Diese organisatorischen Änderungen verfolgen meist das Ziel, die Qualifikations- und Motivationspotenziale der vorhandenen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen besser zu nutzen; dies kann, muss aber nicht Folge der Einführung eines neuen Produktes sein. Obwohl sich die daraus resultierenden Nettobeschäftigungseffekte (und damit häufig auch die Effekte auf die Ausbildungsaktivitäten der Betriebe) meist nicht eindeutig bestimmen lassen (es gibt sowohl Argumente für einen Beschäftigungsaufbau wie für einen -abbau², kann gezeigt werden, dass die Ausbildungsbetriebsquoten (Anteile der tatsächlich ausbildenden Betriebe) bei gleichzeitigen Produktinnovationen und/oder organisatorischen Änderungen in den Betrieben höher sind, als wenn keine derartigen Umstellungen bzw. Neuerungen vorgenommen wurden (Abbildung 2).

Betriebe ohne Produktinnovationen und organisatorische Änderungen bieten in beiden Landesteilen seltener eine betriebliche Ausbildung an. Zur Bestimmung der tatsächlichen Ausbildungsleistung können die Anteile der Auszubildenden an der Gesamtbelegschaft herangezogen werden. Denn es wäre ja möglich, dass zwar mehr Betriebe ausbilden, wenn sie eine Produktinnovation und/oder organisatorische Änderungen vorgenommen haben, diese dann aber gleichzeitig weniger Auszubildende beschäftigen. Einen Hinweis auf die quantitative Ausbildungsleistung gibt die Ausbildungsquote³ in diesen Betrieben (Abbildung 3).

In den alten Bundesländern ist die Ausbildungsquote von Betrieben, die in den letzten beiden Jahren organisatorische Änderungen (mit oder ohne gleichzeitige Produktinnovation) vorgenommen haben, geringfügig niedriger als der Durchschnitt aller westdeutschen Betriebe. Organisatorische Änderungen führen also in den alten Bundesländern vermutlich aufgrund der besseren Nutzung der bereits vorhandenen Mitarbeiterpotenziale zu einer leichten Reduzierung der Ausbildungsbemühungen (= geringeren Auszubildendenanteilen).

Demgegenüber ist der (deskriptive) Zusammenhang von Produktinnovationen und Auszubildendenanteilen positiv: Betriebe mit einer Produktinnovation ohne organisatorische Änderungen haben in beiden Landesteilen die höchsten Anteile an Auszubildenden. Produktinnovationen und in den neuen Bundesländern auch organisatorische Änderungen gehen einher mit einer (gegenüber dem Durchschnitt) erhöhten Ausbildungsleistung.

Eine weitere Arbeitshypothese der Untersuchung war, dass innovative Betriebe auffallend viele hoch qualifizierte Ingenieure und Wissenschaftler benötigen⁴ und daher die Bedeutung einer Ausbildung im dualen System in innovativen Betrieben gering sei bzw. zurückgehe. Diese Hypothese konnte für einen Teil der innovativen Betriebe auch bestätigt werden.

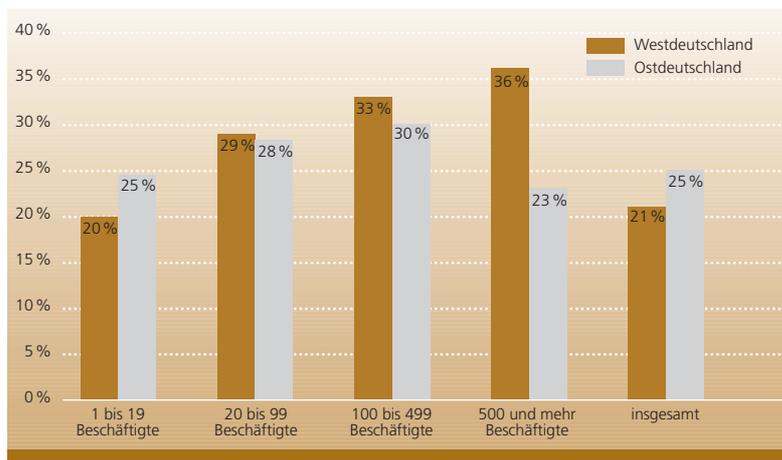
Die Rolle von Forschung und Entwicklung (FuE) im Innovationsprozess

Die Entstehung und Verbreitung von Innovationen ist i. d. R. abhängig von den *Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten* der Betriebe und der Geschwindigkeit, mit der diese Ergebnisse in neue handelbare Produkte umgesetzt werden. Nach den Daten des IAB-Betriebspanels waren 1998 4,7% aller westdeutschen und 5,1% aller ostdeutschen Betriebe in Forschung und Entwicklung aktiv. Von diesen Betrieben konnten 48% (West) bzw. 40% (Ost) in den letzten beiden Jahren eine Produktinnovation durchführen (findet FuE in Verbindung mit Markt- und Absatzforschung statt, so steigt der Anteil der „Produktinnovatoren“ auf 72% West und 65% Ost). Während die Ausbildungsbetriebsquote mit 29% (West) bzw. 32% (Ost) in etwa auf dem Durchschnittsniveau des jeweiligen Landesteils liegt, ist die Ausbildungsquote in FuE-aktiven Betrieben deutlich reduziert (3% im Westen bzw. 5,7% im Osten). FuE-aktive Betriebe haben demnach eine relativ geringe Ausbildungsleistung. Hier könnten also tatsächlich die vergleichsweise hohen Anteile der Beschäftigten mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss zu einer Reduzierung des betrieblichen Ausbildungsangebots geführt haben.

Das Ausbildungs- und Innovationsgeschehen in Betrieben wird zu den folgenden Aspekten in Beziehung gesetzt:

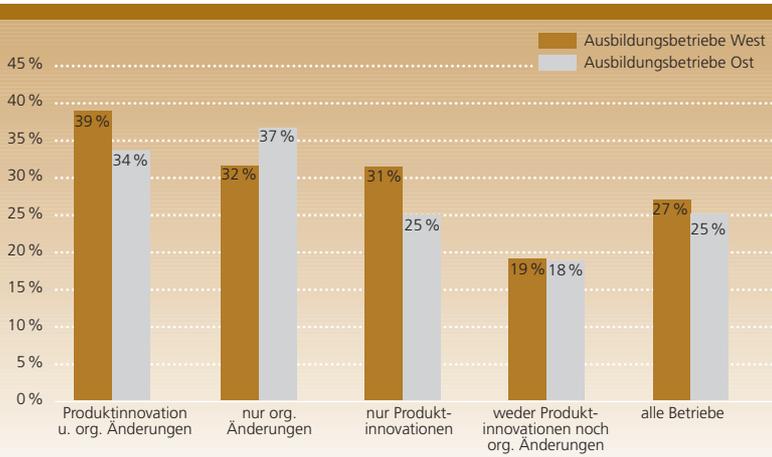
1. Produktinnovationen (Aufnahme bereits bestehender/neu entwickelter Produkte in die Angebotspalette)
2. Umstellungen in den betrieblichen Arbeitsabläufen/organisatorische Änderungen
3. Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten (FuE-Aktivitäten)
4. Markt- und Absatzforschungsaktivitäten (MuA-Aktivitäten)

Abbildung 1 Anteil der Betriebe, die zwischen 1996 und 1998 eine Produktinnovation einführen



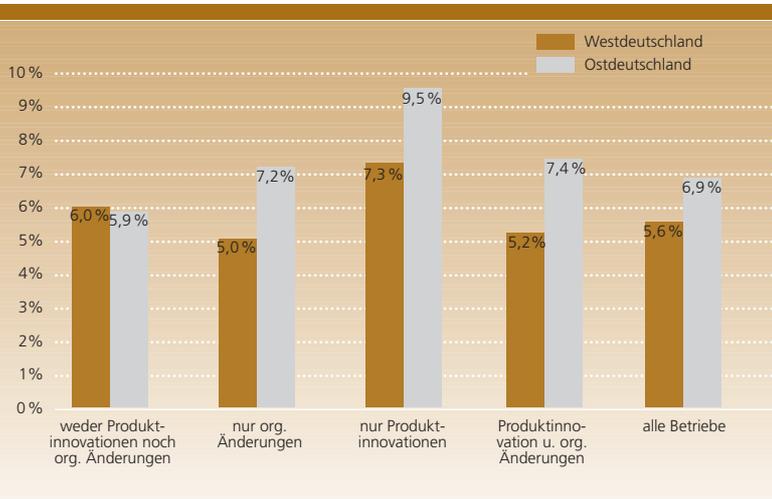
Quelle: IAB-Betriebspanel 1998

Abbildung 2 **Ausbildungsbetriebsquoten und Innovationstypen**



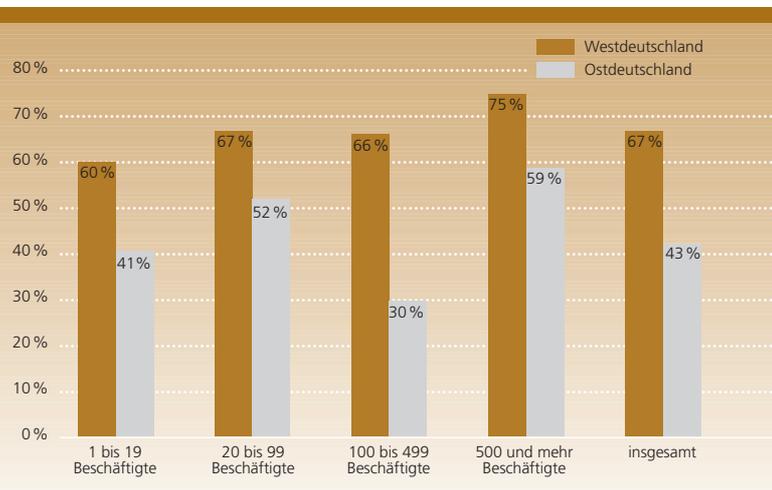
Quelle: IAB-Betriebspanel 1998

Abbildung 3 **Ausbildungsquoten und Innovationstypen**



Quelle: IAB-Betriebspanel 1998

Abbildung 4 **Anteil innovativer und ausbildungsberechtigter Betriebe, die 1998 ausbilden**



Quelle: IAB-Betriebspanel 1998

Interessant ist auch die Beurteilung der Ausbildungsaktivitäten von innovativen Betrieben bei einer Differenzierung in solche Betriebe, die

- über ihre Forschungs- und Entwicklungsergebnisse neue Produkte am Markt etablieren – „Basisinnovatoren“ - und
- solche Betriebe, die neu entstandene Produkte mit in ihr Angebot aufnehmen, ohne selbst in den Entwicklungsprozess dieser Produkte involviert zu sein – „(reine) Produktinnovatoren“⁵.

Nach der Untersuchung haben „Basisinnovatoren“ eine niedrige, „Produktinnovatoren“ eine hohe Ausbildungsleistung. Die leicht erhöhte Ausbildungsleistung *aller* innovativen Betriebe kommt zustande, weil es wesentlich mehr Produkt- als Basisinnovatoren in Deutschland gibt.⁶

Ausbildungsverhalten innovativer Betriebe

Von den Betrieben, die in den letzten beiden Jahren eine Produktinnovation durchführten, sind insgesamt 64% der westdeutschen und 56% der ostdeutschen ausbildungsbe-rechtigt (dies sind etwa acht Prozentpunkte mehr als der Gesamtdurchschnitt aller Betriebe des jeweiligen Landesteils). Im Verbund erfüllen weitere 2% (West) bzw. 5% (Ost) die gesetzlichen Voraussetzungen zur Berufsausbildung. Die Ausbildungsberechtigung steigt in all diesen Betrieben von der Hälfte aller Kleinbetriebe (1 bis 19 Beschäftigte) auf 99% der Großbetriebe (über 1000 Beschäftigte). In Abbildung 4 ist dargestellt, wie viele der ausbildungsberechtigten und innovativen Betriebe 1998 tatsächlich aktiv an der Berufsausbildung beteiligt sind.

In den Kleinbetrieben beteiligen sich rund die Hälfte der westdeutschen und 42% der ostdeutschen ausbildungsbe-rechtigten Betriebe an der Berufsausbildung. In den alten Bundesländern steigt der Anteil der tatsächlich ausbilden-den Betriebe mit der Betriebsgröße. In den neuen Bundes-ländern hingegen beteiligen sich Mittelbetriebe (100 bis 499 Beschäftigte) am häufigsten an der Berufsausbildung. Insgesamt bilden 57% (West) bzw. 50% (Ost) der ausbil-dungsberechtigten Betriebe mit einer Produktinnovation 1998 auch tatsächlich aus; dies sind vier (West) bzw. drei (Ost) Prozentpunkte mehr als der Durchschnitt des jewei-ligen Landesteils.

Der Anteil an weiblichen Auszubildenden in Betrieben mit einer Produktinnovation entspricht in etwa dem Durch-schnittswert aller Betriebe; auch hier sind Frauen also leicht unterdurchschnittlich vertreten (41% im Westen und 44% im Osten). In einzelnen Wirtschaftsbereichen weichen die Anteile an weiblichen Auszubildenden nicht wesent-lich von dem jeweiligen Branchendurchschnittswert ab.

Anders ist dies in Betrieben mit FuE-Aktivitäten: während der Anteil an weiblichen Auszubildenden im Gesamtdurchschnitt leicht erhöht ist (+3%), zeigen sich in einzelnen Sektoren teilweise recht deutliche Unterschiede. Wirtschaftszweige mit gegenüber dem jeweiligen Branchendurchschnitt erhöhten Anteilen an weiblichen Auszubildenden sind beispielsweise die Investitionsgüterindustrie (+10%) oder der Finanzdienstleistungssektor (+6%); geringere Anteile sind z. B. im Bereich Verkehr/Nachrichtenwesen (-29%) oder bei den übrigen Dienstleistungen (-50%) zu finden.

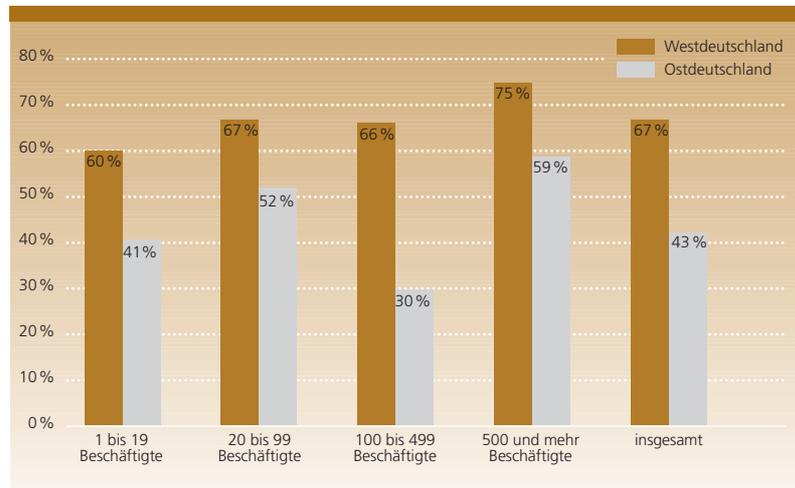
Insgesamt verdeutlichen die Beispiele, dass bei FuE-Aktivitäten der Betriebe die Chancen von Frauen auf einen Ausbildungsplatz gegenüber nicht in diesem Bereich engagierten Betrieben manchmal besser, oft jedoch schlechter als bei ihren männlichen Kollegen sind; nur relativ selten bewegen sich die Frauenanteile auf dem gleichen Niveau wie die Branchendurchschnittswerte (Beispiele sind das Gesundheitswesen [87% Frauenanteil], der Handel [ca. 50%] oder die Gebietskörperschaften/Sozialversicherungen [67%]).

Übernahme von Ausgebildeten in Betrieben mit Produktinnovation

Betriebe, die neue Produkte in ihr Angebot aufgenommen haben, übernehmen in den alten Bundesländern überdurchschnittlich oft ihre Ausgebildeten: 1998 wurde hier eine Übernahmequote⁷ von 67% (9 Prozentpunkte mehr als im Durchschnitt) erreicht, in den neuen Bundesländern sind es 43% (2 Prozentpunkte weniger als im Durchschnitt); auch in einzelnen Betriebsgrößenklassen zeigen sich Ost/West-Unterschiede (Abbildung 5).

In den alten Bundesländern werden bezogen auf die Anteile im Regelfall in Kleinbetrieben weniger, in Großbetrieben mehr Ausgebildete übernommen. Auffällig sind insbesondere die geringen Übernahmequoten in den Mittelbetrieben der neuen Bundesländern (100 bis 499 Beschäftigte): Nur an ungefähr jede dritte betriebliche Ausbildung schließt sich hier ein Beschäftigungsverhältnis an. Eine Gesamtbeurteilung zeigt auf, dass in den alten Bundesländern anteilig wesentlich mehr Ausgebildete von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen werden als in den neuen. Betrachtet man einzelne Wirtschaftszweige, so sind hohe Übernahmequoten beispielsweise in Sektoren wie der Grundstoffverarbeitung (89% West, 77% Ost) oder auch im Finanzdienstleistungssektor (90% West, 88% Ost) feststellbar; dies sind auch die Bereiche, in denen die Anteile an Betrieben mit neu eingeführten Produkten relativ hoch sind.

Abbildung 5 Übernahmequoten in Betrieben mit Produktinnovationen



Quelle: IAB-Betriebspanel 1998

In FuE-aktiven Betrieben der alten Bundesländer werden 75% aller Ausgebildeten vom Ausbildungsbetrieb übernommen (knapp 20 Prozentpunkte mehr als im Durchschnitt). Die Übernahmequoten sind in Betrieben mit Aktivitäten auf dem Gebiet der Forschung und Entwicklung vor allem im Verarbeitenden Gewerbe sehr hoch: In den einzelnen konstituierenden Branchen werden je mindestens 80% der Ausgebildeten übernommen. Im Bereich der Dienstleistungen werden im Regelfall durchschnittliche Übernahmequoten realisiert, und bei den Gebietskörperschaften/Sozialversicherungen und den Organisationen ohne Erwerbszweck sind sie mit 30 bzw. 18 Prozent am niedrigsten. In den neuen Bundesländern lassen sich bei Betrieben mit FuE-Aktivitäten keine höheren Übernahmequoten beobachten; im Regelfall werden auch in einzelnen Sektoren durchschnittliche Quoten realisiert.

Ähnlich wie in allen Betrieben werden die Übernahmequoten der westdeutschen Betriebe mit Produktinnovationen von der aktuellen Ertragslage beeinflusst.⁸ In Betrieben mit einer guten Ertragslage werden 79% der Auszubildenden übernommen, in Betrieben mit einer weniger guten nur 57%. Ostdeutsche Betriebe machen die Übernahme ihrer Ausgebildeten weniger von der Ertragslage abhängig: Die Übernahmequote erreicht sowohl bei einer guten wie auch bei einer weniger guten Ertragslage den Durchschnittswert aller Betriebe (42%). Auch hier gibt es Unterschiede bei Betrieben mit und ohne FuE-Aktivitäten: In den alten Bundesländern werden bei FuE-Aktivität unabhängig von der Ertragslage 75% der Auszubildenden übernommen; in den neuen Bundesländern liegt die Übernahmequote ebenfalls unabhängig von der aktuellen Ertragslage nahe dem Durchschnittswert aller Betriebe (44 Prozent).

Fazit: der Einfluss von Innovationen auf das Ausbildungsverhalten der Betriebe

Insgesamt gesehen, engagieren sich Betriebe mit Produktinnovationen überdurchschnittlich in der Berufsausbildung. Dennoch wurden in der Erhebung 1998 einige im Innovationszusammenhang stehende Faktoren ermittelt, die insbesondere dann, wenn sie mit anderen Faktoren zusammentreffen, eine tatsächliche Ausbildungsaktivität zunehmend unwahrscheinlicher machen. Dazu gehören in erster Linie Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten der Betriebe und (v. a. in den neuen Bundesländern) Prozessinnovationen bzw. hohe Investitionssummen pro Beschäftigtem. In multivariaten Modellen konnte dies hochsignifikant bestätigt werden.

Auf der anderen Seite steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Betriebe ausbilden und neue Betriebe für die Ausbildung gewonnen werden können, in den alten Bundesländern

signifikant mit der Aufnahme neuer Produkte in das betriebliche Angebot und mit Investitionen in Informations- und Kommunikationstechnologie. In den neuen Bundesländern trifft dies lediglich dann zu, wenn die Betriebsanlagen auf dem neuesten technischen Stand sind.

Bezüglich der Beurteilung der Ausbildungsleistung bietet sich eine Unterscheidung in basis- und produktinnovative Betriebe an: Während Erstere als FuE-aktive Betriebe überwiegend Mitarbeiter mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss benötigen, wird bei den produktinnovativen Betrieben ohne eigene Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten mehr die mittlere und eher anwendungsorientierte Qualifikationsebene der im dualen System ausgebildeten Fachkräfte nachgefragt. Die gegenüber dem Durchschnitt aller Betriebe erhöhte Ausbildungsleistung deutet darauf hin, dass die bereits bestehenden und neu entstandenen Ausbildungsgänge auch in modernen, d. h. innovativen Betrieben eine auf breiter Basis akzeptierte Form der Sicherung des betrieblichen Humankapitals darstellen. ■

Anmerkungen

- 1 Das Kooperationsprojekt untersucht in weiteren Schritten die Themen „Berufsausbildung und Übernahme von Ausgebildeten in wachsenden Dienstleistungsbereichen“ sowie „Frauen in informationstechnologischen Berufen“; vgl. hierzu auch: Schöngen, K.: Steigender Anteil an Dienstleistungen – eine Chance für mehr Ausbildung und Beschäftigung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv) 45/00 vom 6. November 2000, S. 4705–4712; Westhoff, G.: Mehr Ausbildung in wachsenden Dienstleistungsbereichen – kann Forschung hierzu einen Beitrag leisten? In: BWP 29 (2000) 4, S. 29–33
- 2 Einen Überblick zu Studien der Beschäftigungswirkungen von Innovationen geben z. B. Bellmann, L.; Kohaut, S.: Betriebliche Beschäftigungsentwicklung und Innovationsaktivitäten. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 32 (1999) 4, S. 416–423
- 3 Die Ausbildungsquote ist hier definiert als Quotient der Zahl der Auszubildenden und der Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten.
- 4 Vgl. Blechinger, D.; Pfeiffer, F.: 1997, S. 27, Tabelle 3: In innovativen Betrieben Westdeutschlands arbeiten (1995) fast doppelt so viele hochqualifizierte Arbeitskräfte wie in nicht-innovativen Unternehmen.
- 5 Die Begriffe sollen nur FuE-aktive Betriebe von nicht-aktiven abgrenzen und haben keine weitere implizite Bedeutung.
- 6 Mit Zahlen ausgedrückt: Betriebe mit Produktinnovationen ohne eigene FuE-Aktivitäten haben eine Ausbildungsbetriebsquote von 38,5 % (West) bzw. 28,5 % (Ost) und eine durchschnittliche Ausbildungsquote von 6,8 % (West) bzw. 8,4 % (Ost). Diese Werte sind durchweg höher als die im Haupttext genannten, wo ja bei den Betrieben mit Produktinnovationen keine Unterscheidung in FuE-aktive und nicht aktive Betriebe getroffen wurde.
- 7 Die Übernahmequote ist der Quotient aus der Anzahl erfolgreicher Bildungsabschlüsse und der Anzahl der Ausgebildeten, die vom Ausbildungsbetrieb übernommen werden.
- 8 Vgl. Bellmann, L. 1999: Die erfolgreichen Betriebe übernehmen mehr Azubis, In: IAB-Materialien, Heft 2, S.1 f.

Pinwände und Materialkoffer schleppen?

Schnee von gestern!

ModerationsMobil®

www.moderationsmobil.de



Zusatzqualifikationen in der betrieblichen Ausbildungspraxis – Organisation und Erfahrungen

► **Betriebseigene Angebote für Zusatzqualifikationen werden vorrangig in größeren Ausbildungsbetrieben durchgeführt. Sie sollen eine bessere Anpassung der Ausbildung an den betrieblichen Qualifikationsbedarf ermöglichen. Konzeption, Durchführung und Finanzierung dieser ausbildungsbegleitenden Zusatzangebote erfolgen meist in betrieblicher Verantwortung. Der Lernort Berufsschule spielt nur eine untergeordnete Rolle. Nicht selten werden allerdings betriebliche Verbundstrukturen bei der Vermittlung der Zusatzqualifikationen genutzt. Dies sind Ergebnisse einer Betriebsbefragung, auf die im folgenden Beitrag weiter eingegangen wird.**

Die Bedeutung von ausbildungsbegleitenden Zusatzqualifikationen für eine Differenzierung und Flexibilisierung der dualen Berufsausbildung und ihre Gelenkfunktion für eine bessere Verzahnung von beruflicher Aus- und Weiterbildung wurden in BWP¹ bereits thematisiert. Der Beitrag von BERGER/BRANDES/HÖCKE² stellte hierzu Ergebnisse aus dem BIBB-Forschungsprojekt: „Zusatzqualifikationen – organisatorische Modelle ihrer Vermittlung“ vor. Standen damals Zusatzqualifikationen im Mittelpunkt, die von Kammern und Berufsschulen angeboten werden, so befasst sich der vorliegende Beitrag mit betriebseigenen Angeboten zur Vermittlung von Zusatzqualifikationen. Die dargestellten Projektergebnisse beruhen auf einer schriftlichen Befragung von 533 Ausbildungsbetrieben. Diese Betriebe hatten in einer vorangegangenen Befragung angegeben, dass sie während bzw. unmittelbar nach der Ausbildung Angebote für Zusatzqualifikationen bereithalten, deren Inhalte deutlich über die Ausbildungsordnungen hinausgehen.³ In der erneuten Befragung wurden sie gebeten, über ihre angebotenen Zusatzqualifikationen näher Auskunft zu geben.

Bis Januar 2000 antworteten insgesamt 232 Betriebe mit auswertbaren Fragebogen zu insgesamt 413 Zusatzqualifikationen.⁴ Größere Betriebe meldeten häufig mehrere Zusatzangebote.⁵ Entsprechend wird die Mehrzahl der ermittelten Zusatzangebote in Mittel- und Großbetrieben (85 %) bzw. in Industriebetrieben (64 %) angeboten.

Ziele und Inhalte

Die inhaltlichen Schwerpunkte und Zielrichtungen⁶ der aufgeführten Zusatzqualifikationen lassen unterschiedliche Schwerpunkte erkennen. So dienen knapp drei Viertel der Zusatzangebote der beruflichen Spezialisierung und der Vertiefung von Fachkenntnissen und Fertigkeiten (73 %). Einen hohen Anteil stellen dabei die Angebote zur Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen (Abb. 1).



KLAUS BERGER

wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Bildungsökonomie, Kosten und Nutzen“
im BIBB

Für kaufmännische Auszubildende werden Zusatzangebote z. B. auf dem Gebiet der Finanzdienstleistungen oder im Personal- und Rechnungswesen bereitgehalten. Bei den fachtechnischen Zusatzqualifikationen liegen die Schwerpunkte auf dem Gebiet der computergesteuerten Produktions-, Bearbeitungs- und Steuerungstechniken sowie bei Schweiß- und Verbundtechniken. Jede zehnte der aufgeführten Zusatzqualifikationen zielt darauf ab, Schlüsselqualifikationen zu fördern. Auf komplexere Qualifikationsprofile, die teilweise vorgezogene Weiterbildungsinhalte beinhalten und Voraussetzungen für einen beruflichen Aufstieg eröffnen, bereiten 8 % der aufgeführten Zusatzangebote vor. Hierzu gehören z. B. Zusatzqualifikationen mit dem Abschluss Betriebsassistent/-in im Handwerk, Finanzassistent/-in oder im Bereich europäisches Wirtschaftsmanagement. Eine wichtige Funktion von Zusatzqualifikationen besteht darin, berufsbezogene Qualifikationsprofile um Ausbildungsinhalte aus benachbarten Berufen und Berufsfeldern anzureichern. Die hierzu aufgeführten Angebote (5 %) dienen überwiegend dazu, Auszubildenden in den Metallberufen elektrotechnische Zusatzqualifikationen zu vermitteln. Schließlich berichteten die Betriebe über acht Zusatzangebote, die den Auszubildenden einen internationalen Austausch ermöglichen.

Zielgruppe und Teilnahmevoraussetzungen

Die aufgeführten Zusatzqualifikationen stehen in der Mehrzahl grundsätzlich allen Auszubildenden offen. Allerdings gilt die Teilnahme nur bei 40 % der Zusatzqualifikationen als freiwillig. Dabei werden vielfach fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten vorausgesetzt, die erst im Laufe der Ausbildung erworben werden. So richten sich viele Zusatzqualifikationen an Auszubildende, die sich mindestens im zweiten (33 %) bzw. im dritten Ausbildungsjahr (27 %) befinden. Bei vier von zehn Maßnahmen wird darüber hinaus eine leistungsorientierte Teilnehmerauswahl durchgeführt. Sofern der Erwerb an bestimmte Leistungsvoraussetzungen gebunden ist, erfolgt die Teilnehmerauswahl bei der Mehrzahl der Zusatzqualifikationen (60 %) durch den Ausbildungsbetrieb. Bei 28 % dieser Zusatzqualifikationen werden hierbei die berufsschulischen Leistungen, aber häufiger noch der allgemein bildende Schulabschluss (42 %) der Auszubildenden berücksichtigt.

Einführung – Initiative und Nutzen-erwartungen

In drei von fünf Fällen führen die Betriebe die Einführung der Zusatzqualifikationen ausschließlich auf ihre Eigeninitiative zurück; bei einem weiteren Viertel waren sie an der Initiierung beteiligt. Die Berufsschule, die Kammern und die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) haben hierbei nur eine nachrangige Bedeutung.

Bevor es zur Durchführung des Zusatzangebotes kommt, sind Entwicklungs- und Konzeptionsarbeiten zu leisten. An diesen Arbeiten ist der Betrieb bei jeder zweiten Zusatzqualifikation beteiligt. Meist geschieht dies allerdings ohne die Einbindung der anderen Lernorte im dualen System. Nur bei 12 % der Zusatzqualifikationen finden sich Hinweise für eine Zusammenarbeit zwischen Betrieb und anderen Institutionen wie z. B. der berufsbildenden Schule, der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte (ÜBS) oder der Kammer. Die Bereitschaft für zusätzliche Ausbildungsaktivitäten hängt von den Kosten-Nutzen-Erwägungen der Betriebe ab. Neben dem erforderlichen betrieblichen Nutzen wird den Zusatzqualifikationen auch ein individueller Nutzen für die Auszubildenden zugesprochen.⁷ Ferner können sie unter bildungspolitischen Gesichtspunkten Ansätze zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems bieten. Den betrieblichen und individuellen Nutzen sowie bildungspolitisch bedeutsame Aspekte der angebotenen Zusatzqualifikationen konnten die Betriebe anhand unterschiedlicher Aussagen bewerten. Auf einer mehrstufigen Skala war anzugeben, inwieweit diese Aussagen für die jeweilige Zusatzqualifikation „voll“ bzw. „gar nicht“ zutreffen. Der

	Abs.	%
Spezialisierung und vertikale Vertiefung der Fachkenntnisse	302	73 %
z. B.: Allgemeine und berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse	74	
EDV-Anwender-Programme/ Bürokommunikation/IK-Technik	47	
Kaufmännische und betriebswirtschaftliche Zusatzqualifikationen	39	
Computergesteuerte Produktions-/ Bearbeitungs-/Steuerungstechnik	23	
Schweiß- und Verbundtechniken	22	
Überfachliche Zusatzqualifikationen	42	10 %
z. B. Kommunikative/soziale/personale Schlüsselqualifikationen	29	
Inhaltlich komplexere, aufstiegsorientierte Zusatzqualifikationen	32	8 %
z. B. Internationales Wirtschaftsmanagement, Betriebsassistent im Handwerk		
Berufs(feld)übergreifende Zusatzqualifikationen	20	5 %
z. B. Elektrofachkraft für Metallberufe		
Auslandsaufenthalte	8	2 %
Sonstige Zusatzqualifikationen (z. B. zur Arbeitssicherheit)	9	2 %
Gesamt	413	100 %

Abbildung 1 Ziele und Inhalte der angebotenen Zusatzqualifikationen

betriebliche Nutzen lässt sich dabei aus den betrieblichen Begründungen für die Zusatzangebote ableiten. So steht eine passgenauere Ausbildung am betrieblichen Bedarf sowie die attraktivere Gestaltung der Ausbildung mit dem Ziel, leistungsstarke Auszubildende zu gewinnen, bei ungefähr jeder zweiten Zusatzqualifikation im Mittelpunkt des betrieblichen Interesses (vgl. Abb. 2). Auch Kostenabwägungen zwischen ausbildungsbegleitender Zusatzqualifizierung und der Notwendigkeit einer späteren Weiterbildung sind bei mehr als jeder vierten Zusatzqualifikation von zentraler Bedeutung. Ein geringerer Teil der Angebote wird hingegen mit veralteten Ausbildungsordnungen bzw. fehlenden Berufsbildern begründet.

Den *individuellen Nutzen* für die Auszubildenden sehen die Betriebe bei den meisten Zusatzqualifikationen darin, dass die künftigen Nachwuchskräfte hiermit ihre allgemeine Beschäftigungsbefähigung (*employability*) erhöhen können (vgl. Abb. 3). So halten es die Betriebe bei fast der Hälfte der Zusatzqualifikationen für voll zutreffend, dass die Auszubildenden damit ihre Arbeitsmarktchancen erhöhen.

Geringer fällt hingegen der Anteil der Zusatzqualifikationen aus, die von den Betrieben als Instrument einer innerbetrieblichen Chancenverbesserung eingestuft werden. So stimmen die Betriebe nur noch bei 38% der Zusatzangebote voll zu, dass hierdurch die Übernahmekancen nach Ausbildungsabschluss verbessert werden. Günstige betriebliche Aufstiegchancen wollen die Betriebe uneingeschränkt nur bei jeder fünften Zusatzqualifikation erkennen. Verknüpfen die künftigen Nachwuchskräfte mit den Zusatzqualifikationen größere Entscheidungsbefugnisse, so fällt der Anteil der Zusatzangebote, auf die dies voll zutrifft, noch geringer aus. Als *bildungspolitisch bedeutsam* sollen solche Zusatzqualifikationen bewertet werden, die zum einen als Bestandteil einer gleichwertigen Bildungsalternative zum Studium bezeichnet werden und damit zur *Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung* beitragen können, und zum anderen solche, die durch entsprechende Anrechnungsmöglichkeiten auf weiterführende Bildungsgänge eine *Verzahnung von beruflicher Aus- und Weiterbildung* begünstigen. Diese Aspekte treffen nach Einschätzung der Betriebe allerdings nur auf einen geringen Anteil der Zusatzqualifikationen zu.

Organisation und Durchführung

Viele Ausbildungsbetriebe, die bislang noch keine Zusatzqualifikationen anbieten, erwarten bei der Durchführung von Zusatzqualifizierenden Maßnahmen einen erhöhten zeitlichen, organisatorischen und finanziellen Aufwand. Von besonderem Interesse ist es daher, wie die Betriebe unserer Befragung diese Anforderungen bewältigen.

Abbildung 2 **Betriebliche Begründungen für Zusatzqualifikationen**

Anteile der Zusatzqualifikationen für die folgende Begründungen voll bzw. eher zutreffen (N = 413)

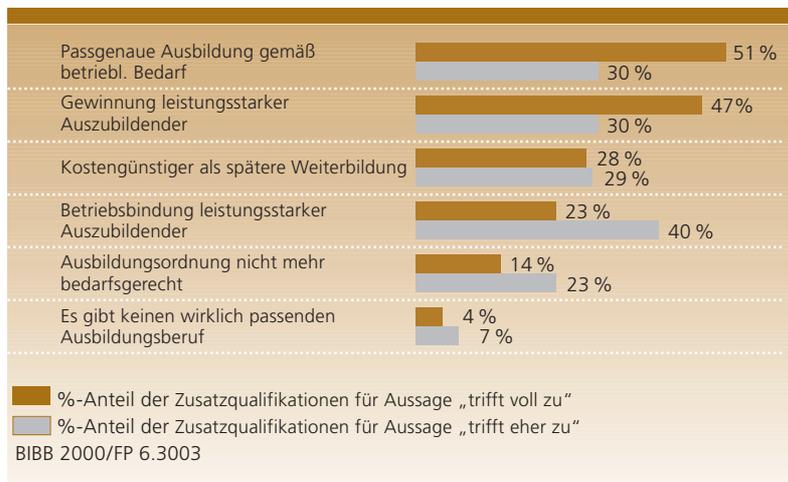
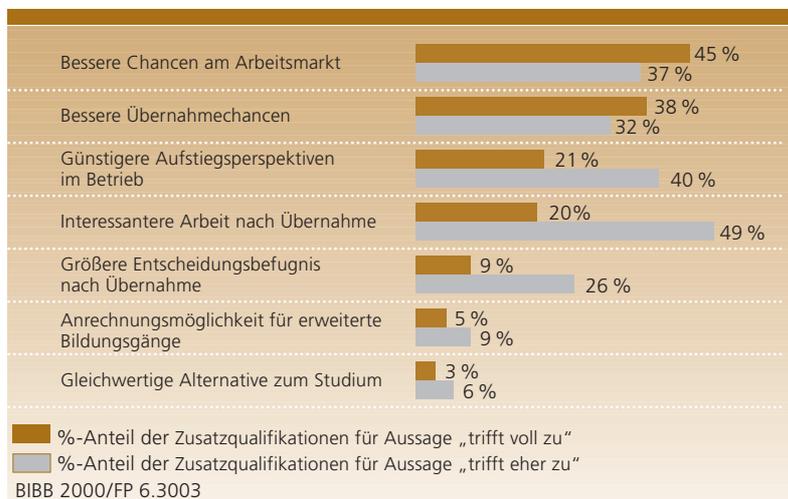


Abbildung 3 **Nutzen der Zusatzqualifikationen für die Auszubildenden aus betrieblicher Sicht**

Anteile der Zusatzqualifikationen für die folgende Begründungen voll bzw. eher zutreffen (N = 413)



Zeitliche Organisation

Welchen Weg die Betriebe wählen, um ihre Zusatzangebote in den zeitlichen Ablauf der Ausbildung zu integrieren, hängt insbesondere auch von der Zeitdauer ab, in der eine Zusatzqualifikation erworben werden kann. Die überwiegende Mehrzahl (80%) wird in einem überschaubaren Zeitrahmen von maximal 200 Stunden vermittelt. Bei 41% der Zusatzqualifikationen beansprucht die Vermittlung höchstens 40 Stunden.

Der häufig begrenzte Zeitumfang der Zusatzqualifizierenden Maßnahmen ermöglicht es, dass von ihnen 57% im Block durchgeführt werden. Zwei Drittel der übrigen werden ausbildungsbegleitend mit ein bis fünf Stunden pro Woche in den Ausbildungsablauf integriert. Der größte Teil der Zusatzangebote (84%) wird dabei in der betrieblichen

Ausbildungszeit durchgeführt, sechs von zehn ausschließlich während dieser Zeit. Knapp jede dritte Maßnahme geht allerdings auch davon aus, dass die Auszubildenden einen Teil ihrer Freizeit investieren. Mehr als jede zehnte Zusatzqualifikation (12 %) können die Auszubildenden ausschließlich während ihrer Freizeit erwerben.

Komplexer aufgebaute Zusatzqualifikationen, die z. B. modulare Bestandteile von abschlussbezogenen Aufstiegsfortbildungen in die Ausbildung vorziehen – ein Beispiel hierfür ist der Abschluss Betriebsassistent/-in im Handwerk –, werden häufig dadurch in den zeitlichen Ausbildungsablauf eingebunden, dass die Abiturienten, an die sich ein solches Angebot meist richtet, auf die gesetzlich mögliche Ausbildungszeitverkürzung verzichten. Liegt der Zeitumfang bei mehr als 200 Stunden, wird diese Verzichtsmöglichkeit bei gut jeder zehnten Zusatzqualifikation genutzt.

BETEILIGTE LERNORTE

Nahezu zwei Drittel der hier betrachteten Zusatzqualifikationen werden unter betrieblicher Beteiligung und knapp die Hälfte ausschließlich im eigenen Ausbildungsbetrieb vermittelt. Als weitere Lernorte dienen bei jeweils jeder sechsten Maßnahme die ÜBS sowie andere Bildungsanbieter, die nicht in die Trägerschaft der Kammern fallen.

Eine Vermittlung der Zusatzqualifikationen an der Berufsschule insbesondere auch in Lernortkombination mit dem Betrieb wird hingegen nur bei vier Prozent der Zusatzangebote praktiziert. Eine größere Bedeutung kommt betrieblichen Verbundstrukturen zu. Die Erfahrungen mit der Organisation der Maßnahme und der Zusammenarbeit mit den beteiligten Lernorten werden insgesamt „gut“ (59 %), teilweise sogar „sehr gut“ (30 %) eingeschätzt.

LEHR- UND LERNORGANISATION

Die Lehr- und Lernorganisation bei der Vermittlung von Zusatzqualifikationen kann weitgehend als traditionell bezeichnet werden. So wird die Mehrzahl (85 %) der Angebote im Rahmen einer organisierten Lehr- bzw. Unterrichtsveranstaltung durchgeführt. Bei knapp einem Drittel handelt es sich um besondere Leistungsklassen bzw. Lerngruppen. Nicht ganz die Hälfte der Zusatzqualifikationen (45 %) wird im Rahmen regulärer Weiterbildungskurse angeboten, an denen die Auszubildenden teilnehmen. Projektarbeit und Lernaufträge werden nur bei jeder dritten Zusatzqualifikation eingesetzt, und ein selbst gesteuertes Lernen des einzelnen Auszubildenden wird nur bei 13 % besonders hervorgehoben. Sofern Lerntechnologien genutzt werden, liegt ein Schwerpunkt bei TV/Video-Filmen (30 %). Der Einsatz neuerer Lerntechnologien, wie z. B. computer-gestütztes Training (14 %), CD-ROM (17 %), Inter- und Intranet (10 %), E-Mail (7 %) oder Online-Hilfen (4 %), ist hingegen von untergeordneter Bedeutung.

TEILNAHME- UND PRÜFUNGS- GEBÜHREN

Teilnahmegebühren fallen insbesondere dann an, wenn außerbetriebliche bzw. außerschulische Bildungsanbieter beteiligt sind. So wird jede dritte der hier betrachteten Zusatzqualifikationen gebührenpflichtig angeboten. In der Regel liegen diese Beiträge zwischen 250 DM und 1.000 DM. Bei 13 % der Zusatzangebote werden auch Prüfungsgebühren erhoben, die zwischen 20 DM und rund 1.000 DM liegen können. Getragen werden diese Kosten meist ausschließlich von den Ausbildungsbetrieben. Nur in einigen Fällen (3 %) werden die Auszubildenden an der Finanzierung beteiligt.

ZERTIFIZIERUNG

Für die Teilnehmer/-innen ist die Zertifizierung der zusatzqualifizierenden Maßnahmen von Bedeutung, da von dem Qualifikationsnachweis auch die Arbeitsmarktverwertbarkeit abhängt. Bei gut vier von zehn Maßnahmen werden die erworbenen Zusatzqualifikationen durch ein Prüfungszertifikat dokumentiert. Die zertifizierende Stelle und damit der Anerkennungs- bzw. Bekanntheitsgrad des Nachweises kann dabei sehr unterschiedlich sein. So werden die Zertifikate von den Betrieben, der Kammer oder anderen Bildungsträgern, Verbänden oder der Berufsschule ausgestellt. Insgesamt gehen die Betriebe davon aus, dass die Auszubildenden mit diesen qualifizierten Zertifikaten bessere Arbeitsmarktchancen erwerben als mit Zusatzqualifikationen, die ohne Zertifikat (21 % der untersuchten Zusatzqualifikationen) bzw. ausschließlich mit einer Teilnahmebescheinigung (26 %) abschließen. Bei den letztgenannten Zusatzqualifikationen handelt es sich überwiegend um solche, die in maximal 80 Stunden vermittelt werden.

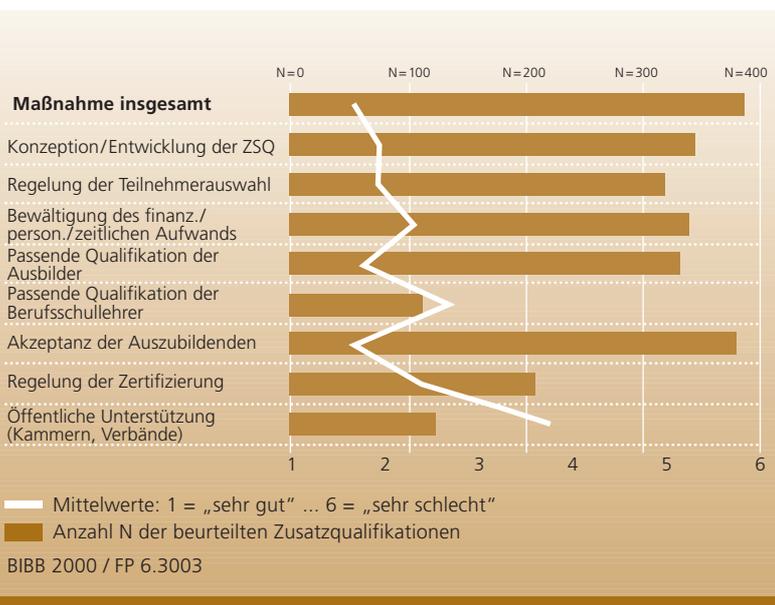


Abbildung 4 Zusatzqualifikationen (ZSQ) im Urteil der Betriebe

Das Urteil der Betriebe

Auf einer Skala von „1= sehr gut“ bis „6 = sehr schlecht“ benoteten die Betriebe ihre praktischen Erfahrungen bei neun von zehn Zusatzqualifikationen positiv mit „1“ bzw. „2“. Dies gilt z. B. für die Konzeption und Entwicklung und für die Regelung der Teilnehmerauswahl (vgl. Abb. 4). Gleichwohl gibt es nennenswerte Anteile, die auf der Beurteilungsskala maximal mit „3“ eingestuft wurden. Hierzu zählt z. B. die Bewältigung des finanziellen, personellen und zeitlichen Aufwandes, die bei 39 % von 341 benoteten Maßnahmen weniger günstig bewertet wurde. Im Gegensatz zur überwiegend positiven Bewertung der Qualifikation der Ausbilder wird die Qualifikation der Berufsschullehrer, sofern sie beteiligt sind, nur bei der Hälfte der 113 beurteilten Angebote als passend eingeschätzt.

Soweit hierzu Bewertungen vorliegen, lässt die Beurteilung der öffentlichen Unterstützung z. B. durch Kammern, Verbände oder Kultusverwaltung darauf schließen, dass diese als verbesserungswürdig betrachtet wird. Allerdings zeigt die überwiegend positive Gesamtbewertung der Zusatzqualifikationen, dass sie die betrieblichen Nutzenerwartungen weitgehend einlösen. Obwohl die betrieblichen Einschätzungen zum qualifikationsgerechten Einsatz der Absolventen darauf schließen lassen, dass die Auszubildenden bei 35 % der 262 bewerteten Maßnahmen ihre erworbenen Zusatzqualifikationen im Betrieb nur teilweise einsetzen können, finden die angebotenen Zusatzqualifikationen aus der Sicht der Betriebe auch bei den Auszubildenden einen hohen Zuspruch. So bezeichnen die Betriebe die Akzeptanz der ausbildungsbegleitenden Angebote durch die Auszubildenden bei der überwiegenden Mehrzahl (87 %) der 381 beurteilten Zusatzqualifikationen als „(sehr) gut“.

Resümee

Die Mehrzahl der betrieblich angebotenen Zusatzqualifikationen dient der beruflichen Spezialisierung und ausbildungsbegleitenden Vertiefung von Fachkenntnissen und Fertigkeiten. Gerade Zusatzqualifikationen mit dieser Zielrichtung lassen sich allerdings nicht immer eindeutig zur regulären Ausbildung abgrenzen. Die Initiative für die Einführung und die Durchführung der Zusatzangebote erfolgt überwiegend in der Verantwortung der meist größeren Ausbildungsbetriebe. Bei der Lernortorganisation sind betriebliche Lernortverbände von größerer Bedeutung als die Beteiligung der Berufsschule. Der betriebliche Nutzen wird bei der Mehrzahl der Zusatzqualifikationen in einer betriebsgerechteren Ausbildung und in der Gewinnung leistungsstarker Auszubildender gesehen. Sofern die Zusatzqualifikationen mit einem Prüfungszertifikat dokumentiert werden, sehen die Betriebe den individuellen Nutzen vorrangig in der Verbesserung der Arbeitsmarktchancen der jungen Fachkräfte. Die mit den angebotenen Zusatzqualifikationen eröffneten innerbetrieblichen Berufschancen beurteilen die Betriebe allerdings deutlich zurückhaltender. Insgesamt dürfte die bildungspolitische Bedeutsamkeit der hier untersuchten Zusatzqualifikationen für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems vorrangig in einer am einzelbetrieblichen Bedarf ausgerichteten Flexibilisierung und schließlich auch in einer leistungsorientierten Differenzierung der betrieblichen Berufsausbildung liegen. Zwar sind fast die Hälfte der Zusatzqualifikationen Bestandteil von Weiterbildungsangeboten, eine systematische Verzahnung von beruflicher Aus- und Weiterbildung wird damit allerdings noch nicht geleistet. Selten sind auch Ansätze, die die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung fördern. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl.: Tuschke, S.: Differenzierung des Ausbildungsangebotes durch flexibel einsetzbare Zusatzqualifikationen. In: BWP 28 (1999) 2, S. 8–13, und Berger, K.; Brandes, H.; Höcke, G.: Zusatzqualifikationen – Spektrum und Organisationsformen. In: BWP 29 (2000) 1, S. 38–42
- 2 Vgl.: Berger, K.; Brandes, H.; Höcke, G., 2000
- 3 Ergebnisse zu dieser Befragung in: Hergel, H.; Walden, G.: Zusatzqualifikationen in der betrieblichen Praxis – Bedarf, Verbreitung und Fördermöglichkeiten. In: Berger, K. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis – Aktuelle Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen und Fördervorhaben. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 241. Hrsg.: BIBB. Bielefeld 2000, S. 18–37
- 4 Soweit im Text nicht anders vermerkt, stellen diese 413 Zusatzqualifikationen die Prozentuierungsbasis bei der Ergebnisdarstellung dar. „Keine Angabe“ wird jeweils in die Prozentuierung einbezogen.
- 5 Die Begriffe Zusatzqualifikationen, Zusatzangebote, zusatzqualifizierende Maßnahmen usw. werden im Folgenden synonym verwendet.
- 6 Vgl.: Tuschke 1999, S. 9 ff.; vgl. auch Werner, D.: Verbreitung, Zielsetzungen und Perspektiven von Zusatzqualifikationen. Ergebnisse einer bundesweiten Unternehmensumfrage. In: Berger, K. (Hrsg.): 2000, S. 38–59
- 7 Vgl. Schemme, D.: Differenzierung der Berufsausbildung mittels Zusatzqualifikationen. In: BIBB (Hrsg.): Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung. Ergebnisse, Veröffentlichung und Materialien. Stand: Mai 2000, S. 24 ff.
- 8 Die Prozentangaben auch der folgenden Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die tatsächlich beurteilten Zusatzqualifikationen.



Aufgabenwandel im Recyclingsektor – Konsequenzen für die Qualifizierung

► Im Rahmen des europäischen ADAPT-Projektes Re-Use (vgl. Kasten) wurden der Recyclingsektor untersucht und eine Studie zu „Arbeit, Beschäftigung und Qualifikation“ im Sektor¹ erstellt. Im Mittelpunkt der Untersuchungen standen die Beschäftigungsstrukturen, die Vielfalt der beruflichen Arbeitsaufgaben, der Aufgabenwandel am Beispiel ausgewählter Betriebe, die Arbeits- und Geschäftsprozesse und die Aus- und Weiterbildungskonzeptionen der Betriebe. Im Artikel werden Konsequenzen für die Qualifizierung der Mitarbeiter im Recyclingsektor dargestellt.



JESSICA BLINGS

Dipl.-Biol., wiss. Mitarbeiterin der Beruflichen Fachrichtung Metalltechnik am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität Flensburg



GEORG SPÖTTL

Prof. Dr., M. A., Professor für berufl. Bildung und Direktor der Beruflichen Fachrichtung Metalltechnik am Berufsbildungsinstitut für Arbeit und Technik der Universität Flensburg



LARS WINDELBAND

wiss. Mitarbeiter der Beruflichen Fachrichtung Metalltechnik am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität Flensburg

Aufgabenwandel im Recyclingsektor

Durch die Einführung des Kreislaufwirtschafts- und Abfallgesetzes/KrW-/AbfG 1996², welches die Vermeidung und Verwertung von Abfällen an die erste Stelle stellte, und durch zahlreiche andere gesetzliche Bestimmungen (z.B. Verpackungsverordnung, TASI³) wurden im Sektor die Weichen für eine Professionalisierung gestellt. Die verschiedenen Regelungen führten dazu, dass Teile des Abfalls aus der kommunalen Zuständigkeit herausfielen, Abfall zu einem begehrten Wirtschaftsgut wurde, neue Sparten für die Verwertung und Beseitigung lohnend und Bestehende ausgebaut wurden. Der Weg einer Etablierung des Sektors führte zu einem erheblichen Aufgabenwandel. Seine wichtigsten Merkmale sind in Abbildung 1 charakterisiert und werden im Folgenden erläutert.

SPARTENVIELFALT UND FLEXIBILITÄT

Die Aufgabenfelder der KMU konzentrieren sich auf zahlreiche Sparten der Branche. Das lässt sich darauf zurückführen, dass die Unternehmen bei einer Spezialisierung auf ausgewählte Produkte oder auf nur eine Sparte zu sehr von den Marktbewegungen und den aktuellen Preisen abhängig wären. Deshalb orientieren sie sich immer mehr auf Bereiche, die von den Großunternehmen nicht abgedeckt werden können, Konkurrenzdruck also niedriger und die Chance der Existenzsicherung größer ist.

Dies führt zu einer doppelten Herausforderung:

- a) die Arbeitsinhalte und -aufgaben verändern sich;
- b) Rationalisierung und Spezialisierung durch fortgeschrittene Anlagentechnik ist nur begrenzt möglich.

So müssen zwar die Sortierer heute oft nur einfache Aufgaben bewältigen, die schnell erlernt werden können. Doch durch die Betätigung in unterschiedlichen Sparten und die Tatsache, dass die Sortierer im Betrieb oft rotieren, sind vielfältige Materialkenntnisse erforderlich. Um diese Kenntnisse

zu erwerben, bedarf es einer langen Anlernzeit, die durch eine geeignete Qualifizierung verringert werden kann. Zu diesen Aufgaben kommen je nach Unternehmen, Sparten und Spezialisierungen andere Herausforderungen hinzu. Beispielsweise sind beim Betrieb von Kompostanlagen, biotechnischen Anlagen und komplexeren Sortieranlagen Fähigkeiten vonnöten wie das Beurteilen der Prozessabläufe, das Reagieren auf Störungen und das Beeinflussen der Prozesssteuerung je nach Situation. Durch die unterschiedlichen Aufgaben entwickeln sich die Beschäftigten immer mehr hin zu Universalisten, um so den teilweise sehr komplexen Anforderungen gerecht zu werden.

ZERTIFIZIERUNGS- UND QUALITÄTSMANAGEMENT-KONZEPTE

Zertifizierungs- und Qualitätsmanagementkonzepte spielen in der Entsorgungs- und Recyclingbranche aus unterschiedlichen Gründen eine immer wichtigere Rolle. Einerseits fordert der Gesetzgeber durch verschiedene Regelwerke unterhalb des KrW-/AbfG wie z. B.

- der Transportgenehmigungsverordnung oder
- der Entsorgungsfachbetriebsverordnung

Transparenz und Zuverlässigkeit bei der Beseitigung und dem Transport der Abfälle. Gleichzeitig versucht er über Regulierungen die Entsorgungsqualität in der Abfallwirtschaft zu erhöhen. Andererseits beinhalten diese Regelwerke nicht den Anspruch, Qualitätsmanagement (QM) oder qualitätsorientierte Unternehmenskulturen zu fördern, um unternehmerischen Erfolg zu sichern. Das hingegen streben die QM-Konzepte auf unterschiedlichem Niveau an, so die Zertifizierung zum Entsorgungsfachbetrieb (Efb), das Öko-Audit, TÜV-Prüfungen usw. Bisher – so unsere Schätzung – ist knapp die Hälfte der KMU zertifiziert.

KUNDENORIENTIERUNG

Zukunftsorientierte Unternehmen der Abfallwirtschaft verstehen sich inzwischen nicht mehr nur als Entsorger, sondern als Dienstleister, der Waren von einem Kunden für die Wiederaufbereitung und Entsorgung „annimmt“, so weit wie möglich wieder aufbereitet und dann an einen anderen Kunden zur Verwendung als Sekundärrohstoff oder Entsorgung weiterleitet. Diese Unternehmen sind also letztlich zentrale Schaltstellen im Stoffstrom und haben sowohl „Kunden als Lieferanten“ als auch „Kunden als Abnehmer“. Stete Kundenfreundlichkeit, enorme Flexibilität, beste Servicequalität, gute Erreichbarkeit sind Kriterien, die für Unternehmen der Branche von besonderer Relevanz sind.⁴ Erreichbar ist beste Kundenorientierung nach den genannten Maßstäben nur dann, wenn die Mitarbeiter nicht nur ein rationales Verständnis dafür entwickelt haben, sondern in ihrem Handeln einen Beitrag zur optimalen Kundenorientierung leisten. Um diesen Anspruch auch erfolgreich

Abbildung 1 **Aufgabenwandel im Recyclingsektor**



einlösen zu können, kommt es sehr darauf an, bei allen Qualifizierungsmaßnahmen die Kundenorientierung mit zum Gegenstand zu machen. Einen besonderen Stellenwert sollte dieser Schwerpunkt bei allen Zertifizierungsmaßnahmen einnehmen. Besonders wichtig ist dabei die Vermittlung des Gedankens, dass es immer weniger um eine punktuelle „Versorgung“ von Kunden geht, sondern um Überzeugung durch schlüssige Gesamtkonzepte.

Kundenorientierung heißt aber auch, immer mehr Produkte über Rücknahmesysteme in den Recyclingkreislauf zu bringen. Das heißt, die Systeme müssen serviceorientiert und kundennah gestaltet sein. Das trifft für die gesamte Kette zu, von der Produktgestaltung über Rücknahmesysteme und Recyclingprozesse bis hin zu den gesetzlichen Vorgaben. An dieser Stelle dürfte noch Erhebliches zu leisten sein. Eine konsequente Qualifizierung der Mitarbeiter ist einer der Bausteine, um dieses Gesamtsystem zu entwickeln.

TRENDS IN DER TECHNIK-ENTWICKLUNG

Der Trend zu vermehrter Anwendung automatisierter Systeme wird sich in den einzelnen Bereichen des Recyclingsektors unterschiedlich stark entwickeln.

Im *Elektro-, Altauto- und Kunststoffrecycling* ist mit einem vermehrten Einsatz automatisierter Systeme zu rechnen, da sich die Entwicklung

Re-Use

Das Projekt Re-Use (Aufbau eines Recyclingprofils und Informationssystems zum Umgang mit Sekundärrohstoffen und ihrer Entsorgung) wird aus Mitteln der Gemeinschaftsinitiative ADAPT und des Landes Nordrhein-Westfalen finanziert. Projektträger ist der Bundesverband für Sekundärrohstoffe und Entsorgung (bvse) e. V.

Die Gemeinschaftsinitiative ADAPT ist ein Förderprogramm der Europäischen Kommission, das zwischen 1995 und 2000 umgesetzt wurde. Die Mittel von ADAPT kommen aus dem Europäischen Sozialfonds. Das Programm will Arbeitslosigkeit verhindern. Es unterstützt Arbeitnehmer und deren Unternehmen bei der Anpassung an den strukturellen Wandel.



flexibler Demontagesysteme und recyclingfreundlicher Produkte in den nächsten fünf bis zehn Jahren durchsetzen wird.

Im *Elektronik- und Altautorecycling* ist grundsätzlich eine automatische Zerlegung von Altprodukten technisch machbar, aber auf Grund der hohen Produktvielfalt und des Variantenreichtums der einzelnen Produkte in absehbarer Zeit wirtschaftlich nicht umsetzbar. Deshalb müssen flexible Demontageanlagen entwickelt werden, die in der Lage sind, sich selbstständig an verschiedene Gerätearten „anzupassen“. Voraussetzung dafür ist die Entwicklung geeigneter Software-Produkte und eine leistungsfähige Bilderkennung und -verarbeitung.⁵ In den traditionellen Bereichen des Recyclings (*Glas- und Papierrecycling*) wird nur noch eine geringe Technikentwicklung stattfinden, da schon ein hoher Stand an Automatisierung erreicht wurde. Im *Holzrecycling* und der biologische Verwertung ist ein hoher Einsatz automatisierter Systeme durch die nur geringen Verarbeitungsmengen und die Ansiedlung von nur kleinen Unternehmen nicht zu erwarten.

Für die KMU gilt weiterhin, dass für Demontage- und Sortierprozesse auch in ferner Zukunft aufgrund der hohen Produktvielfalt, dem Variantenreichtum der einzelnen Produkte, der geringen Verarbeitungsmengen und der hohen Kosten keine Automatisierung in Frage kommen wird.

Defizitäre Weiterbildung im Sektor

Der Sektor der Abfallwirtschaft erfährt durch gesetzliche Regelungen erhebliche Eingriffe, mit denen verschiedenste Auflagen verbunden sind. Diese fordern Qualifizierungsmaßnahmen und Zertifikate für bestimmte Personengruppen in den Betrieben, wie z. B. den „Betriebsbeauftragten für Abfall“ (§ 54, 55, 56 KrW-/AbfG⁶), die „Fachkraft für Schadstoffsammlung“ (TRGS 520⁷) und andere. Dies hat zur Folge, dass zahlreiche Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen vor allem Kurse offerieren, die auf die Erfüllung der Auflagen des Gesetzgebers zielen, weil dafür die Zielgruppe relativ leicht zu rekrutieren ist. Diese Strategie

läuft jedoch Gefahr, die betrieblichen Entwicklungen aus dem Auge zu verlieren und für andere Bedürfnisse wie betriebliche Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, ganzheitliche Unterstützung des Arbeitsprozesses, Unterstützung von Problemlösungsprozessen keine Qualifizierungsangebote zu unterbreiten.

Die zahlreichen gesetzlichen Regelungen ziehen umfangreiche Schulungsmaßnahmen nach sich. Diese werden den KMU angeboten, konzentrieren sich jedoch vor allem auf das Management. Nach unseren Erhebungen erwerben der Eigentümer oder Geschäftsführer, der Betriebs- und Gruppenleiter und die verschiedenen Beauftragten die notwendigen Zertifikate. Quantitativ betrachtet sind das rund 15 % der in einem Unternehmen tätigen Personen. Eine Multiplikation auf andere Beschäftigten wie Werker konnten wir nur bei einem Drittel der untersuchten Betriebe feststellen. Eine stichprobenartige Untersuchung einiger großer Weiterbildungsanbieter⁸ belegt diese Einschätzung. Von den angebotenen 877 Kursen sind 75 % von den gesetzlichen Regelungen abgeleitet, 23 % behandeln die Themenbereiche Qualitätsmanagement, Rechnungswesen, Dienstleistung und Öffentlichkeitsarbeit. Dieses Angebot befindet sich aber nahezu vollständig im Programm von nur zwei Anbietern. Vollkommen ausgeblendet ist die Werkerebene. Das hohe Regulierungsniveau stellt somit nicht sicher, dass das Qualifikationsniveau in der Produktion der Unternehmen ausgedehnt wird. Eine Multiplikatorenwirkung geht eher von den Qualitäts-Management-Konzepten aus. Unsere Erhebungen zeigen deutlich, dass an den angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen nur ein geringer Anteil (weniger als 10 %) der in der Produktion tätigen Personen teilnimmt. Es ist deshalb zu befürchten, dass die Kluft im Qualifikationsniveau, die zwischen dem Personenkreis mit regelmäßiger Weiterqualifizierung und den Mitarbeitern des „shop floor“ entsteht, immer größer wird. Für die „Shop floor“-Ebene existiert praktisch kein Kurs-Angebot. Fortschrittliche Unternehmen setzen sehr darauf, dass eine erfolgreiche Multiplikation von Weiterbildung, ein erfolgreicher Wissenstransfer innerhalb der Unternehmen gelingt, haben jedoch nur selten die dafür notwendigen Maßnahmen eingeleitet.

Konsequenzen für die Qualifizierung

Die Tendenzen zu immer mehr automatisierten Systemen verändern auch das Aufgabenspektrum der Beschäftigten. Bei automatisierten Anlagen ist der „Anlagenfahrer“ stark gefordert. Beim technischen Personal („Anlagenfahrer“) spielt die Fähigkeit der Störungsbeseitigung und Reparatur eine immer größere Rolle. Das setzt eine technische Grundbildung und viel Erfahrung mit den Anlagen voraus, um deren „Verhalten“ in Störfällen bewerten und Fehler zielgerichtet beseitigen zu können. Die Mitarbeiter müssen

die Anlagen in den prinzipiellen Funktionsweisen zwar verstehen, wesentlich entscheidender ist es jedoch, die Fähigkeit zu haben, Störungsursachen zu analysieren und zu beseitigen. Für die Beseitigung und Vermeidung von Störungen muss der Bediener ein Prozess- und Funktionswissen besitzen. Dieses Know-how zu entwickeln erfordert erhebliche Kompetenzentwicklung, welche durch das derzeitige Weiterbildungsangebot nicht abgedeckt wird. Entgegen einiger Expertenmeinungen ist kein hoch qualifiziertes Wissen über die Anlagenkonstruktion notwendig, da bei schwerwiegenden Störungen i. d. R. die Hersteller gerufen werden.

Kleine Betriebe können Personal selten mehrere Tage für Weiterbildungsmaßnahmen entbehren. Andererseits jedoch sind diese Unternehmen auf Grund der weniger ausgeprägten Arbeitsteilung sehr auf breit qualifiziertes Personal angewiesen. Sie könnten durch zielgerichtete Weiterbildung ihre Chancen am Markt verbessern, stellen sich jedoch dieser Herausforderung aus innerbetrieblichen, kurzfristig ausgerichteten Gründen kaum.

Im Recyclingsektor sind auf der mittleren (Abteilungsleitung) und unteren Hierarchieebene (Werker, Facharbeiter) wenigstens zehn Berufsgruppen mit völlig unterschiedlichen Qualifizierungsprofilen vertreten. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass bisher keine berufliche Erstausbildung stattfindet. Die fehlende Nachwuchsqualifizierung hat mehrere Auswirkungen:

- Unternehmen betreiben nach der Rekrutierung von Personal einen erheblichen Aufwand, die Personen auf die Firmenbedürfnisse hin zu qualifizieren. Häufig wird ein firmeninternes Rotationskonzept angewendet.
- Fehlende Qualifizierungs- und Personalentwicklungskonzepte haben zur Folge, dass besonders die Entwicklung der KMU hin zur Professionalisierung nicht mit der notwendigen Geschwindigkeit stattfindet.

Diese Situation hemmt den Sektor, obwohl es durch hohe Dynamik auf eine schnelle Weiterentwicklung ankommt.

Ausblick

In der Kreislaufwirtschaft kommt es verstärkt darauf an, Qualifizierungsprozesse von unten zu etablieren, die den breiten, vielfältigen und wechselnden Herausforderungen gerecht werden. Wenn über eine berufliche Erstausbildung für den Sektor nachgedacht wird, dann wird es weniger ergebnisreich sein, die Erstausbildung zum Ver- und Entsorger „sektorfähig“ zu machen. Diese Berufsgruppe ist bisher in der Recyclingbranche kaum vertreten. Das Qualifizierungsprofil entspricht nicht dem für den Sektor notwendigen Generalisten, der sich schnell neuen Markterfordernissen anpasst. Das Aufgabenspektrum reicht über alle Stufen des Sammelns, Transportierens, Sortierens, Trennens,

Aufbereitens und Verwertens bis hin zur Beratung der Kunden und den Materialkenntnissen. Vielmehr sollte die Implementierung einer Erstausbildung, ergänzt um Weiterbildungskonzepte, für den Recyclingsektor angestrebt werden. Beschäftigte in den KMU brauchen eine Qualifizierung, die auf die Herausforderungen der sich verändernden Arbeitsinhalte und der begrenzten Möglichkeiten der Rationalisierung und Spezialisierung von Anlagentechnik reagiert.

Erhöhte kognitive Ansprüche finden sich auf der Ebene der Gruppenleiter, Vorarbeiter und Betriebsleiter. Bei dieser Gruppe darf die Notwendigkeit von sozialen Kompetenzen und von Führungsfähigkeiten nicht unterschätzt werden.

Die Instandhalter müssen Universalisten und gleichzeitig Spezialisten sein. Sie sind bei der Instandhaltung dahin gehend gefordert, dass sowohl Maschinen vollkommen unterschiedlicher Konstruktion zu warten und zu reparieren sind, als auch Anlagen gebaut werden müssen, die mechanisch, halb- oder auch vollautomatisiert arbeiten. Von besonderer Relevanz ist die Fähigkeit, Störfälle an den Anlagen zu ana-



lysisieren, die Störungsursache präzise zu ermitteln und zu beseitigen. Wenn es Betrieben gelingen soll, auf die schnellen strukturellen Veränderungen erfolgreich zu reagieren, dann sind Investitionen in Humanressourcen eine der Voraussetzungen dafür. Das heißt, auch die unteren Beschäftigungsgruppen müssen weitergebildet werden, um die Entwicklung eines Unternehmens als Gesamtes zu unterstützen. Seminaristische Weiterbildungsmaßnahmen sind für diese Gruppen allerdings wenig Erfolg versprechend, sodass daneben andere Konzeptionen zu entwickeln sind, die direkt an den Arbeitsprozessen anknüpfen und/oder Lernen am Arbeitsplatz ermöglichen. ■

Anmerkungen

- 1 Blings, J.; Spöttl, G.; Windelband, L.: Arbeit, Beschäftigung und Qualifikation in der Recyclingbranche. Final Draft, Band 1 und 2, Flensburg 1999
- 2 Hösel von Lersner: Recht der Abfallbeseitigung. Loseblattsammlung Band 1-3, Erich Schmidt Verlag, 1999
- 3 TASI: Technische Anleitung Siedlungsabfall
- 4 Rethmann-aktuell 1/1997, S. 6
- 5 Schlögl, M.: Recycling von Elektro- und Elektronikschrott. Vogel Verlag, Würzburg 1995, S. 177
- 6 KrW-/AbfG: Kreislaufwirtschafts- und Abfallgesetz 1996
- 7 TRGS: Technische Regeln Gefahrstoffe



Umsetzung des Lernfeldkonzeptes am Beispiel der handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik

► Das Lernfeldkonzept bietet die Chance, Lernsituationen zu gestalten, die eng mit der Lebens- und Berufswelt der Lernenden verknüpft sind und Ihnen so einen besseren Zugang nicht nur zu den Inhalten, sondern vor allem zu beruflichem Handeln ermöglicht. Seine praktische Umsetzung ist jedoch mit erheblichen Schwierigkeiten für alle Beteiligten verbunden. Die Autorinnen zeigen auf der Grundlage ihrer unterrichtlichen Erfahrungen im Umgang mit dem Lernfeldkonzept in verschiedenen Ausbildungsberufen' Möglichkeiten auf, wie diese Schwierigkeiten reduziert werden können. Dies geschieht am Beispiel der handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik als Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsinstrument für Berufsschulunterricht.



HANNELORE MUSTER-WÄBS

Dipl.-Hdl., Hauptseminarleiterin im Staatlichen Studienseminar Hamburg, Abteilung Berufsbildende Schulen



KORDULA SCHNEIDER

Prof. Dr., Fachhochschule Münster, Fachbereich Pflege, Studiengang Pflegepädagogik

Veränderte Anforderungen aus der Berufs- und Arbeitswelt

In der Arbeitswelt haben sich die Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer verändert. Es werden immer weniger „Befehlsempfänger“ und nur ausführend Arbeitende benötigt, sondern es wird zunehmend ein Human Resource Management betrieben. Neue Konzepte der Unternehmensführung oder z. B. lernende Unternehmen als lebendige und komplexe Systeme reagieren u. a. mit folgenden Strategien: flache Hierarchien, Delegation von Entscheidungen und Verantwortung auf die Ebenen, wo sie auch umgesetzt werden, Aufgabenerfüllung unter dem Dach gemeinsamer Unternehmensziele durch Teams, die dadurch Synergieeffekte nutzen können, ständiger Reflexion ihres Tuns, sowohl der Einzelnen als der Gruppen und der konkreten Umsetzung der Reflexionsergebnisse, Einführung direkter Kommunikation zwischen den Teams oder Abteilungen, ohne übergeordnete Ebenen einschalten zu müssen.

Diese neuen Formen der Arbeitsorganisation erfordern Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die u. a. selbstständig Sachverhalte erkennen, im Team arbeiten können, Problemlösestrategien besitzen, an ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung gearbeitet haben, entscheidungsfreudig sind, Verantwortung für ihr Tun übernehmen und an der Gestaltung von Arbeit und Technik teilhaben wollen und können. Sie benötigen also eine umfassende berufliche Handlungskompetenz, die nicht nur Fachwissen (Fachkompetenz), sondern gleichwertig die Sozial-, Personal-, Lern- und Methodenkompetenz umfasst.

Veränderte Anforderungen an die Berufsausbildung

Diese veränderten Arbeitsbedingungen ziehen selbstverständlich auch veränderte Anforderungen an die Berufsausbildung nach sich. Berufliche Bildung wird als lebenslange Entwicklung verstanden. Sie beginnt mit der beruf-

lichen Erstausbildung, festigt und entfaltet sich in der Ausübung des Berufes, wird durch eine berufliche Weiterbildung vertieft und unter Umständen in andere Richtungen bewegt und sich ändernden Anforderungen gerecht. So bereitet berufliche Bildung heute nicht in erster Linie auf einen Arbeitsplatz vor, sondern sie schafft die Voraussetzungen für einen Berufsweg.

Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer sind gefordert, ihre Schülerinnen und Schüler so zu fordern und zu fördern, dass diese ihre Lebens- und Arbeitssituation verantwortungsvoll und bewusst sich selbst, anderen und der Umwelt gegenüber gestalten können. In der Berufspädagogik wird mehr und mehr berücksichtigt, dass Erkenntnisgewinn subjektgebunden ist, d. h., dass die Wissensaneignung durch die Lernenden erfolgt, wobei der Lernprozess abhängig ist von ihren Erfahrungen, Lernstrategien und Interessen. Lehrende werden zu Lernhelfern und Lernprozessbegleitern. Sie sind für das Lernarrangement zuständig, das selbstständige Wissenserschließung zulässt, und sie organisieren die Reflexion von Lernprozessen. In der beruflichen Erstausbildung steht folglich die Handlungsorientierung für die Erarbeitung der komplexen Problem- und Aufgabenstellungen im Vordergrund. Lehrende müssen sich dafür verantwortlich fühlen, die Voraussetzungen zu schaffen, damit die Auszubildenden selbstständig tätig werden können. Zentrale Begriffe der Berufsschuldidaktik sind Lernen, Aneignung und Selbstständigkeit. Sinn und Zweck von Inhalten, Thematiken und Problemstellungen sollen nicht von außen an die Lernenden herangetragen werden, sondern aus einem Sinn- und Handlungszusammenhang heraus entstehen. Lernen im Zusammenhang mit komplexen Handlungssituationen oder Aufgabenstellungen führt über die Reflexion zur Ausbildung der neuen Handlungsschemata und erweitert die berufliche Handlungskompetenz.

Wesentliche Eckpunkte des Lernfeldkonzeptes²

Das in den neuen Rahmenlehrplänen festgeschriebene und durchaus umstrittene Lernfeldkonzept bietet bei entsprechender Umsetzung die Chance, diesen veränderten Anforderungen an die Berufsausbildung gerecht zu werden. Auf die Frage, ob die oben beschriebenen neuen Anforderungen Ausgangspunkt für das Lernfeldkonzept waren oder ob es aus Zufall darauf reagiert, haben wir noch keine Antwort gefunden. Im Folgenden beschreiben wir wesentliche Eckpunkte des Lernfeldkonzeptes.

Handlungsfelder sind die Grundlage für die Konstruktion von Lernfeldern. „Ein Handlungsfeld wird durch komplexe berufliche, gesellschaftliche und/oder private Aufgaben- und Problemstellungen bestimmt. Bei der Bewältigung der

Aufgabenstellung innerhalb des Handlungsfeldes agiert das Individuum kognitiv, sozial-kommunikativ, gegenständlich-materiell und emotional.“³

Lernfelder sind aus Handlungssituationen abgeleitete Einheiten. Die Grundlage für die Lernfelder sind die Ablaufstrukturen, die das spezifische Handeln des jeweiligen Berufes in bestimmten beruflichen Handlungssituationen wiedergeben. Lernfelder können sich auch beziehen auf die Fragestellung und Bewältigungsmuster bestimmter Lebenssituationen. Das Handeln in komplexen Lebens- und Berufssituationen ist immer zielgerichtet, prozesshaft und führt zu einem Ergebnis.

Die abstrakte und allgemeine Formulierung von Lernfeldern ist durchaus zweischneidig. Einerseits lässt diese offene Formulierung Möglichkeiten zu, aktuelle, regionale und subjektive Veränderungen und Besonderheiten aufzunehmen. Andererseits müssen konkrete anwendungsbezogene didaktische Einheiten in Form von Lernsituationen entwickelt und gestaltet werden. Damit werden Lehrerinnen und Lehrer zu Konstrukteuren des Curriculums.

Lernfelder konkretisieren sich in *Lernsituationen*. Eine Lernsituation ist eine didaktisch konstruierte thematische Einheit. Um die Ausgestaltung von Lernsituationen zu erleichtern, haben wir eine Klassifikation von Lernsituationen (handlungssystematisch, lernsubjektssystematisch, fachsystematisch) entwickelt.⁴ Es hat sich in der Unterrichtspraxis gezeigt, dass Lernsituationen zielgerichteter und schneller geplant werden können, wenn vorab schon die Art der Lernsituation bestimmt wurde.

Eine *handlungssystematische Lernsituation* orientiert sich an den Ablaufstrukturen, denen immer ein Handlungszyklus (selbstständiges Planen, Durchführen und Bewerten) unterliegt. Die Inhalte werden hier über die Handlungen erarbeitet. In der Handlungssystematik ist in jedem Fall die Fachsystematik enthalten, da Handlungen nicht ohne Inhalte erarbeitet werden können, wohl aber Inhalte ohne Handlungen. Bei *lernsubjektssystematischen Lernsituationen* bestimmen die Lernenden Start und/oder Vorgehensweise. Sie orientiert sich an den Fragestellungen und den subjektiven Aneignungsstrukturen der Lernenden. Die Herangehensweise kann sehr unterschiedlich erfolgen und mit vielen scheinbaren Lernumwegen behaftet sein. Die Individuen handeln nach einer ihnen jeweils eigenen Systematik, die nicht identisch sein muss mit der Handlungssystematik. *Fachsystematische Lernsituationen* spiegeln die Fachwissenschaft. Die Erarbeitung der Inhalte unterliegt der Fachsystematik. Die Gestaltung solcher Lernsituationen bietet sich an, wenn mit der Lerngruppe entsprechende Vereinbarungen darüber getroffen wurden, wann, wie häufig und mit welchem Ziel diese Einschübe sinnvoll sind. Lernsituationen werden durch Bildungsgangkonferenzen oder vergleichbare Gremien entwickelt. Sie stellen immer

komplexe Situationen dar, die in ihrer quantitativen Komplexität reduziert sind. Die qualitative Komplexität bleibt je nach Lernsituation weitgehend erhalten.

Das Lernfeldkonzept ist auf den Erwerb von *Handlungskompetenz* ausgerichtet. In Anlehnung an ERPENBECK und HEYSE⁵ wird Kompetenz durch Wissen und Erfahrung fundiert, durch Werte gebildet und getragen, als Fähigkeit angelegt und durch Willen verwirklicht. Handlungskompetenz wird also als eine Disposition bei Menschen angelegt. Sie ist als Fähigkeit entwickelt und kommt durch die Bereitschaft zum Tragen, diese auch gezielt und verantwortungsbewusst sich selbst und anderen gegenüber einzusetzen. Die Handreichungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Erarbeitung der Rahmenlehrpläne⁶ enthalten allgemeine Vorbemerkungen, die für alle Ausbildungsberufe gelten und jedem neuen Rahmenlehrplan vorangestellt werden. Dort wird eine Gleichrangigkeit der Fachkompetenz, der Humankompetenz (Personalkompetenz) und der Sozialkompetenz festgeschrieben.⁷ In den einzelnen Lernfeldern werden über die Zielformulierungen Kompetenzbeschreibungen vorgenommen. Diese Beschreibungen sind zwar auf den jeweiligen Ausbildungsberuf bezogen, bleiben jedoch abstrakt und nehmen keine Zuordnung zu den Dimensionen der einzelnen Kompetenzen vor.

Perspektivenwechsel durch die neuen Rahmenlehrpläne

Tabelle 1 zeigt wesentliche Aspekte auf, die einen Vergleich der alten Rahmenlehrpläne mit den Möglichkeiten, die die neuen bieten, ermöglichen.

Der Vergleich der alten und neuen Rahmenpläne zeigt deutlich, wie unterschiedlich die Herangehensweise für die Gestaltung von Unterricht ist. Früher ging man von Fächern, Zielen und Inhalten aus, um dann konkrete Unterrichtsprojekte zu planen. Damit bestimmte die Fachsystematik die Lernsystematik. Heute geht man nach dem Lernfeldkonzept von Lernfeldern (abgeleitet aus realen Handlungen der Arbeits- und Lebenswelt) aus. Hierbei erfolgt eine Rekonstruktion der Inhalte und Fächer aus den Lernfeldern. Lehrkräfte übernehmen an dieser Stelle, wie bereits oben dargestellt, curriculare Aufgaben. „Die Entscheidung über die relevanten Inhalte zur Förderung von Kompetenzen liegt bei den Lehrerinnen und Lehrern.“⁸

Aspekte	alte Rahmenlehrpläne	Chancen der neuen Rahmenlehrpläne
Grundsätzliche Orientierung	Wissenschaftsorientierung	Aufgaben- und Problemstellungen aus der Arbeits- und Lebenswelt
	Fachsystematik	Arbeits- und prozessorientierte Grundlagen des Berufes
Struktur	Wissensarten <ul style="list-style-type: none"> • Fakten- und Begriffswissen • Begründungswissen, bezogen auf inhaltliche Zusammenhänge 	Wissensarten <ul style="list-style-type: none"> • Fakten- und Begriffswissen • Begründungswissen, bezogen auf Inhalte und Verfahren • Kontext- und Transferwissen
	Lerngebiete	Lernfelder
Didaktische Prinzipien	Lernziele und Fachinhalte	Zielformulierungen und Inhalte
	fächerbezogenes Unterrichten	Handlungskompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz steht gleichrangig neben Sozial-, Personal-, Methoden- und Lernkompetenz
Didaktische Prinzipien	keine methodischen Vorgaben	fächerintegratives Arbeiten
		Betonung von Handlungsorientierung <ul style="list-style-type: none"> • Ganzheitliches Lernen <ol style="list-style-type: none"> 1. Kopf, Herz und Hand 2. Planen, Durchführen, Evaluieren 3. Komplexe Aufgabenstellungen aus der Lebens- oder Arbeitswelt • Lernprozesse als kommunikative Gruppenprozesse • Konstruktivistische Lehr- und Lernformen • Metakommunikation bezüglich der individuellen Lernwege, der Kooperation untereinander und der Zielerreichung (z. B. fachsystematische Einordnung der erarbeiteten Inhalte und bewertete Endevaluation.)

Tabelle 1
Vergleich zwischen alten und neuen Rahmenlehrplänen

Die handlungstheoretische Aneignungs- didaktik als Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsinstrument für Berufsschul- unterricht

In den didaktischen Grundsätzen für die neuen Rahmenlehrpläne heißt es: „Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt.“⁹ Die Artikulation für handlungsorientierten Unterricht, die handlungstheoretische Aneignungsdidaktik,“ wurde von uns theoretisch auf der Basis der Handlungstheorie (AEBLI 1980, 1993; HACKER 1973; VOLPERT 1974), der Ermöglichungsdidaktik (ARNOLD 1998) und der themenzentrierten Interaktion (COHN und TERFURTH 1993) entwickelt.¹⁰ Sie wurde bei der praktischen Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in der Staatlichen Handelsschule Holstenwall, Hamburg, erprobt, diskutiert, verändert und liegt in der jetzt überarbeiteten Form vor.

In der ersten Phase der Artikulation, der Klärungsphase, plant das Lehrkräfteteam die Gestaltung des Unterrichts, die Organisation und ihre Teamarbeit. Die drei nächsten Phasen, Vorbereitungs-, Produktions- und Auswertungsphase, finden mit den Lernenden im eigentlichen Unterricht statt. Die Lernenden durchlaufen hier den klassischen Dreierschritt: selbstständiges Planen, Durchführen und Bewerten. Die Abschlussphase erfolgt nach Beendigung des Unterrichts wiederum im Team der Lehrenden. Sie reflektieren ihre Planung und Durchführung. Damit schließt sich auch für sie der klassische Dreierschritt: Planen, Durchführen und Bewerten.

Grundsätzlich wird durch die bisherigen Ausführungen deutlich, dass den Lehrenden größere Gestaltungsräume überlassen werden. Sie übernehmen dafür allerdings auch mehr Verantwortung für sich, die Teamarbeit und das Initiieren von Lernprozessen. Ob Lehrende das als Zumutung oder als Chance wahrnehmen, ist von jedem Einzelnen abhängig.

Erfahrungen bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes

Einer der ersten auf dem Lernfeldkonzept basierenden Rahmenlehrpläne war der für den Ausbildungsberuf Speditionskaufmann/Speditionskauffrau (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09. Mai 1996). Die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans begann im August desselben Jahres in der Handelsschule Holstenwall, Hamburg, in zunächst drei Klassen. Die Autorinnen waren damals an der unterrichtlichen Umsetzung (Muster-Wäbs) und durch wissenschaftliche Begleitung (Schneider) beteiligt. Die Artikulation für einen handlungsorientierten Unterricht, die

handlungstheoretische Aneignungsdidaktik, ist aus der theoriegeleiteten konkreten Arbeit und deren Reflexion entstanden. Die handlungstheoretische Aneignungsdidaktik hat sich auch in der Seminargestaltung für Studentinnen/Studenten, Referendarinnen/Referendare und in der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer bewährt und wurde von den Aus- und Fortgebildeten mit Erfolg für ihren Unterricht übernommen.

*Lernfeldkonzept
für fast alle Berufsausbildungen
bindend für den Unterricht*

Für fast alle Berufsausbildungen ist das Lernfeldkonzept jetzt schon bindend. Dabei gibt es für die Unterrichtenden aus unserer Erfahrung drei komplexe Problembereiche zu bewältigen:

1. Die Ableitung von konkreten Lernsituationen aus den abstrakt formulierten Lernfeldern:

Diese Lernsituationen sollen komplexe Aufgaben- oder Problemstellungen als Ausgangspunkt für das Lernen anbieten und beziehen sich folglich auf mehrere Bezugswissenschaften. Sie sollten in Lernortkooperation entstehen, wenn sie auf berufliches Handeln bezogen sind.¹² Die damit verbundenen Herausforderungen und Schwierigkeiten sind nicht Gegenstand dieses Aufsatzes.

2. Die Umsetzung von Handlungsorientierung im Unterricht:

Dies setzt aus unserer Sicht die theoretische Auseinandersetzung mit der Handlungstheorie und eine Verständigung über den Lernbegriff voraus. Das kostet Zeit, Energie und muss in der Regel neben dem „Alltagsgeschäft“ in der Schule bewältigt werden. Viele Kolleginnen und Kollegen, die schon jahrelang unterrichten, berufen sich auf ihre Praxis und darauf, dass sie wissen, wie unterrichtet wird. Sie haben z.T. große Vorbehalte, sich auf Theorie einzulassen, weil oft die Verbindung zur Unterrichtspraxis nur mit großem Aufwand hergestellt werden kann. Hinzu kommt, dass handlungsorientierter Unterricht von einem umfangreichen Methodenrepertoire lebt. Auch dies benötigt Fortbildung und bei ersten Umsetzungen viel Mut, Offenheit, pädagogische Gelassenheit und auch Frustrationstoleranz, wenn die „reine Lehre“ nicht gleich gelingt oder die Lerngruppe nicht ausreichend darauf vorbereitet ist. Schon diese wenigen Beispiele lassen erahnen, wie groß der Energie- und Zeitaufwand zunächst für die Lehrenden ist. Wo-

Tabelle 2 Handlungstheoretische Aneignungsdidaktik: Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsinstrument

Phasen	Handlungsschritte	Ziele	Beispielhafte „Stolpersteine“	Beispielhafte Lösungsangebote
Klärungsphase	Bestandsaufnahme	Bezogen auf die <i>Lerngruppe</i> : Bedingungsanalyse über z. B. Lernstand, Lernklima; Präzisierung der zu fördernden Kompetenzen; Entwicklung von Beobachtungs- und Bewertungsbögen	Unterschiedliche Schwerpunktsetzung bei den Beobachtungs- und Bewertungsbögen	Im Vorfeld externe Seminarangebote einholen zu neuralgischen Punkten des Lernfeldkonzeptes, z. B. Handlungsorientierung, Lernbegriff, Bewertung, Lehrerrolle, Teamarbeit
		Bezogen auf das <i>Team der Lehrenden</i> : Absprachen über Verständnis von Lernen, gemeinsame Ziele, Vereinbarungen über Teamarbeit (Feedbackkultur, Reflexion), Abstimmung über Beobachtungsbögen für die Teamarbeit	Weder Vereinbarung von Teamzielen noch Einführung einer Feedbackkultur oder von Kriterien zur Reflexion der Teamarbeit	Externe Moderation und Prozessbegleitung
		Bezogen auf die <i>Organisation</i> : Absprachen über Einsatzzeiten der Teammitglieder im Unterricht, Arbeitszeiten der Lernenden, Belegplan der Räume, Beschaffung von Materialien	Keine festen Räume, mangelnde Medienausstattung	Raumorganisationsplan auf Konzept abstellen, verschließbare Materialschränke oder mobile Medienkoffer
Vorbereitungsphase	Aufbruch	Lernatmosphäre herstellen, um das Ankommen in der Unterrichtssituation zu erleichtern; Interessen und Wünsche wecken	Erhebliche klimatische Störungen in der Lerngruppe	Pädagogische Gelassenheit, Störungen zu bearbeiten und das Thema zurückzustellen, z. B. durch Konfliktmoderation
	Einigung	Vereinbarung über gemeinsame Ziele, mögliche Ergebnisse und Überprüfungskriterien	Ungewohnter Lernprozess mit viel Zeit und Energie	Sinnhaftigkeit dieser Phase begründen, Entscheidungsspielräume der Lerngruppe behutsam vergrößern
	Verfahrensplanung	Entwicklung einer Struktur, in die die Teilergebnisse integriert werden, um die Zusammenhänge transparent zu machen	Akzeptanz und Wertschätzung anderer Denkmuster (Austragen von Beziehungsproblemen durch Schein-(Sach)diskussionen)	Bewusst Lernumweg gehen über „Eisberg-Diagnose“*
		Inhaltliche Arbeitsschritte, methodische Vorgehensweise (Verfahrensstrukturen) und Zwischenmeetings grob festlegen Feedbackregeln erarbeiten Organisation klären (Räume, Materialien, andere Lernorte, Arbeitszeiten, Zeitpunkt der Präsentation usw.) Vereinbarung über Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Lern tandems oder Großgruppenarbeit	Siehe Handlungsschritt Einigung	Siehe Handlungsschritt Einigung
Produktionsphase	Informationsammlung	Informationen zur Erreichung der festgelegten Ziele beschaffen und auswerten	Mangelnde Lern- und Methodenkompetenz (z. B. Lernende können Informationen nicht auswerten oder finden keine)	Sukzessives Trainieren von Selbster-schließungsmethoden Lernprozessbegleitung aktiv wahrnehmen
	Aufgabenbezogene Planung	Mit Unterstützung der gewonnenen Informationen planen, in welchen Schritten das Problem gelöst, die Aufgabe bearbeitet, das Ziel erreicht werden kann Entwicklung von Handlungsalternativen	Überforderung der Lernenden, weil eigenständige Planung ungewohnt; fehlende Verfahrensstrukturen bei den Lernenden	Zunächst kleinere Planungssequenzen anbieten; Lernprozessbegleitung aktiv wahrnehmen (Einschub von Übungsmöglichkeiten zu Verfahrensstrukturen)
	Entscheidung	Begründete Entscheidung für Handlungsalternative treffen	Lernende begründen Entscheidung nicht	Lernprozessbegleitung aktiv wahrnehmen (an Entscheidungskriterien vertieft arbeiten)
	Umsetzung	Bearbeitung der Aufgabenstellung Handlungsplan ausführen	Zeitvereinbarungen werden nicht eingehalten	Gemeinsamer Klärungsprozess, z. B. Zeitverlängerung oder Abbruch und Reflexion des bisherigen Prozesses (Gründe herausfinden)
	Präsentation	Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt	Lerngruppe nicht vollständig anwesend Ergebnisse der anderen Gruppen werden nicht wertgeschätzt	Terminabsprache für ein Gespräch zum Austragen des Konfliktes Arbeit auf der Beziehungsebene, Problematisieren des Lernklimas
Auswertungsphase	Bewertung	Ergebnisse besprechen und beurteilen Ist-Soll-Vergleich des Produktes vornehmen	Lernende geben sich gegenseitig kein oder unrealistisch Feedback	Lernprozessbegleitung aktiv wahrnehmen (Rückgriff auf vereinbarte Feedbackregeln)
	Reflexion	Lernprozess (methodisches Vorgehen und Zusammenarbeit) gemeinsam reflektieren Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung	Widerstände gegen die Reflexion	Klärung der Bedeutung von Reflexion für den individuellen Lernprozess und den Gruppenprozess
	Evaluation	Metakommunikation mit allen Beteiligten durchführen Zurückblickend und vorausschauend Konsequenzen für nächste Lernprozesse ziehen	Lerngruppe verweigert diesen Schritt mit dem Verweis auf die Zeit	Klärung der Bedeutung des Vorgehens mit pädagogischer Gelassenheit
Abschlussphase	Gesamtevaluation	Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Auswertungsphase wird die Teamarbeit und der Unterricht reflektiert und werden Konsequenzen für zukünftige Lernprozesse gezogen	Phase wird nicht durchgeführt	In der Klärungsphase Termin und Verantwortlichkeit für diese Phase festlegen

* verdeckte Themen, die sich sozusagen „unter der Wasseroberfläche“ befinden, „über der Wasseroberfläche“ sichtbar und kommunizierbar zu machen

bei die verwendeten Energien nicht dazu führen, dass der Unterricht perfekt bis ins kleinste Detail geplant werden kann, sondern der größere Schülerbezug viel mehr Unsicherheiten und „Stolpersteine“ birgt.

Damit aber nicht genug! Die Anforderungen an die Lernenden sind ungleich höher, und auch sie haben oft Schwierigkeiten, selbst gesteuert zu lernen. Dies äußert sich in Widerständen, wenn sie nicht behutsam ihre Methodenkompetenz ausbauen können und für sie transparent wird, welche Kompetenzen sie zusätzlich zur Fachkompetenz erwerben.

Handlungsorientierter Unterricht kostet mehr Zeit. Es werden aber auch mehr Kompetenzen gefördert. Es wird auch immer wieder diskutiert, dass die Fachlichkeit zu kurz kommt. Diese Gefahr besteht in der Tat insbesondere dann, wenn für die Lerngruppe keine Zielklarheit hergestellt wird und die letzten Schritte, nämlich die Bewertung mit einer fachsystematischen Einordnung, die Reflexion und die Evaluation – wiederum oft aus Zeitgründen – nicht gegangen werden!

3. Die Arbeit in Teams von Lehrenden:

Auch wenn die meisten Lehrerinnen und Lehrer von ihren Lerngruppen Gruppenarbeit fordern, sind sie es selbst gewohnt, eher als „Einzelkämpfer“ zu arbeiten. Dies ist beim Unterricht nach der Lernfeldkonzeption kaum noch möglich, weil die Fächerintegration Absprachen und meist auch gemeinsame Planung erfordert. Es werden viele zusätzliche Teamsitzungen benötigt. Die enge Zusammenarbeit, in der das pädagogische Selbstverständnis zum Thema wird, wenn über Lehrziele, didaktische Reduktion oder z. B. Methoden diskutiert wird, ist durchaus auch angstbesetzt. Wir

haben die Erfahrung, dass externe Beratung und Moderation durch Teamentwickler Entlastung schafft.

Die beschriebenen Problemfelder ließen sich noch ausdifferenzieren. In Schlagworten werden Widerstände in den folgenden immer wieder geäußerten und sich manchmal widersprechenden Aussagen deutlich: zu zeitaufwendig; die Fachsystematik geht verloren; wenn ich meinen „normalen“ Unterricht mache, weiß ich, was ich vermittelt habe; die Abschlussprüfungen werden so nicht ausreichend vorbereitet; die Klassen wollen „richtigen“ Unterricht, handlungsorientierter Unterricht ist Spielen, nicht Lernen; die Methoden sind zu wenig zielgerichtet; der starke Berufsbezug lässt den allgemeinen Bildungsauftrag der Berufsschule verkümmern, usw.

Wir haben aber immer wieder erlebt, dass die Freude an Teamarbeit sehr schnell entdeckt wurde und ungeahnte Kräfte, Kreativität und Synergieeffekte freisetzte. Ein Unterricht, der nicht nur die Fachkompetenz fördert, sondern auch auf den Erwerb von Sozial-, Human-, Methoden- und Lernkompetenz abzielt, ist sicher komplexer in der Planung und Durchführung, aber für alle Beteiligten lebendiger, lustvoller und nachhaltiger in den Lernerfolgen. Dabei führen insbesondere die Phasen der Reflexion zu vielschichtigen Erkenntnissen bezüglich der fachsystematischen Zusammenhänge, der subjektiven Lernwege und der Teamarbeit. Die daraus gezogenen Schlussfolgerungen fließen in zukünftige Lernprozesse ein. Dies gilt insbesondere, wenn der Ausgangspunkt des Lernens Aufgaben- und Problemstellungen aus der Lebens- und Arbeitswelt der Schülerinnen und Schüler sind und die Lernenden hochmotiviert und zunehmend eigeninitiativ arbeiten. Dafür gibt es aus unserer Kenntnis an Hamburger Berufsschulen viele gute Beispiele! ■

Anmerkungen

- 1 Staatliche Handelsschule Holstenwall: Bericht zur Umsetzung des Rahmenlehrplans – Speditionskaufmann/Speditionskauffrau. Hamburg 1999
- 2 Die Ausführungen zum Lernfeldkonzept beziehen sich auf die „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 09.05.1996 i. d. F. vom 12.06.1997
- 3 Muster-Wäbs, H.; Schneider, K.: Vom Lernfeld zur Lernsituation. Bad Homburg 1999, S. 10
- 4 Muster-Wäbs, Schneider, a. a. O. S. 32ff.
- 5 Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbst organisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999, S. 162
- 6 Sekretariat der Ständigen Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, a. a. O
- 7 Ebenda, S. 25 f.
- 8 Sloane, P. F. E.: Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule 52 (2000) 3, S. 82
- 9 Sekretariat der Ständigen Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, a. a. O, S. 27
- 10 Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980
- 11 Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lernens. 1. Aufl., Stuttgart 1983, S. 191–202
- 12 Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin 1973
- Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974
- Arnold, R.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998
- Cohn, R. C.; Terfurth, C.: Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 2. Aufl., Stuttgart 1993
- 11 Staatliche Handelsschule Holstenwall, a. a. O.
- 12 Wir haben für die Ableitung von Lernsituationen aus Lernfeldern ein Instrument entwickelt, die Handlungsprozessanalyse, die hilft, die einem Lernfeld zugrunde liegenden beruflichen Handlungen zu analysieren und daraus die Kompetenzen abzuleiten. Vgl: Muster-Wäbs, Schneider, a. a. O.



Von der beruflichen Umweltbildung zur „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“

Begründungen und denkbare Maßnahmen¹

► In der Fachöffentlichkeit und politischen Aufmerksamkeit markiert das Jahr 2000 den Übergang von der beruflichen Umweltbildung zur „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Die in Rio 1992 beschlossene Agenda 21 hat das Prinzip der Nachhaltigkeit zu einem alle Lebensbereiche umfassenden Leitbild des Wirtschaftens erklärt, wozu auch Berufsbildung einen wichtigen Beitrag leisten kann. Die folgenden thesenartig vorgetragenen Überlegungen stehen im Kontext einer Reihe insbesondere bildungspolitisch motivierter Klärungsprozesse und Maßnahmen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat im Oktober 2000 ein Sachverständigengespräch mit Akteuren früherer Umweltbildungs-Modellversuche durchgeführt, um den aktuellen Handlungsbedarf beim Übergang von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung zu erkunden. Im Zusammenhang mit dieser Veranstaltung steht eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vergebene Machbarkeitsstudie zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie die Vorbereitung eines Kongresses der Bund-Länder-Kommission (BLK) mit dem Titel „Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, der am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück stattfindet.

1. DAS MAGISCHE DREIECK

Nachhaltigkeit ist ein übergeordneter, politisch-strategischer Bezugspunkt, der *ökonomische*, *ökologische* und *soziale* Ziele im Interesse einer weltweiten, ethisch-moralischen, im Kern auf Gerechtigkeit angelegten Wertorientierung zusammenfasst – drei Dimensionen mit wechselseitigen Abhängigkeiten.

Die Bedürfnisse der einen sollen befriedigt werden, ohne die Bedürfnisse der anderen, auch der nachwachsenden Generationen, zu gefährden. Nachhaltigkeit gilt als Schlüsselbegriff für eine sozial-ökologische Reform der Gesellschaft, die letztlich auf ein radikales Umdenken in nahezu allen Lebensbereichen und auf globales Lernen und Handeln hinausläuft. Dies gilt für die Wirtschaft, die Arbeitsgesellschaft, das Konsum- und Mobilitätsverhalten sowie andere Bereiche, insbesondere aber gilt es für die Bildungs- und Wissensgesellschaft.

► In besonderer Weise ist die berufliche Bildung gefordert, weil in ihr ökonomische, ökologische, soziale Aspekte und in letzter Zeit verstärkt auch die globalen Zusammenhänge unmittelbar erfahrbar werden.



KONRAD KUTT

Dipl.-Handelslehrer, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Modellversuche“ im BIBB

2. PARADIGMENWECHSEL „NEUE WERTE“

Der durch die Ökologiebewegung eingeleitete Paradigmenwechsel hat das Denken verändert: von der Perfektionierung der Teile zu einer Optimierung des Ganzen, vom linearen Denken zum vernetzten und systemischen Denken, vom statischen zum prozesshaften Denken. Die *Nachhaltigkeit* erweitert diese Ansätze mit einem sozialen Paradigmenwechsel: Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz, Ehrlichkeit, sichere und gesunde Lebensgrundlagen für alle werden als Werte nicht länger nur von einzelnen Gruppen (z. B. Parteien, Kirche, Schule) getragen, sondern fortan als Maxime des Handelns in Wirtschaft und Gesellschaft anerkannt.

► *In besonderer Weise ist die berufliche Bildung gefordert*, denn sie kann trotz aller Widersprüchlichkeit der zentrale Ort für eine wirtschaftsethische Grundbildung sein.

3. OPERATIONALISIERUNG

Nachhaltigkeit ist ein schwer vermittelbarer, ein sperriger Begriff. Nur 13 Prozent der Bevölkerung kennen ihn, geschweige denn, dass sie sich dazu verhalten können. Ungleich größere Zustimmung hingegen finden Teilaspekte: z. B. sind 90 Prozent der Bevölkerung für einen gerechteren Ausgleich zwischen den sozialen Gruppen, oder 77 Prozent stimmen einem fairen Handel zu. Der Prozess der Umsetzung seit der Konferenz in Rio 1992 und die aktuelle Diskussion um die Öko-Steuer zeigen, wie groß die Lücke zwischen Worten und Taten, Komplexität und lebensweltlicher Einfachheit, abstrakten Leitbildern und den realen Bedingungen ist.

Dies ist vor allem ein Problem der Vermittlung des Gedankens der Nachhaltigkeit, an deren Beginn eine dringend erforderliche Operationalisierung und Konkretisierung der Ziele innerhalb der Dimensionen von ökonomischer, ökologischer, sozialer und globaler Verantwortung stehen muss.

► *In besonderer Weise ist die berufliche Bildung gefordert*, denn ihre originäre Aufgabe ist die Vermittlung/Operationalisierung von Zielen und die didaktische Reduktion.

4. DIALOG UND PARTIZIPATION

Nachhaltigkeit ist wegen ihrer übergeordneten Leitbildfunktion auf diskursive und dialogische Interpretationen und Umsetzungen angewiesen. Dies ist kein Mangel, sondern eine Chance für alle Beteiligten, ihre Interessen im Rahmen kommunikativer Verständigungsprozesse zum Ausgleich zu bringen. Der Dialog (Agendaprozesse, Mediationen, Runde Tische, Bündnisse etc.) wird zum entscheidenden Vehikel für Veränderungen auf allen Ebenen, vom staatlichen Handeln bis zum Unterricht. Der Dialog schließt zugleich Partizipation i. S. von Beteiligung und Mitbestimmung

ein. Die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft wird – bis auf die Festlegung notwendiger organisatorischer oder curriculärer Rahmenbedingungen – nicht „von oben verordnet“, sondern ist überwiegend als zivilgesellschaftliche Verantwortung Einzelner und Gruppen zu verstehen.

► *In besonderer Weise ist die berufliche Bildung gefordert*, weil Bildung vom Dialog lebt und Mitbestimmung ein zentrales Element beruflicher Bildung darstellt.

5. BERUFLICHE BILDUNG

Die berufliche Aus- und Weiterbildung muss als bedeutsames Aufgabenfeld gesehen werden, um die genannte Wertorientierung, Operationalisierung und Dialogfunktion zur Umsetzung der Nachhaltigkeit aufzunehmen. Alle politikberatenden Gremien sehen in Bildung und Erziehung die Voraussetzung für das Gelingen einer *nachhaltigen Entwicklung* – was schließlich zur folgerichtigen Durchführung des Modellversuchs-Programms der BLK „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ geführt hat, an dem 14 Länder mit über 180 Schulen beteiligt sind. Es bezieht sich allerdings nahezu ausschließlich auf die allgemein bildende Schule. In der *Berufsbildung* spielt Bildung oder Qualifizierung für eine nachhaltige Entwicklung – explizit jedenfalls und außerhalb einzelner theoretischer Überlegungen – bisher kaum eine Rolle.²

6. VON DER BERUFLICHEN UMWELTBILDUNG ZUR BERUFLICHEN BILDUNG FÜR NACHHALTIGKEIT

„*Berufliche Bildung für Nachhaltigkeit*“ schließt Umweltbildung ein bzw. knüpft an die seit ca. 15 Jahren entwickelte und erprobte „berufliche Umweltbildung“ an. Zugleich muss sich berufliche Bildung für Nachhaltigkeit erweitern, indem sie

- den Referenzrahmen des erwähnten magischen Dreiecks einschließlich der globalen Dimension aufnimmt,
- sich verstärkt neuen didaktisch-methodischen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen zuwendet,
- die Gestaltung und Veränderung der Umfeldbedingungen einbezieht; perspektivisch die Schaffung innovativer Strukturen anstrebt und sich letztlich dabei als Teil einer lernenden Gesamtorganisation versteht,
- sich verstärkt mit anderen Politikbereichen, Strukturveränderungen, technologischen Entwicklungen usw. verbindet,
- sich verstärkt ausrichtet auf berufsübergreifende, lernortübergreifende, lebensbereichsübergreifende Ansätze und damit zu einer Auflösung starrer Grenzen von Beruf, Raum und Zeit beiträgt,
- sich verstärkt den neuen Herausforderungen eines „lebenslangen Lernens“ zuwendet.

7. ANKNÜPFUNGSPUNKTE

Die Modellversuche, Aktivitäten und praktischen Beispiele zur Integration von Umweltschutz in die berufliche Bildung der letzten Jahre sind daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie bereits *Aspekte der Nachhaltigkeit* in dem neuen Verständnis der Agenda 21 zumindest in Teilen *einbezogen haben*.³ So wird eine Anschlussfähigkeit der gerade noch propagierten Umweltbildung mit den neuen Herausforderungen hergestellt.

Fragt man nun nach gezielten Maßnahmen zur Bewusstmachung, Entwicklung und Erprobung von Bildungskonzepten zur Implementation und Verbreitung einer „*Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung*“ (ein griffiger Begriff müsste noch gefunden werden), lohnt ein Blick darauf, wie sich Mitte der 80er Jahre sukzessive eine Integration der Umweltaspekte in die Berufsbildung vollzogen hat:

Das Symposium des BMBF (damals BMBW) zur „Zukunftsaufgabe Umweltbildung“ (1986) war der Beginn einer Epoche der „Integration von Umweltaspekten in die Berufsbildung“. Es folgte die Neuordnung der Chemieberufe (1987)

mit neuen Umwelt-Lernzielen, Die Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB zur Einbeziehung von Fragen des Umweltschutzes in die Berufsbildung (1988) und die Einrichtung von Förderschwerpunkten für Modellversuche (ab 1987). Einer der ersten Wirtschafts-Modellversuche wurde bei der Schering AG durchgeführt zur *überfachlichen Qualifizierung von Auszubildenden und Auszubildenden in der chemischen Industrie mit den Schwerpunkten Ökologie und soziales Lernen*. Hat jetzt, bei der Frage der „Nachhaltigkeit“, die chemische Industrie erneut eine Schrittmacher-Funktion?

8. UMSETZUNG

Nachhaltigkeit muss über personale Direktkontakte sektoral oder regional kommuniziert und umgesetzt werden. Das erwähnte Symposium des BMBF von 1986, an dem hochrangige Vertreter aus Wirtschaft und Bildung teilnahmen, könnte

Vorbild sein, eine ähnliche Bewegung und Motivation für eine nachhaltige Entwicklung einzuleiten.⁴

Des Weiteren sollten sich alle an der beruflichen Bildung Beteiligten – analog zu den Erklärungen der Spitzenverbände zum nachhaltigen Wirtschaften – über eine Empfehlung zur Integration von Aspekten der nachhaltigen Entwicklung in die berufliche Bildung verständigen.

9. STRUKTURELLE ÜBERLEGUNGEN

Im Anschluss an die noch zu leistende Operationalisierung der Nachhaltigkeit für die berufliche Bildung müssen Sektoren, Branchen, branchenübergreifende Umweltmedien usw. identifiziert werden, die

- a) eine Relevanz für die Integration entsprechender Lernziele in bestehende Ausbildungsvorschriften haben;
- b) geeignet sind, nachhaltigkeitsorientierte Zusatzqualifikationen und Weiterbildungsgänge zu entwickeln und/oder
- c) geeignet sind, neue Berufe oder bestehende Berufe im Umweltschutz unter dem Gesichtspunkt „Nachhaltigkeit“ zu entwickeln bzw. zu ergänzen.

(Beispiele: *Kreislaufwirtschaft, Mobilität, erneuerbare Energie, Altbausanierung, Wohnen, nachhaltiges Bauen, Effizienz und Suffizienz, nachhaltige Dienstleistungen, Strukturwandel im Handwerk, Contracting, Berufe in der Informations- und Telekommunikationstechnik sowie Internet, Sicherheit, verantwortliches Handeln, Toleranz, Eine Welt, Gesundheit*)

In die Neuordnung der Berufe im Laborbereich Chemie, Biologie und Lack ist es bereits ansatzweise gelungen, Gesichtspunkte der Nachhaltigkeit zu integrieren, z. B. durch die während der gesamten Ausbildung zu vermittelnden Qualifikationseinheiten „betriebliche Maßnahmen zum verantwortlichen Handeln (Responsible Care)“⁵. Eine generalisierende Formulierung einer neuen, die Nachhaltigkeit einschließenden Berufsbildstandardposition wird zurzeit diskutiert. Vorgeschlagen wurde: „Die Vermittlung der Ausbildungsziele erfolgt unter dem Grundsatz der Nachhaltigkeit der ökonomischen, sozialen und ökologischen Entwicklung.“

10. BERUFLICHE WEITERBILDUNG UND AUDITS

Die betriebliche und außerbetriebliche berufliche Weiterbildung der Mitarbeiter/-innen im Hinblick auf Nachhaltigkeit sollte gezielt gefördert werden. Dabei sind die einschlägigen Instrumente einer freiwilligen Beteiligung am Umweltmanagement (ISO 14 000 und EMAS) sowie ihre Weiterentwicklung zu Nachhaltigkeits-Audits mit Nachhaltigkeits-Berichten⁶ entsprechend dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung zu unterstützen.

Anmerkungen

- 1 Die Punkte 1–4 verstehen sich als *Vorbemerkungen und Begründungen*. Die Punkte 5–7 stellen den Übergang von der bisherigen Umweltbildung zur beruflichen Bildung zur „nachhaltigen Entwicklung“ dar, die Punkte 8–12 verstehen sich als (berufsübergreifende) *Maßnahmenvorschläge, die im Kern über einzelne Berufe hinausgehen*.
- 2 Der Begriff *Nachhaltigkeit* wird in der Berufsbildung eher mit einer *allgemeinen Verankerung, dauerhaften Wirksamkeit von Bildungsvorgängen in Verbindung gebracht als mit den Zielen der Agenda 21*.
- 3 Eine *Machbarkeitsstudie des BMBF (Auftragnehmer: Prof. Nickolaus, Hannover) und ein Sachverständigengespräch des BIBB (Okt. 2000) versuchten bilanzierend und vorausschauend den Übergang von der „bisherigen beruflichen Umweltbildung“ zur neuen „beruflichen Bildung für Nachhaltigkeit“ auszuloten*.
- 4 *Beispielhaft sei hier die vom BMBF einberufene Expertenrunde „Nachhaltigkeit in der Chemie – Maßnahmen für Bildung und Ausbildung“ genannt, die erstmals am 19. Oktober 2000 zusammenkam*.
- 5 *Solche Maßnahmen sind*
 - *Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit*
 - *Umweltschutz (u. a. mit: „Möglichkeiten der wirtschaftlichen und umweltschonenden Energie- und Materialverwendung nutzen“*
 - *qualitätssichernde Maßnahmen*
 - *Wirtschaftlichkeit im Labor*
 - *Arbeitsplanung, Arbeiten im Team*
 - *Informationsbeschaffung und Dokumentation*
 - *Kommunikations- und Informationssysteme*.
- 6 *Vgl. hierzu den im Jahre 2000 vom Otto-Verband herausgegebenen Nachhaltigkeits-Bericht*.

11. MODELLVERSUCHE UND GOOD PRACTICE

Überlegenswert wäre die Einrichtung eines Modellversuchsprogramms „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für die Aus- und Weiterbildung analog zum BLK-Programm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Dessen Ziel wäre es, Qualifizierungsbausteine und Nachhaltigkeitskonzepte für verschiedene Berufsgruppen, Branchen, Betriebsgrößen, Weiterbildungsträger usw. gemeinsam mit der Praxis zu entwickeln, zu erproben, zu implementieren und zu verbreiten. Die Modellversuche erhalten eine wissenschaftliche Begleitung und hätten mit dem

BIBB eine gemeinsame Adresse der fachlichen und administrativen Betreuung, der Konzeptualisierung von Ideen, der Evaluation, Dokumentation, der Koordination und Kommunikation sowie für Maßnahmen des gebündelten Transfers, wie dies ohnehin im Rahmen der Modellversuchsarbeit geschieht.

Zu Beginn dieser Modellversuche könnte die Suche nach bereits vorhandenen guten Beispielen stehen, die bei entsprechender Qualität und Allgemeingültigkeit ggf. auch im Rahmen von Modellversuchen weiterentwickelt, erprobt, evaluiert und verbreitet werden könnten. ■

Good-practice-Beispiele zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung gesucht

Alle, die in der beruflichen Aus- und Weiterbildung tätig sind, ganz gleich in welchem Beruf oder in welcher Funktion, haben die Chance, mit guten Praxisbeispielen an dem ersten bundesweiten BLK-Kongress „Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück teilzunehmen.¹

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und das Land Niedersachsen als Ausrichter des Kongresses suchen gute Beispiele einer nachhaltigen Entwicklung in allen Bildungsbereichen und haben zu diesem Zweck eine bundesweite Ausschreibung veröffentlicht. Unter Bezugnahme darauf wendet sich dieser Aufruf in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) speziell an die Akteure der beruflichen Bildung: Gesucht werden Initiativen und Ideen des Lernens und praktischen Handelns, die die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung besonders berücksichtigen; „nachhaltige Entwicklung“ bedeutet, dass Menschen in ihrem Handeln möglichst gleichberechtigt ökologische, wirtschaftliche und soziale Aspekte berücksichtigen und dabei globale Zusammenhänge im Blick haben.

Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann an den bisherigen Erfolgen beruflicher Umweltbildung anknüpfen und verstärkt auf die Ziele der Agenda 21 eingehen. Den normalen Alltag umweltgerecht und nachhaltig zu gestalten, ist eine interessante und lohnende Herausforderung, ein innovativer Lernprozess für alle, die sich daran beteiligen. Auch kleine Projekte und Initiativen können dabei Beachtliches leisten.

Wer kann teilnehmen?

Betriebe, Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen Berufsbildungswerke, Ausbildungsstätten, Bildungswerke und sonstige Aus- und Weiterbildungseinrichtungen

Wichtigste Akteure sind:

Auszubildende und Schüler/-innen, Ausbilder/-innen, Lehrer/-innen sowie Lernende und Lehrende in der Weiterbildung

Was muss man tun?

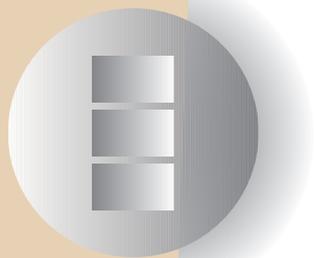
- Dokumentieren Sie Ihr Beispiel unter der Leitfrage: Was haben sich die Beteiligten zur Verbesserung des ökologischen und nachhaltigen Lernens und der umweltgerechten Gestaltung konkret vorgenommen, und was haben sie umgesetzt?
- Beschreiben Sie die Ausgangssituation und die geplante Maßnahme, den Prozess der Umsetzung sowie die Ergebnisse hinsichtlich der Umwelt- und Lerneffekte sowie der sozialen und globalen Aspekte (auch wenn sie nicht konkret messbar sind).
- Eine kreative und unkonventionelle Präsentation mit Bildern und neuen Medien ist besonders willkommen.
- Alle Dokumente sollen möglichst in digitalisierter Form eingereicht werden. Sie werden in die Good-practice-Sammlung der Web-Seite des Kongresses aufgenommen.

Anmeldung:

Bitte fordern Sie umgehend den Anmeldebogen und den Leitfaden für die Beschreibung Ihres gelungenen Praxisbeispiels an bei: Frau Dr. Klimpel, BLK, Hermann-Ehlers-Str. 10, 53117 Bonn, Tel.: 02 28/54 02-137, klimpel@blk-bonn.de
Ansprechpartner in inhaltlichen Fragen: Konrad Kutt, BIBB, Hermann-Ehlers-Str. 10 53117 Bonn, Tel. 02 28/107-15 13, kutt@bibb.de

Auswahlverfahren, Auswahlkriterien und Beispiele finden Sie unter www.bibb.de/Umweltbildung

¹ Nähere Informationen zum Kongress sowie den Anmeldebogen für Good-practice-Beispiele finden Sie unter www.blk-kongress.de



Bericht über die Sitzung 3/2000 des Hauptausschusses am 23. November 2000 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Zentrales Ereignis der dritten Sitzung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahr 2000 war der *Besuch des Parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Wolf-Michael Catenhusen, MdB*. Er berichtete in seinem Statement über Schwerpunkte der Bildungs-, Wissenschafts- und Forschungspolitik der Bundesregierung unter Einschluss aktueller Fragen der Berufsbildungspolitik und des Haushalts. Catenhusen betonte, Bildung und Forschung hätten Priorität für die Politik der Bundesregierung. Insbesondere die Berufsausbildungschancen junger Menschen zu verbessern liege ihr am Herzen. Zugleich müssten die Rahmenbedingungen und Strukturen für lebensbegleitendes Lernen noch stärker ergänzt, strategisch gebündelt und aufeinander bezogen werden. Die Bundesregierung wolle mit ehrgeizigen Zielvorgaben und Programmen die Entwicklung in die Informationsgesellschaft voranbringen und dabei Schwerpunkte bei Bildung und Qualifikation setzen. Das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit habe einen neuen Aufbruch in der Berufsbildungspolitik bewirkt. Als wichtigstes Ergebnis sei die Trendwende am Ausbildungsstellenmarkt erreicht. So seien Ende September erstmals seit 1995 wieder mehr unbesetzte Ausbildungsplätze gemeldet gewesen als unvermittelte Bewerber und Bewerberinnen. In kurzer Zeit seien darüber hinaus weit reichende strukturelle Konzepte zur Weiterentwicklung und Modernisierung für die wichtigsten Bereiche der Berufsbildung erarbeitet und mit deren Umsetzung begonnen worden.

In der sich anschließenden Diskussion wurden unter anderem das Verhältnis Schule und Wirtschaft, die Situation am Ausbildungsstellenmarkt, die Notwendigkeit gesetzlicher Strukturelemente und Qualitätsstandards in der Weiterbil-

dung, die Notwendigkeit der Einrichtung von Berufsfachgruppen und die Berufsbildungspolitik vor dem Hintergrund der EU-Strukturreformen und der EU-Erweiterung debattiert.

Im Anschluss an den Besuch von Staatssekretär Catenhusen beschloss der Hauptausschuss eine *Empfehlung über die Dokumentierung von Teilqualifikationen*, deren Wortlaut dieser Ausgabe der BWP beigelegt ist.

Neu in das *Forschungsprogramm* aufgenommen wurde das Projekt 4.2015 „Mediation: Qualifikationsentwicklungen, Qualifizierungsbedarf und Verberuflichung in einem wachsenden innovativen Beschäftigungsfeld“.

Vertreter der Bundesanstalt für Arbeit informierten den Hauptausschuss über die *aktuelle Situation am Ausbildungsstellenmarkt*. Besonders erwähnenswert sei die gestiegene Mobilität der jungen Bewerber und Bewerberinnen, vor allem in den neuen Ländern. Hier müsse einem weit verbreiteten falschen Eindruck mangelnder Flexibilität entgegengewirkt werden.

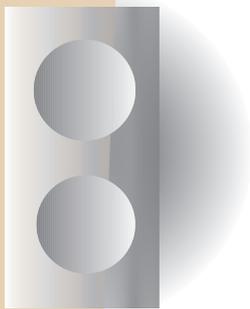
Mit einem weiteren Beschluss hob der Hauptausschuss die *Medienkonzeption* des Bundesinstituts für Berufsbildung aus dem Jahr 1984 ersatzlos auf und änderte § 17 Absatz 3 der Satzung des Bundesinstituts für Berufsbildung wie folgt: „Die Förderung der Bildungstechnologie durch Forschung soll insbesondere durch Entwicklung und Erprobung von Medien für die berufliche Bildung dazu beitragen, dass die Bildungstechnologie verbessert wird.“

Der Hauptausschuss beauftragte den Unterausschuss 4 – Berufliche Weiterbildung –, die Beratungen zur *Aktualisierung der Checkliste „Qualität beruflicher Weiterbildung“* aufzunehmen und als Ergebnis seiner Beratungen den Entwurf der aktualisierten Checkliste dem Ständigen Ausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung auf seiner Sitzung 1/2001 am 22. Januar 2001 zur Beschlussfassung vorzulegen.

Der *Generalsekretär* wurde für das Haushaltsjahr 1998 entlastet.

Auf Vorschlag der Bank der Länder wurde Herr Faul *zum Vorsitzenden für das Jahr 2001* gewählt. Frau Pahl, Beauftragte des Bundes, Frau Sehrbrock, Beauftragte der Arbeitnehmer, und Herr Dr. Söhngen, Beauftragter der Arbeitgeber, wurden zu stellvertretenden Vorsitzenden für das Jahr 2001 gewählt.

Das neu berufene Mitglied im Hauptausschuss als Beauftragte des Bundes, Dr. Rose Langer, wurde in den Unterausschuss 1 – Berufsbildungsforschung – und in den Unterausschuss 4 – Berufliche Weiterbildung – entsandt. ■



Abwärtstrend bei Weiterbildungsprüfungen gestoppt

Immer noch weniger Meister im Handwerk

RUDDOLF WERNER

► In den Jahren 1998 und 1999 haben je rund 142.000 Personen an einer Weiterbildungsprüfung bei den Kammern (Industrie und Handel, Handwerk u. a.) teilgenommen. Damit wurde der Abwärtstrend gestoppt.

Trendumkehr im Bereich Industrie und Handel

Von 1992 bis 1998 ging die Gesamtzahl der Teilnehmer an Weiterbildungsprüfungen von 172.000 auf 142.000 zurück. Für das Jahr 1999 ist in Industrie und Handel eine Trendumkehr festzustellen. Da jedoch im Handwerk die Zahlen weiter abnahmen, konnte per Saldo nur der Vorjahreswert von 142.000 gehalten werden.

Die Abnahmen betreffen ausschließlich die alten Bundesländer. In den neuen Ländern konnte die Zahl von 26.000 Teilnehmern im gesamten Zeitraum ungefähr gehalten werden. Allerdings ist in den neuen Ländern für Industrie und Handel 1999 keine Steigerung festzustellen.

Im Jahre 1999 bestanden 93 % die Prüfung, bei den Männern mehr als bei den Frauen (97 bzw. 88 %, Tabelle 1). Dabei werden die erfolgreichen Wiederholer berücksichtigt. Dies ist wichtig, da der Anteil derer, die die Prüfung wiederholen, recht hoch ist (70 %, Männer 83 %, Frauen 53 %). Ein großer Teil der Wiederholer besteht auch die Prüfung (rund 70 %). Ohne Berücksichtigung dieser Tatsache würden die Erfolgsquoten sich auf die Prüfungsfälle beziehen, nicht auf Prüfungspersonen.

Entwicklung von 1992–1999 – Meisterausbildung am stärksten von Rückgängen betroffen

Innerhalb der letzten sieben Jahre ging die Zahl der bestandenen Prüfungen um 13 % auf 114.722 Personen zurück. Davon waren die Berufsbereiche sehr unterschiedlich betroffen. Am stärksten waren die Rückgänge bei den *Industriemeistern* (–6.022, –39 %, Tabelle 2). Allerdings ist im Jahre 1999 erstmals wieder eine deutliche Steigerung von 8.662 auf 9.512 erfolgreiche Prüfungen festzustellen. Aber auch diese Zahl ist noch weit entfernt von dem Höchststand von 15.534 im Jahre 1992 (Tabelle 2).

Zu der Steigerung von 1998 auf 1999 haben vor allem die *Industriemeister Metall* beigetragen, deren Prüfung 1997 neu geregelt wurde. Es konnte jedoch noch nicht an die früheren Prüfungszahlen angeschlossen werden. Gegenüber dem Höchststand von 1992 (8.081) bedeutet der Wert immer noch mehr als eine Halbierung. Ähnlich sieht es bei den Industriemeistern Elektrotechnik aus.

Bei den *Handwerksmeistern* hat sich der Rückgang in großem Umfang fortgesetzt. Alleine im Jahre 1999 gab es gegenüber dem Vorjahr über 3.000 erfolgreiche Prüfungsteilnehmer weniger (von 36.913 auf 33.618 Teilnehmern). Gegenüber dem Höchststand im Jahre 1992 sind dies fast ein Viertel weniger. Betroffen sind insbesondere die Bereiche Metall und Bau. Teilweise konnten Berufe, die im Rahmen der Novellierung der Anlage A zur Handwerksordnung (1998) durch Zusammenlegung verschiedener Gewerbe entstanden sind, die früheren Zahlen noch nicht erreichen. Auch bei den *Tischlern*, den *Malern und Lackierern* sowie den *Bäckern und Fleischern* sind Rückgänge zu verzeichnen.

Ähnliche Entwicklungen sind in der *Landwirtschaft* und in der *Hauswirtschaft* festzustellen. Bei den Gärtnermeistern und bei den Hauswirtschaftsmeistern sind die Prüfungszahlen fast nur noch halb so hoch wie Anfang der 90er Jahre. Die Gründe für die Abnahmen sind vielfältig. Es spielen Übergangsprobleme durch Neuordnung/Zusammenfassung von Berufen/Gewerben eine Rolle. Maßgeblich ist auch die als zu gering eingeschätzte Förderung durch das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz von 1996 (AFBG, „Meisterbafög“), das die frühere Förderung nach Arbeitsförderungsgesetz/Sozialgesetzbuch nicht ersetzen konnte. Derzeit wird daher an einer Novellierung des Gesetzes gearbeitet.

Schließlich spielen auch demographische Entwicklungen eine Rolle. Um 1990 erreichte die Zahl der erfolgreichen Gesellenprüfungen mit 140.000 (alte Bundesländer) einen Tiefpunkt; diese Generation ist jetzt im entsprechenden Alter, um die Meisterprüfung abzulegen. Vor 1990 hatten bis zu 240.000 Lehrlinge die Abschlussprüfung bestanden (demographische Welle), also rund 100.000 mehr. Allerdings steigt die Zahl der erfolgreichen Prüflinge nach 1990 nur langsam an, so dass von der demographischen Seite her nur eine geringe Entlastung zu erwarten ist.

Bürobereich

In den traditionellen Bereichen *Schreibtechnik, Fremdsprachen und Sekretariat* haben sich die Abnahmen auch in den 90er Jahren fortgesetzt. Die Sekretärinnenprüfung wurde 1998 aufgehoben; die neue Prüfung Sekretariatsfachkaufmann/-kauffrau hat mit 1.209 Prüfungsteilnehmern aber nicht an die früheren hohen Zahlen der Sekretärinnenprüfung anknüpfen können. Allerdings werden für die Tätigkeiten im Büro auch zunehmend die Auszubildenden Bürokaufmann/Bürokauffrau und Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation herangezogen. Bei den Fachkräften für Schreibtechnik haben rd. 3.800 (Tabelle 2) die Prüfung bestanden, fast ausschließlich Frauen; 1985 waren es noch über 12.000 in den alten Bundesländern. Die fremdsprachlichen Fachkräfte konnten nach Rückgängen in früheren Jahren ihre Zahlen halten.

Jahr	Teilnehmer an Weiterbildungsprüfungen			Frauenanteil %	Erfolgsquote unter Berücksichtigung der Wiederholer in %		
	insgesamt	Männer	Frauen		Insgesamt	Männer	Frauen
92	171.135	110.918	60.217	35	87	93	77
95	159.293	106.685	52.608	33	91	94	85
98	142.181	93.412	48.769	34	93	96	88
99	142.085	91.869	50.216	35	93	97	88

Tabelle 1 Weiterbildungsprüfungen und Erfolgsquoten 1992 bis 1999

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung; eigene Berechnungen

	Bestandene Prüfungen		Differenz 1992–1999	
	1992	1999	absolut	Prozent
Industrie und Handel	58.802	50.218	-8.584	-15
darunter:				
Fachwirte	9.833	12.765	2.932	30
Fachkräfte für Schreibtechnik	7.594	3.739	-3.855	-51
Fremdsprachliche Fachkräfte	4.505	3.200	-1.305	-30
Fachkräfte für EDV	1.973	1.917	-56	-3
Sekretär/-in ¹⁾ – Sekretariatsfachkaufmann/-kauffrau ²⁾	1.899	639	-1.260	-66
Industriemeister	5.534	9.512	6.022	39
Handwerk	65.805	54.852	-10.953	-17
darunter				
Fachkaufleute für Handwerkswirtschaft	-	3.309	3.309	-
Fachkräfte für EDV	10.156	5.525	-4.631	-46
Betriebswirt/-in des Handwerks	2.620	3.083	463	18
Handwerksmeister/-innen	44.405	33.618	-10.787	-24
Bäcker/-innen	1.370	633	-737	-54
Metallbauer/-innen	1.994	1.207	-787	-40
Landwirtschaft	3.483	2.026	-1.457	-42
darunter				
Gärtnermeister/-innen	1.320	709	-611	-46
Öffentlicher Dienst	2.396	3.114	718	30
Freie Berufe	1.135	3.921	2.786	246
Hauswirtschaft	795	591	-204	-26
Alle Bereiche	132.424	114.722	-17.702	-13
darunter: männlich	90.027	75.514	-14.513	-16
weiblich	42.397	39.208	-3.189	-8

1) aufgehoben 1998

2) in Kraft getreten 1996

Tabelle 2 Bestandene Weiterbildungsprüfungen 1992 und 1999

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung; eigene Berechnungen

Bei den Prüfungsordnungen für *Fachkräfte EDV* ist es schwierig, ständig die neuen Anforderungen und Inhalte aufzunehmen. Die Prüfungszahlen sind auf einem niedrigen Niveau (Tabelle 2). Hier ist es erforderlich, ganz neue flexible Gestaltungen zu entwickeln.

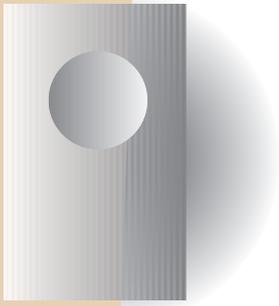
Dagegen haben die *Fachwirte* Steigerungen von 29,8% aufzuweisen. So sind die Zahlen bei den Bankfachwirten von 2.928 (1992) auf 5.374 (1999) gestiegen. Für diesen Beruf wird zum 1. Januar 2001 eine neue Prüfungsordnung in Kraft treten. Ähnliche Zunahmen sind für die Technischen Betriebswirte, die Fachwirte für Versicherungen und für die Bilanzbuchhalter festzustellen.

Bei den *Freien Berufen* haben sich – als einzigem Bereich – die Prüfungszahlen deutlich erhöht (von 1.135 auf 3.921, Tabelle 2). Insbesondere die Steuerfachwirte und die Fachhelfer/-innen im Gesundheitswesen haben hohe Zuwächse. Insgesamt waren die Abnahmen bei den Männern (-16%) stärker als bei den Frauen (-8%). Dies beruht auf der Entwicklung bei den Meisterprüfungen, die überwiegend von Männern absolviert werden. Frauen konnten die Rückgänge in den traditionellen Bereiche etwas kompensieren durch Zunahmen im Bereich der Fachkaufleute/Fachwirte und durch Prüfungen im Gesundheitswesen. Allerdings ist ihr Anteil insgesamt immer noch geringer (34%).

Zusammenfassung

Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung insgesamt ist in den letzten Jahren angestiegen. Den größten Raum nehmen dabei Lehrgänge und Kurse ein, also nicht zertifizierte Weiterbildung. Ursache ist der Trend zu kurzfristig konzipierten, flexibel angelegten Kurssystemen, die genau auf aktuell entstehende Bedürfnisse, insbesondere im IT-Bereich, ausgerichtet sind. Eine durch die Kammer zertifizierte Abschlussprüfung ist nicht vorgesehen. Offensichtlich wird der expandierende Weiterbildungsmarkt durch diese Formen besser abgedeckt als durch formalisierte Prüfungen. Auch die Weiterbildungsarbeit der Kammern selber ist immer stärker auf diesen Zweig ausgerichtet. Die Abschlüsse nach Kammer-/Bundesregelungen, die hier untersucht wurden, verlieren quantitativ immer mehr an Gewicht. Weiterhin spielt die eingeschränkte staatliche Förderung eine Rolle, die ebenfalls zu einer geringeren Inanspruchnahme der zertifizierten Weiterbildung geführt hat. Durch die Novellierung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes besteht die Chance, an die Erfolge der früheren Förderung anzuknüpfen.

In den nächsten Jahren wird ein großer Bedarf an qualifizierten Kräften gerade im Meisterbereich entstehen. Da infolge der demographischen Entwicklung die Zahl der jungen, aufstiegswilligen Fachkräfte kaum ansteigen wird, kommt es darauf, durch inhaltlich attraktive, auch finanziell besser unterstützte Maßnahmen dem geregelten Weiterbildungsbereich wieder zu höheren Abschlusszahlen zu verhelfen. ■



Endlich: Die Berufsbildungschronik, auf die so lange gewartet wurde

HELMUT PÜTZ

Berufsbildung im 20. Jahrhundert Eine Zeittafel

Rolf Raddatz

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2000, 424 Seiten, DM 79,00

Rolf Raddatz, der frühere Abteilungsleiter für berufliche Bildung im Deutschen Industrie- und Handelstag, hat uns in der Vergangenheit schon häufig mit hochinformativen Publikationen beeindruckt. Ich erinnere an seine wertvolle Ausarbeitung „25 Jahre Berufsbildungsforschung, Forschungsergebnisse des BBF und des BIBB im Dienst von Praxis und Politik“ zum 25-jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung oder an seine wiederholt erschienene, immer neu bearbeitete (zusammen mit Manfred Bergmann und zuletzt mit Reinhard Selka) nützliche Ratgeberinformation „Berufe mit Ausbildungschancen“ (2000).

Vieles wird heutzutage veröffentlicht, um zu veröffentlichen. Deshalb verschwindet auch vieles ungelesen in den Bücherregalen, oft zu Recht! Demgegenüber kann man mit den Publikationen von Rolf Raddatz immer konkret etwas anfangen, man braucht seine Veröffentlichungen und kann nützlich mit ihnen arbeiten. Und wenn man seine Bücher ins Bücherregal gestellt hat, muss man sie bestimmt wieder hervorholen, und das nicht selten, weil man konkrete Informationen für seine eigene Arbeit nachschlagen muss.

So auch diesmal: Endlich ist von ihm die Chronik der beruflichen Bildung der letzten 100 Jahre zusammengestellt worden: Kaiserreich, Weimarer Republik, Nationalsozialismus, Besatzungszeit, die Bundesrepublik Deutschland und

die DDR sowie schließlich das wieder vereinigte Deutschland. Was andere, die als Pensionäre ebenfalls Zeit für ein solches Grundlagen-Nachschlagewerk hätten, bisher nicht geleistet hatten, das hat Rolf Raddatz sorgfältig erarbeitet. Seine Sorgfalt ist es auch, die uns sicher macht, dass alles „stimmt“. Einige Stichproben von Berufsbildungsereignissen, die mir noch konkret bewusst waren, haben mir das bewiesen. Aber noch viel interessanter sind die zahllosen Details von Stationen der Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland in den letzten 100 Jahren.

Natürlich gibt es wie immer bei Raddatz auch in diesem Buch ein detailliertes Sachregister und Abkürzungsverzeichnis zur leichten Orientierung, eine spezielle und traditionelle „Suchmaschine“, die nahezu jedes historische und berufsbildungsfachliche Detail leicht auffindbar macht. Wer weiß schon so einfach, wenn er darüber arbeiten muss und eine konkrete Information braucht, dass am 30. Mai 1908 mit einer Novelle zur Gewerbeordnung der „kleine Befähigungsnachweis“ eingeführt wurde, nach dem jeder, der Lehrlinge im Handwerk ausbilden will, das 24. Lebensjahr vollendet und in dem betreffenden Handwerk die Meisterprüfung abgelegt haben muss, oder dass das Reichswirtschaftsministerium am 7. August 1936 in einem Runderlass darauf hingewiesen hat, dass keine gesetzlichen Bestimmungen bestehen, die Juden von Kaufmannsgehilfenprüfungen ausschließen, oder dass der Deutsche Industrie- und Handelstag noch 1958 gefordert hat, an der betriebspraktischen Lehre, ergänzt durch achtstündigen Berufsschulunterricht, unbedingt festzuhalten? Gewiss alles historische Details in einer umfassenden Chronik der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland, aber dann, wenn es bei konkreter Arbeit gebraucht wird, eine wichtige Information für Chronisten, Berufsbildungsforscher und Berufsbildungspraktiker.

Das Buch von Rolf Raddatz ist mehr als eine informationsreiche Zeittafel, es ist insgesamt ein Spiegelbild einer großen Erfolgsstory, die Deutschland im letzten Jahrhundert zu bieten hatte und auch in der Zukunft zu bieten haben wird: die Entwicklung des dualen Systems der beruflichen Bildung. Auch deshalb müssen wir dem Pensionär Rolf Raddatz weiterhin alles Gute und Schaffenskraft wünschen, damit er das noch recherchiert und schreibt, was uns als Wissen der Gesamtzusammenhänge der beruflichen Bildung noch fehlt. Zum Beispiel eine Gesamtdarstellung der Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den letzten gut 30 Jahren seit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969. Und eine Gesamtdarstellung der Berufsbildungsentwicklung in der DDR in den 40 Jahren von 1949 bis 1989 fehlt auch noch. Es gibt also noch viel zu tun! ■

Weiterbildungscontrolling. Eine systemorientierte Perspektive

ELISABETH M. KREKEL

Bildungscontrolling und strategische Unternehmensplanung

Dirk Pieler

Gabler, Wiesbaden 2000, 307 Seiten, 46 Abb., DM 118,00

Ein moderner Controllingbegriff aus der allgemeinen Betriebswirtschaftslehre bildet für Dirk Pieler den Zugang zum Thema Weiterbildungscontrolling. In Anlehnung an Jürgen Weber wird Controlling als Koordinationsfunktion des Führungssystems eines Unternehmens betrachtet und ist dabei eingebunden in die strategische Unternehmensplanung. Auf dieser Basis entwickelt Pieler sein koordinationsorientiertes Controllingverständnis im Weiterbildungsbereich.

Pieler setzt sich intensiv mit den theoretischen Grundlagen des Weiterbildungscontrollings auseinander. Während die bestehenden Ansätze vor allem die steuerungs- und kontrollorientierte Controllingfunktion betonen, die vorwiegend an einzelne Bildungsmaßnahmen anknüpfen, hat Weiterbildungscontrolling aus einem koordinierenden Verständnis heraus eine systembildende und systemkoppelnde Funktion. Beispielsweise ist die Planung von Bildungsmaßnahmen selbst danach kein Gegenstand des Controllings, wohl aber die Koordination der Planungsaufgaben sowie die Koordination zwischen der Planung und der Kontrolle.

Ziel des Weiterbildungscontrollings ist es, neben der „Gestaltung eines adäquaten Weiterbildungssystems“, „die Effizienz und Effektivität der Weiterbildung unter Beachtung der ökonomischen und sozialen Zielsetzungen des Unternehmens zu erhöhen und die Anpassungsfähigkeit an Veränderungen in der Um- und Innenwelt des Unternehmens zu steigern“. (S. 53) Dabei soll das Weiterbildungscontrolling zum einen eine Kultur fördern, in der Weiterbildung ein unverzichtbarer Faktor der Unternehmensentwicklung ist, zum anderen soll es Weiterbildungsgrundsätze und Unternehmensgrundsätze miteinander in Einklang bringen.

Durch diese Definition erhält das Weiterbildungscontrolling ein eigenständiges Profil. Weiterbildungscontrolling koordiniert das gesamte Bildungswesen. Die betriebliche Weiterbildung wird dabei ganzheitlich – aus einer Systemperspektive heraus – betrachtet und bleibt nicht auf einzelne Bildungsprozesse beschränkt. Dadurch wird auch der gestiegenen Bedeutung unterschiedlicher Lernformen, wie beispielsweise dem computerunterstützten Lernen oder dem Lernen im Prozess der Arbeit, Rechnung getragen, die problemlos unter diese Definition des Weiterbildungscontrollings subsummiert werden können.

Die Anwendung des systemorientierten Ansatzes diskutiert der Autor in sechs Führungsteilsystemen: dem Wertesystem betrieblicher Weiterbildung, der Weiterbildung als Gegenstand des Personalführungssystems, dem Weiterbildungs-Planungssystem, dem Weiterbildungs-Kontrollsystem, dem Weiterbildungs-Informationssystem sowie dem Weiterbildungs-Organisationssystem. Über die verschiedenen Grundlagen in den einzelnen Teilsystemen hinaus werden im systemischen Sinne auch deren Interdependenzen diskutiert. Auf diese Weise bringt Pieler die verschiedenen Teilsysteme zusammen und stellt eine ganzheitliche Sichtweise her.

Der Autor sucht dabei eindeutig einen theoretischen Zugang zum Controlling in der betrieblichen Weiterbildung und schließt dadurch eine bis heute bestehende Lücke. Sein besonderer Verdienst ist es, dass er die bildungspolitische Diskussion mit der Controllingdiskussion zusammenführt, die inhaltlich wie historisch wenige Gemeinsamkeiten aufweisen. Damit führt er auch zwei Forschungsbereiche zusammen, die bis heute in Theorie und Praxis nur nebeneinander, jedoch nicht miteinander existiert haben. Durch die Betonung der Koordinationsfunktion erweitert Pieler den prozessorientierten Controllinggedanken. Er verankert das Weiterbildungscontrolling im Führungssystem des Unternehmens und schafft eine Verbindung zwischen Weiterbildung und Unternehmensentwicklung. Damit verlässt er gleichzeitig die operative Ebene des Bildungscontrollings, auf der die aktuelle Diskussion überwiegend stattfindet. Dennoch geht die Verbindung zur Praxis nie verloren, was das Buch auch für Praktiker lesenswert macht.

Von den hier dargelegten theoretischen Annahmen und Entwicklungsansätzen zum Weiterbildungscontrolling können viele Impulse nicht nur für eine theoretische Weiterbearbeitung des Themas, sondern auch für die Einführung von Controlling in der betrieblichen Bildungspraxis ausgehen. Ein kleiner Wermutstropfen ist allerdings anzumerken: Zwar ist das Buch diesen Preis wert, jedoch ist es mit 118 DM nicht gerade preiswert – vor allem vor dem Hintergrund, dass es neben Interessenten und Interessentinnen an Weiterbildungs- und Personalentwicklungsprozessen aus Wissenschaft und Praxis auch Studierenden zu empfehlen ist. ■

AUTOREN

■ HOLGER ALDA

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
der Bundesanstalt für Arbeit
Postfach, 90327 Nürnberg

■ LARS BALZER

Zentrum für empirische pädagogische Forschung
Universität Koblenz-Landau
Friedrich-Ebert-Straße 12, 76829 Landau

■ KLAUS BERGER

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ JESSICA BLINGS

biat – Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik
Universität Flensburg
Munketoft 3, 24937 Flensburg

■ DR. ANDREAS FREY

Zentrum für empirische pädagogische Forschung
Universität Koblenz-Landau

■ DANIELA HEIPEL

Danziger Straße 146, 10407 Berlin

■ DR. ELISABETH M. KREKEL

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ KONRAD KUTT

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ BARBARA MEIFORT

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ HANNELORE MUSTER-WÄBS

Staatliches Studienseminar für die Lehrämter
an Hamburger Schulen
Hohe Weide 14, 20259 Hamburg

■ PROF. DR. HELMUT PÜTZ

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ DR. GUSTAV REIER

Gerhart-Hauptmann-Str. 80a, 22880 Wedel

■ DR. URSULA RENOLD

Schweizerisches Institut für Berufspädagogik
Kirchlindachstraße 79, CH-3052 Zollikofen

■ PROF. DR. KORDULA SCHNEIDER

Fachhochschule Münster
Röntgenstr. 7–9, 48016 Münster

■ GUNTHER SPILLNER

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ PROF. DR. GEORG SPÖTTL

biat – Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik
Universität Flensburg

■ SYBILLE VOLKHOLZ

Melanchthonstr. 19, 10557 Berlin

■ DR. RUDOLF WERNER

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

■ LARS WINDELBAND

biat – Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik
Universität Flensburg

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

30. Jahrgang, Heft 1/2001, Januar/Februar 2001

Herausgeber

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

Redaktion

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

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gisela Feller, Heike Krämer, Kerstin Mücke
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

Berufsbildung im 20. Jahrhundert: eine Zeittafel

Rolf Raddatz



Bielefeld 2000
424 Seiten, DM 79,00
ISBN 3-7639-0136-1
Bestell-Nr. 60.01.276

Die Veröffentlichung
erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 91101-0
Telefax (0521) 91101-79
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Die berufliche Bildung in
der Wirtschaft hat in
Deutschland eine lange
Tradition. Im 20. Jahrhun-
dert hat sie insgesamt
gesehen eine stürmische
Entwicklung genommen.

Die Zeittafel dokumentiert
die Entwicklung der
beruflichen Bildung im
20. Jahrhundert mit dem
Schwerpunkt gewerbliche
Wirtschaft. Erfasst wurden
überwiegend Daten von
gesamtstaatlicher
Bedeutung, eingeschlossen
die der DDR:

Gesetze, Beschlüsse parla-
mentarischer Gremien,
Verlautbarungen, Stellung-
nahmen und Aktivitäten
von öffentlichen Stellen,
Organisationen,
Wirtschafts-, Berufs- und
anderen Verbänden,
Gewerkschaften sowie
Lehrerverbänden.