

Forschungs- ergebnisse 2000

des Bundesinstituts
für Berufsbildung

Forschungsergebnisse 2000 des Bundesinstituts für Berufsbildung



Bundesinstitut für Berufsbildung <Bonn>:

Forschungsergebnisse ... des Bundesinstituts für Berufsbildung /

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, der Generalsekretär. - 1999
(2000) -. - Bonn: BIBB, 2000

Früher u. d. T.: Bundesinstitut für Berufsbildung <Berlin; Bonn>:
Forschungsergebnisse ... des Bundesinstituts für Berufsbildung



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine
Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite
www.bibb.de/cc-lizenz.

Redaktion:

Arbeitsbereich Forschungs- und
Dienstleistungsplanung
Hildegard Baarß
Edith Bellaire
Klaus-Detlef R. Breuer
Jörg Henning

Vertriebsadresse:

Bundesinstitut für Berufsbildung
53043 Bonn
Best.-Nr.: 09.063

© 2001 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung,

Der Generalsekretär, 53043 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

GrafikDesign: Hoch Drei, Berlin

Druck: Druckerei Plump, Rheinbreitbach

Printed in Germany

ISBN 3-88555-698-7

Gedruckt auf Recyclingpapier, hergestellt aus 100% Altpapier

Vorwort

Die Kurzfassung der wesentlichen Forschungsergebnisse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wird seit 1980 in jährlicher Folge der interessierten Fachöffentlichkeit zur Information vorgestellt. Neben den Ergebnissen aus abgeschlossenen Forschungsprojekten werden auch die Resultate aus im Berichtsjahr abgeschlossenen bzw. noch laufenden Vorhaben dokumentiert. Vorhaben sind insbesondere die Aufgaben des Bundesinstituts, die nach Weisung des zuständigen Bundesministers wahrzunehmen sind, also die Mitwirkung an der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen und sonstigen Rechtsverordnungen, an der Vorbereitung des Berufsbildungsberichts und an der Durchführung der Berufsbildungsstatistik sowie die Förderung von Modellversuchen einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen. Außerdem gehören z. B. die Maßnahmen zur Ausbilderförderung dazu sowie die Mitwirkung an der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung.

Diese Veröffentlichung enthält 16 Abschlussberichte zu Forschungsprojekten, 21 Berichte zu abgeschlossenen sowie 10 Berichte zu ständigen bzw. laufenden Vorhaben aus dem Jahr 2000. Mit der Vorlage dieser Publikation ist auch ein Angebot zum intensiven Dialog mit den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BIBB verbunden.

Der unterschiedliche Umfang dieser Kurzfassungen resultiert aus der sehr differenzierten Anlage der Forschungsprojekte und Vorhaben, ihrer Untersuchungsmethoden und Ziele.

In der vorliegenden Veröffentlichung nicht enthalten sind Ergebnisse der Aufgabenkategorie „Daueraufgaben“ des Bundesinstituts, in deren Rahmen vielfältige Arbeiten der im Berufsbildungsförderungsgesetz genannten Aufgaben realisiert werden – z. B. die Unterstützung der Planung, Errichtung und Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (§ 6 Abs. 2 Nr. 2 BerBiFG) oder die Führung und Veröf-

fentlichung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe (§ 6 Abs. 2 Nr. 4 BerBiFG).

Über lieferbare Titel breiterer Ergebnisdarstellungen gibt das kostenlos zu beziehende Veröffentlichungsverzeichnis des BIBB einen Überblick. Ständig aktualisierte Informationen über Veröffentlichungen des BIBB können darüber hinaus im Internet unter der Adresse <http://www.bibb.de/veroeff.htm> abgerufen werden.

Über die derzeit laufenden Forschungsprojekte und Vorhaben informiert das veröffentlichte Arbeitsprogramm 2001 des Bundesinstituts für Berufsbildung.



Walter Brosi
Stellvertretender Generalsekretär
Bonn, im Juli 2001

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) arbeitet gemeinsam mit Arbeitgebern, Gewerkschaften, Bundesländern und Bundesregierung an der Verbesserung und Weiterentwicklung der nationalen und internationalen Berufsbildung.

Für das BIBB steht die Berufsbildung der Facharbeiter, Fachangestellten, Gesellen und Meister im Mittelpunkt seiner gesetzlich festgelegten Forschungs- und Dienstleistungsarbeit.

Das BIBB

- beobachtet und untersucht die Aus- und Weiterbildungspraxis in den Betrieben
- erprobt neue Wege in der beruflichen Aus- und Weiterbildung
- modernisiert gemeinsam mit Arbeitgebern und Gewerkschaften die betrieblichen Regelungen für Ausbildung und beruflichen Aufstieg
- unterstützt die betriebliche Berufsbildungspraxis mit modernen Ausbildungsunterlagen und Ausbildungsmedien
- entwickelt Konzepte für die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder
- begutachtet die Qualität des beruflichen Fernlehreangebots
- fördert moderne Ausbildungszentren als Ergänzung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung
- betreut internationale Programme zur Weiterentwicklung der Berufsbildung

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Hermann-Ehlers-Straße 10
Neues Abgeordnetenhochhaus
„Langer Eugen“
53 113 Bonn

Telefon: (0228) 107-0

Telefax: (0228) 107-2977

E-Mail: zentrale@bibb.de

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

Forschungsergebnisse
2000



ABSCHLUSSBERICHTE ZU FORSCHUNGSPROJEKTEN 2000

INHALT

FP-NR.	TITEL	
1.1005	Berufliche Entwicklung, Qualifizierung und Perspektiven in der zweiten Hälfte des Berufslebens – Betriebliche und berufsbiographische Sichtweisen Älterer	7
1.1007	Wege von Berufsfachschülern mit Ausbildungsabschluss. Bestandsaufnahme nach Berufsbereichen	18
1./6.1008	Berufliche Perspektiven bei unterschiedlichen Bildungsabschlüssen. Vergleichende Analysen auf der Basis des Sozio-ökonomischen Panels und anderer Stichprobenerhebungen	29
2.1003	Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien	47
2.2004	Integrierte Prüfung – Wissenschaftliche Unterstützung bei der Entwicklung und Evaluation einer neuen Prüfungsform	61
2.3002	Neue computergestützte Prüfungsformen im kaufmännischen Bereich	75
3.2004	Evaluation der Büroberufe	82
3.2005	Grundlagen für eine Neustrukturierung der Ausbildungsberufe in der Textil- und Bekleidungsindustrie	92
4.1010	Berufsfeldanalyse im Bereich medizinischer Assistenz Tätigkeiten (Medizintechnik)	101
5.1002	Zusatzqualifikationen im europäischen Systemvergleich	110
5.3005	Entwicklung von computerunterstützten multimedialen Lernsequenzen für Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit in gewerblich-technischen Berufen	120
6.3003	Zusatzqualifikationen – Organisatorische Modelle ihrer Vermittlung. Bestandsaufnahme und Optimierungsmöglichkeiten	127
Internationale Projekte		
1.7001	Regionalentwicklung und berufliche Erstausbildung – Regional Development and Initial Vocational Training (REDIV)	139
3.7001	QUASAR – Entwicklung von Qualitätsstandards zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in der beruflichen Bildung für Frauen	147
5.7005	Dual training systems: Institutional set up and performance. A survey and analysis project in the framework of the Leonardo da Vinci programme	151
5.7006	Die Struktur von Ausbildungsniveaus – erneut betrachtet	157
BERICHTE ZU VORHABEN		161

Berufliche Entwicklung, Qualifizierung und Perspektiven in der zweiten Hälfte des Berufslebens – Betriebliche und berufsbiographische Sichtweisen Älterer

● Bearbeiter/-innen

Puhlmann, Angelika; Dr. Gravalas, Brigitte;
Leppelmeier, Ingrid

● Laufzeit

I/1998 bis IV/2000

● Ausgangslage

Anlass für das Forschungsprojekt war der demographische Wandel mit seinen Auswirkungen auch auf die Berufswelt. Ältere werden in Zukunft die Mehrheit der insgesamt alternden Erwerbsbevölkerung ausmachen. Das Durchschnittsalter der Erwerbstätigen in Deutschland etwa ist zwischen 1991 und 1999 um ein Jahr – von 38,3 auf 39,5 Jahre – gestiegen. Zwar geht derzeit die Erwerbsbeteiligung der 50- bis 64-Jährigen zurück – 1991 waren 53 % und 1999 48 % dieser Altersgruppe erwerbstätig¹ –, doch ist absehbar, dass eine Trendwende zu einer Verlängerung der Lebensarbeitszeit führen wird. Betriebe stehen künftig in stärkerem Maße vor der Herausforderung, Innovationen und Entwicklungsprozesse mit älteren Belegschaften zu bewältigen und zu gestalten. Eine stärkere und gezielte Einbeziehung Älterer in betriebliche Weiterbildung und Personal- und Organisationsentwicklung sind dafür ebenso unabdingbar wie ein grundsätzliches Umdenken bezogen auf den Faktor Alter.

Das Forschungsprojekt fragt nach der Bedeutung des Alters aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten, nach Berufssituation, Perspektiven und Weiterbildungsbereitschaft Älterer und nach Schnittpunkten, an denen sich die Interessen von Betrieben und Älteren treffen, die als Anknüpfungspunkte für die Entwicklung altersbezogener betrieblicher Strategien genutzt werden können.

● Methodische Hinweise

Mit einer Mischung aus quantitativen und qualitativen Methoden wurde im Forschungsprojekt eine Annäherung an den Gegenstand der Forschung gesucht:

- Eine RBS-Umfrage zum Thema ältere ArbeitnehmerInnen gibt einen Einblick in betriebliche Alterszusammensetzungen, die Bewertung des Alters und Älterer und betriebliche Maßnahmen und Programme für Ältere.²
- Eine Sonderauswertung der Daten aus der BIBB/IAB-Untersuchung unter altersspezifischen Gesichtspunkten gibt Aufschlüsse u. a. über Arbeitssituation, Arbeitszufriedenheit und Weiterbildung älterer, über 40-jähriger Berufstätiger.³
- Eine Sonderauswertung des Sozio-ökonomischen Panels⁴ verfolgt berufliche Entwicklungen Älterer und fokussiert auf die Entwicklung der Arbeitszufriedenheit; diese Untersuchungsteile basieren auf Analysen repräsentativer Daten.

1 Vgl. Statistisches Bundesamt. Mitteilung für die Presse vom 26.4.2000.

2 siehe: „Ältere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen“; Referenz-Betriebs-System, Information Nr. 14/1999.

3 Vgl. BIBB Forschungsprojekt 1.1006: „Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen“; diese repräsentative Erhebung zu Qualifikation und Erwerbsituation in Deutschland wurde 1998/99 als dritte Wiederholungsuntersuchung in Zusammenarbeit zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, durchgeführt.

- In einer Analyse von Stellengesuchen Älterer stehen u. a. die berufliche Situation und Berufswünsche sowie die Formen der Selbstdarstellung Älterer in Stellengesuchen im Mittelpunkt. Dieser Teil vereint in einer exemplarischen Untersuchung qualitative und quantitative Methoden.
- In Betriebsfallstudien wird die Bedeutung des Alters und Älterer aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten und der Umgang mit dem Alter und Älteren im betrieblichen Alltag und im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung näher beleuchtet. Hier wird mit Leitfadeninterviews und themenzentrierten Auswertungen gearbeitet.
- Die Recherche von Literatur zu und Forschungen über Ältere und das Thema Alter gibt einen dokumentarischen Überblick über den allgemeinen Diskussionsstand⁴ und
- eine Expertise zum Thema ältere Frauen gibt einen speziellen Überblick über die Repräsentanz geschlechtsspezifischer Fragen in der Alters- und Demographiediskussion.

● Ergebnisse

In der Diskussion über Ältere bleibt weitgehend unscharf, welche Altersgruppen genau gemeint sind. Häufig werden diejenigen mit dem Begriff „Ältere“ assoziiert, die kurz vor dem Ende ihres Berufslebens stehen – wobei angesichts der gesetzlichen Regelungen und der betrieblichen Möglichkeiten eines vorzeitigen Übergangs in den Ruhestand durchaus bereits ab 55-Jährige gemeint sind und auch jüngere Ältere, nämlich ab 50-Jährige, mit unter die Kategorie „Ältere“ gefasst werden, ist doch das Ende auch ihres Berufslebens bereits absehbar.

Die Unentschiedenheit darüber, wer zu den Älteren gehört oder gezählt werden soll, ist wohl

auch wesentlich darauf zurückzuführen, dass Grenzmarkierungen zwischen Altersgruppen und Generationen – wie z. B. kulturelle Interessen, Moden und Verhaltensnormen – verschwimmen, und sicher auch damit, dass die Lebensweisen Älterer heute gleichermaßen wie die Lebensweisen aller anderen Altersgruppen durch Individualisierung gekennzeichnet sind. Die Ungenauigkeit der Definition, wer zu den Älteren gehört, spiegelt jedoch auch eine Realität, in der das Alter im Berufsleben ebenso sehr unterschiedliche Bedeutung haben kann – etwa in verschiedenen Branchen und je nach Unternehmenskultur – wie auf dem Arbeitsmarkt, wo sich bereits ab dem 40. Lebensjahr die Berufschancen vermindern können. „Alter“ ist heute ein relativer und kein feststehender Begriff. Seine Bedeutung wird durch die Beschleunigung der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen negativ belegt und zugleich mit Verweis auf die demographische Entwicklung mit positiven Konnotationen versehen. Während auf der einen Seite Zweifel daran aufkommen, ob Ältere im Berufsleben noch mithalten können und ob betriebliche Innovationen mit Älteren möglich sind, wächst auf der anderen Seite die Erkenntnis, dass gesellschaftliche und betriebliche Entwicklungen nur mit Älteren möglich sind – werden sie doch zukünftig die Mehrheit der Erwerbsbevölkerung ausmachen. Die demographische Entwicklung zieht die gesellschaftliche Praxis und individuelle Orientierungen auf ein möglichst frühzeitiges Ausscheiden aus dem Arbeitsleben ebenso in Zweifel wie die weit verbreitete Orientierung von Betrieben auf Jüngere, insbesondere bei Einstellungen und betrieblicher Weiterbildung.

Berufliche Situation und Arbeitszufriedenheit Älterer

Häufig ist von der Diskriminierung im oder gar der Ausgrenzung Älterer aus dem Berufsleben die Rede und auch davon, dass Beschäftigte mit zunehmendem Alter eher in wenig anspruchsvolle Tätigkeiten abgeschoben werden, als dass sie beruflich gefördert und gefordert werden würden. Spiegelt sich all das, was in der Debatte um Ältere und den demographischen Wandel

4 Das am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) angesiedelte SOEP ist eine empirische Längsschnittuntersuchung, die seit 1984 in den alten Bundesländern und seit 1990 auch in den neuen Bundesländern durchgeführt wird. Das SOEP ist als Haushaltsstichprobe angelegt, wobei in den zufällig ausgewählten Haushalten alle dort lebenden Personen im Alter von mindestens 16 Jahren befragt werden.

5 Siehe: Gravalas 1999.

als negativ wirkende Faktoren hervorgehoben wird, in der beruflichen Situation und der Arbeitszufriedenheit Älterer? Diesen Fragen ist in Sonderauswertungen des Sozio-ökonomischen Panels und der Daten aus der BIBB/IAB-Erhebung und in Fallstudien nachgegangen worden. Die Analysen des Sozio-ökonomischen Panels deuten darauf, dass die Arbeitszufriedenheit Älterer im Vergleichszeitraum 1987–1997 abgenommen hat. Im Gegensatz zu früheren Befunden liegt sie nun unter der der Jüngeren. Dieses Ergebnis basiert im Wesentlichen auf der Beantwortung der Frage nach der Zufriedenheit im Beruf im Allgemeinen. Es ist auch deshalb bemerkenswert, weil im Einzelnen betrachtet positive und negative Beurteilungen der Berufssituation durch Ältere zu verzeichnen sind. Es bleibt daher zunächst offen, welche anderen Faktoren hier negative Wirkungen entfalten und zu dieser Beurteilung der Arbeitszufriedenheit Älterer beitragen. Es könnte sich hierbei um unbeabsichtigte Folgen der Diskussion um den demographischen Wandel oder auch um Auswirkungen der geringen Arbeitsmarktchancen Älterer handeln.

Im Besonderen zeigen sich in Westdeutschland bei vier der insgesamt zwölf einbezogenen Indikatoren statistisch signifikante Zusammenhänge mit dem Alter. Dabei schlägt aus der Perspektive Älterer negativ zu Buche, dass sie bei ihrer Arbeit seltener als Jüngere etwas hinzulernen können, was sie beruflich voranbringen könnte, und dass ihre Arbeit häufiger mit nervlicher Anspannung verbunden ist. Positiver als von Jüngeren wird von Älteren die Einbeziehung in Entscheidungen über Bezahlung und Beförderung von Kollegen und Kolleginnen beurteilt. Schließlich sind Ältere wesentlich seltener als Jüngere in Wechselschicht eingesetzt und dem damit verbundenen Stress in weitaus geringerem Maße ausgesetzt. In Ostdeutschland sind bei den meisten Indikatoren signifikante Zusammenhänge mit dem Alter festgestellt worden. Hier schlägt für die Älteren negativ zu Buche, dass ihre Arbeit mit hoher nervlicher Belastung verbunden ist und dass sie – trotz ihrer vergleichsweise besseren beruflichen Positionen – sich häufiger als Jüngere in ihrer Arbeitsleistung streng kontrolliert fühlen. Positiv hingegen werden geringere physische Belastungen, ein seltenerer Einsatz in

Wechselschicht, geringere Belastungen durch schädliche Umwelteinflüsse genannt. Dass Ältere in Ostdeutschland seltener als Ältere in Westdeutschland im gewerblichen Bereich arbeiten, mag in diesen Befunden einen Niederschlag finden. Eine Unzufriedenheit Älterer mit der Lernhaltigkeit von Arbeit ist in Ostdeutschland nicht festzustellen. Hier beurteilen Ältere ihre Tätigkeit signifikant häufiger als Jüngere als abwechslungsreich. Dieser Befund mag im Zusammenhang mit einem positiven Erleben der heute im Vergleich zu früher gestiegenen Freiheitsgrade, mit größeren Möglichkeiten auch, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen, betrachtet werden – Aspekte, die gerade für Ältere einen hohen Stellenwert im Berufsleben haben.

Eine altersbezogene Auswertung der Daten aus der BIBB/IAB-Erhebung zu verschiedenen Aspekten der Arbeitszufriedenheit zeigt: Eher unzufrieden oder sehr unzufrieden sind über 40-Jährige vor allem

- mit den Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg (in Westdeutschland: etwa 1/3 der 40- bis 49-Jährigen, etwa 1/4 der 50- bis 59-Jährigen; in Ostdeutschland: etwa 1/3 der 40- bis 54-Jährigen, knapp 1/4 der 55- bis 59-Jährigen) und
- zur Weiterbildung (in Westdeutschland etwa 1/4 der 40- bis 54-Jährigen, etwa 1/5 der 55- bis 59-Jährigen, in Ostdeutschland: 1/3 der 40- bis 44-Jährigen, 1/4 der 45- bis 49-Jährigen und etwa 1/5 der 55- bis 59-Jährigen) sowie
- mit Einkommen (in Westdeutschland: knapp 1/4 der 40- bis 44-Jährigen, etwa 1/5 der 45- bis 59-Jährigen, in Ostdeutschland: knapp 40 % der 40- bis 54-Jährigen, etwa 1/3 der 45- bis 59-Jährigen) und
- Arbeitsdruck bzw. Arbeitsbelastung (in Westdeutschland: etwa 1/5 der 40- bis 59-Jährigen, aber: 1/4 der 50- bis 54-Jährigen, in Ostdeutschland: etwa 1/5 der 40- bis 59-Jährigen).

Betrachtet man diese vier Bereiche, in denen die größte Unzufriedenheit besteht, differenziert für Männer und Frauen in Ost- und Westdeutschland, so zeigt sich folgendes Bild:

Bei den *Aufstiegsmöglichkeiten* zeigen sich keine sehr großen Unterschiede; rund ein Drittel der 40- bis 54-jährigen Männer und Frauen in Ost- und Westdeutschland sind hier unzufrieden. Erst bei den 55- bis 59-Jährigen sinken diese Werte auf etwa 1/4 ab. Auffällig ist die hohe Unzufriedenheit ostdeutscher Frauen mit Aufstiegsmöglichkeiten, die sogar etwas über der westdeutscher Männer liegt.

Bei den *Möglichkeiten, sich weiterzubilden bzw. hinzulernen zu können*, ist das Bild etwas differenzierter. Die Unzufriedenheit liegt hier in der Altersgruppe der 40- bis 44-Jährigen etwas über Durchschnitt und ist bei ostdeutschen Männern und Frauen am stärksten ausgeprägt. Bei den 45- bis 49-Jährigen lässt sie allgemein nach; eine Ausnahme bilden hier jedoch die westdeutschen Frauen, deren Weiterbildungswünsche offenbar zu wenig Beachtung finden. Ihre Unzufriedenheit vermindert sich mit zunehmendem Alter zwar ebenfalls, doch übertrifft sie auch bei den 50- bis 54-Jährigen noch die der anderen Gruppen.

Mit dem *Einkommen* sind, was nicht überrascht, ostdeutsche Männer und Frauen über alle Altersgruppen hinweg deutlich unzufriedener als westdeutsche Männer und Frauen. Die Unzufriedenheit liegt hier bei ostdeutschen Männern bei den 40- bis 54-Jährigen über dem Durchschnitt und sinkt dann ab, beträgt aber bei den 55- bis 59-Jährigen immerhin noch über 1/3. Bei den ostdeutschen Frauen zeigen die 40- bis 44-Jährigen eine überdurchschnittliche Unzufriedenheit, die in der nächsten Altersgruppe etwas sinkt, dann aber überraschender Weise bei den 50- bis 54-Jährigen noch einmal deutlich ansteigt.

Arbeitsdruck und Arbeitsbelastung stellen in Ost- und Westdeutschland in den Altersgruppen der 40- bis 54-Jährigen für Männer ein größeres Problem dar als für Frauen. Bei ostdeutschen Männern liegt diese Unzufriedenheit bis zu den 54-Jährigen etwa gleich hoch und sinkt bei den über 55-Jährigen. Bei den westdeutschen Männern hingegen steigt sie bei den 45 bis 54-Jährigen sogar noch leicht an und sinkt erst bei den 60 bis 64-Jährigen. Während die Unzufriedenheit der ostdeutschen Frauen bei den 40 bis 59-Jährigen in etwa gleichbleibend ist, steigt sie bei

den 50 bis 54-jährigen westdeutschen Frauen über Durchschnitt an und sinkt dann in den nächsthöheren Altersgruppen.

Ältere Beschäftigte und neue Technologien

Ein gängiges Vorurteil lautet, dass Ältere insbesondere dann nicht mehr mithalten können, wenn es um Informations- und Kommunikationstechnologien geht. Dieses Vorurteil bestätigt sich nicht, sondern wird widerlegt, schon allein durch die Häufigkeit, mit der auch Ältere heute mit neuen Technologien arbeiten. Überdurchschnittlich häufig gehört der PC zu den alltäglichen Arbeitsmitteln der über 40-Jährigen. Auch bei den 55- bis 64-Jährigen arbeitet rund ein Drittel mit dem PC. Zwischen Männern und Frauen zeigen sich hier keine dramatischen Unterschiede. Auffallend ist, dass in Westdeutschland die 45- bis 54-jährigen Männer deutlich häufiger den PC am Arbeitsplatz nutzen als alle anderen Gruppen.

Auch in den weiteren Kommunikationsmöglichkeiten über IuK sind Ältere durchschnittlich bzw. überdurchschnittlich einbezogen. Deutlich am häufigsten sind westdeutsche Männer an ein internes Netzwerk angeschlossen. Etwa ein Drittel der 40- bis 54-Jährigen (Durchschnitt 27 %) verfügt über einen Zugang zu einem internen Netzwerk und bei den 55- bis 59-Jährigen sind es noch knapp ein Viertel.

Während ostdeutsche Männer der Altersgruppen der 40- bis 49-Jährigen unter Durchschnitt an ein internes Netzwerk angeschlossen sind (13 %), sind die Arbeitsplätze der 50- bis 59-Jährigen wiederum durchschnittlich häufig mit einem solchen Anschluss ausgestattet (16 %). Anders als in Westdeutschland haben ostdeutsche Frauen häufiger als ihre Kollegen Zugang zu einem internen Netzwerk (17 % im Durchschnitt), wobei die 45- bis 49-Jährigen mit 19 % an der Spitze liegen; in Westdeutschland bilden hierbei die 40- bis 44-Jährigen die Spitze (23 %). Internet und E-Mail sind in der Arbeitswelt in Deutschland bislang noch nicht weit verbreitet. Durchschnittlich 14 % der Berufstätigen in West- und 9 % der Berufstätigen in Ostdeutschland arbeiten mit diesen Kommunikationstechniken. Dabei nutzen die 40- bis 49-Jährigen am häufigsten

Internet- und E-Mail; bei ostdeutschen Frauen gehen die Werte hier schon bei den ab 45-Jährigen zurück, während Männer in Westdeutschland erst bei den 60- bis 64-Jährigen einen entsprechenden Rückgang zu verzeichnen haben. Bei der Ausstattung von Arbeitsplätzen mit einem Anschluss an ein internes Netzwerk zeigen sich also sowohl zwischen Ost- und Westdeutschland als jeweils zwischen Männern und Frauen nennenswerte Unterschiede. Sie spiegeln den unterschiedlichen Verbreitungsgrad dieser Technologien in Ost- und Westdeutschland – wobei die geringere Anzahl größerer Betriebe in Ostdeutschland hier einen Niederschlag findet –, und die unterschiedliche Verteilung des Zugangs zu diesen Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Männern und Frauen.

Ein noch extremeres Bild der unterschiedlichen technischen Ausstattung von Arbeitsplätzen in Ost- und Westdeutschland und vor allem zwischen Männern und Frauen zeigt sich bei tragbaren Computern. In Ost- und Westdeutschland verfügen Männer deutlich häufiger über dieses Arbeitsmittel als Frauen; und zwar über alle Altersgruppen hinweg. Bemerkenswert sind diese Unterschiede vor allem deshalb, weil ein tragbarer Computer beträchtliche Freiheitsgrade bei der eigenen Gestaltung der Arbeitseinteilung ermöglicht. Ganz offensichtlich können Frauen von diesen Möglichkeiten individueller Gestaltung von Arbeit in weitaus geringerem Maße profitieren als Männer. Dies gilt auch bezogen auf die Ausstattung mit einem Handy. Über alle Altersgruppen hinweg sind es deutlich häufiger Männer als Frauen, die über dieses Arbeitsmittel verfügen. Dabei liegen Männer in Ostdeutschland deutlich an der Spitze (Durchschnitt: 42 %), gefolgt von Männern in Westdeutschland (Durchschnitt: 36 %). Dabei geben die 44- bis 49-Jährigen überdurchschnittlich häufig an, mit einem Handy zu arbeiten. In Ost- und Westdeutschland sind nur 15 % bzw. 14 % der Frauen mit einem Handy ausgestattet, wobei auch hier die 45- bis 49-Jährigen bzw. die 40- bis 44-Jährigen etwas häufiger mit diesem Arbeitsmittel arbeiten.

Ältere aus der Sicht der Betriebe

Wie wird die Frage, wer zu den Älteren zählt, von Betrieben beantwortet? Welche Bedeutung haben Ältere für Betriebe und werden sie aktiv in Personal- und Organisationsentwicklung einbezogen?

Die RBS-Umfrage zeigt, dass in Betrieben – wie auch in der gesellschaftlichen Diskussion – keine einheitlichen Vorstellungen über „die Älteren“ bestehen. Für knapp die Hälfte der Betriebe gelten über 50-jährige Angestellte und Arbeiterinnen als Ältere, etwa ein Viertel der Betriebe zählen 55-jährige Angestellte und etwa 15 % 55-jährige Arbeiterinnen zu dieser Gruppe. Auch 45-Jährige werden von einigen Betrieben zu dieser Gruppe gezählt. 19,5 % sehen diese Altersgrenze bezogen auf Arbeiterinnen und 13,1 % bezogen auf Angestellte.

Fast einheitlich hingegen fällt die Antwort aus, wenn es darum geht, welche Bedeutung ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben. Die große Mehrheit der Betriebe sehen Ältere durchaus nicht als „Problemgruppe“, sondern zeichnen mehrheitlich ein positives Bild: 81 % sehen Ältere nicht als Belastung und über die Hälfte meint, dass Ältere in ihrer Leistungsfähigkeit nicht eingeschränkt seien. Für rund 57 % sind ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hingegen ein wichtiges Potenzial und praktisch ausnahmslos (92 %) werden Ältere als unverzichtbar gesehen. Ebenso fast einheitlich finden sich besondere betriebliche Programme und Maßnahmen nur selten: 18 % der Betriebe sind für diese Gruppe in den Bereichen Weiterbildung und Arbeitsplatzanforderungen aktiv, 17 % bei der Arbeitsplatzgestaltung, 15 % bei der Arbeitsorganisation, und 11 % der Betriebe berücksichtigen Ältere bei Personal- und Organisationsentwicklung.

Diese Ergebnisse werden im Wesentlichen durch die Fallstudien bestätigt. Die Mehrheit der Betriebe schätzt ihre älteren Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen hoch, und die Älteren fühlen sich in der Mehrheit entsprechend gewürdigt.

Sowohl von Seiten der Betriebe als auch aus Sicht der Beschäftigten werden zumeist die 50- bis 55-Jährigen zu den Älteren gezählt. Stehen Betriebe vor Herausforderungen durch die Einführung neuer Technologien oder Arbeitsorga-

nisation und/oder stehen sie vor einschneidenden strukturellen Veränderungen durch Ausgliederung einzelner Bereiche oder Fusionen, verändern sich die Sicht auf das Alter und die Einschätzungen, wer – unter den veränderten Voraussetzungen – zu „den Älteren“ gehören könnte. Unter dem Blickwinkel der Bewältigung betrieblicher Veränderungsprozesse stellen sich für Betriebe Fragen danach, ob und wenn ja wie diese Prozesse mit Älteren gestaltet werden können. Und bereits ab 40-Jährige fragen sich, ob sie mit dem Neuen mithalten können, ob sie noch in der Lage sein werden, in ausreichendem Maße hinzuzulernen. Dabei sind die Zweifel und Beunruhigungen derjenigen, deren letzte Weiterbildung bereits länger zurückliegt und die seit langem eine spezifische Tätigkeit ausgeübt haben, stärker als bei denjenigen, deren Berufsleben durch Veränderungen und Hinzulernen gekennzeichnet ist. In allen Fällen, in denen betriebliche Veränderungen anstehen, hegen Ältere – und hier wiederum bereits ab 40-Jährige – Befürchtungen, dass ihr Arbeitsplatz gefährdet sein könnte. Betriebliche Strukturveränderungen werden bereits von jüngeren Älteren als zumindest potenzielle Gefährdung ihrer weiteren Teilhabe am Berufsleben gesehen. Offenbar gibt es ein Allgemeinwissen darüber, dass solche Prozesse nicht selten zu Personalreduzierungen auf Kosten Älterer führen und dass die Chancen, eine erneute Beschäftigung – womöglich auf dem erreichten beruflichen Niveau – zu erhalten, gering sein können.

Betriebliche Konzepte für Ältere und alternde Belegschaften

Die Fallstudien zeigen, dass Betriebe ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Verhaltensweisen zum Thema Alter aufweisen und unterschiedliche Konzepte entwickeln, um Ältere in betriebliche Entwicklungen einzubeziehen. Eine Ausnahme bilden hier Betriebe, in denen ein Führungswechsel mit einer deutlichen Verjüngung auf der Leitungsebene einhergeht, die sich zugleich mit einer Hinwendung zu einer Philosophie der kurzfristigen Kostenersparnis und Gewinnmaximierung verbindet. In den meisten Fällen jedoch fokussieren Betriebe darauf, anstehende Veränderungen mit Älteren zu bewälti-

gen. Betriebe mit überwiegend älteren Belegschaften suchen Anknüpfungspunkte bei den langjährigen positiven Erfahrungen mit „ihren“ Älteren; sie bauen auf deren Zuverlässigkeit, Bedachtsamkeit, Entscheidungsfähigkeit, berufliches Erfahrungswissen und persönliche Kompetenzen ebenso wie sie von der Entwicklungsfähigkeit Älterer überzeugt sind. Gleichzeitig werden jedoch auch Unsicherheiten Älterer gegenüber grundlegenden Veränderungen sowie deren Weiterbildungsentwöhnung in Betracht gezogen. Persönliche Gespräche und individuell zugeschnittene Pläne zur beruflichen Entwicklung durch Weiterbildung und/oder den Wechsel in einen neuen Tätigkeitsbereich werden hier ebenso verfolgt wie Konzepte für ganze Teams und/oder Bereiche zur Vorbereitung auf und Einführung in neue oder veränderte Tätigkeiten. Bemerkenswert ist, dass einige Betriebe sich mit zukunftsbezogenen Konzepten befassen, die ganz im Zeichen des demographischen Wandels stehen. Die Alterszusammensetzung ihrer Belegschaften ist durch eine Konzentration auf die mittleren Altersgruppen gekennzeichnet; das Fehlen Jüngerer führt zu einem absehbaren Nachwuchsmangel, das Fehlen Älterer zu absehbarem schlagartig eintretenden und umfangreichen Ersatzbedarf. In einer solchen Situation gerät eine traditionelle Personalentwicklung an ihre Grenzen. Die Verbindung zwischen Weiterbildung – auch jüngerer – Älterer mit der Beschäftigung junger Nachwuchskräfte und die Herstellung einer internen Personalfluktuation durch die Eröffnung horizontaler Karrieremöglichkeiten für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auch der mittleren Altersjahrgänge kennzeichnen Konzepte dieser Unternehmen. Explizit altersbezogene und/oder auf Ältere ausgerichtete Konzepte werden mehrheitlich von Großunternehmen entwickelt und umgesetzt. Doch sind die Themen altersbezogene und auf Ältere ausgerichtete Personal- und Organisationsentwicklung und betriebliche Weiterbildung durchaus auch für Klein- und Mittelbetriebe wichtig. Gerade Klein- und Mittelbetriebe schätzen die beruflichen und persönlichen Erfahrungen, die Zuverlässigkeit und Betriebstreue ihrer älteren Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, und sie beginnen, auch deren Veränderungskompetenzen und Lernfähigkeit zu nutzen. In stärker-

rem Maße scheint es für Klein- und Mittelbetriebe wichtig, Möglichkeiten des Lernens am Arbeitsplatz auch mittels neuer Technologien zu nutzen. Und schließlich eröffnet sich insbesondere für kleinere Betriebe ein neues Problem im Hinblick auf anstehende Generationenwechsel in Handwerksbetrieben und die Gewinnung von jungen Nachwuchskräften, dem mit Konzepten zum Wissens- und Erfahrungstransfer auch im Rahmen von Weiterbildung zu begegnen versucht wird.

Ältere auf dem Arbeitsmarkt

Ein großes Problem stellt die hohe Arbeitslosigkeit Älterer dar. Bereits ab 40-Jährige treffen auf Schwierigkeiten, einen Wiedereinstieg in das Berufsleben zu finden, wenn sie ihren Arbeitsplatz verloren haben. Im September 1999 war der Anteil derjenigen, die ein bis unter zwei Jahre arbeitslos waren, 16,1 % bei den 40- bis unter 45-Jährigen, 21,1 % bei den 55- bis unter 60-Jährigen und 25,6 % bei den 60- bis unter 65-Jährigen. Die Steigerungen mit zunehmendem Lebensalter sind bei denjenigen, die zwei Jahre und länger arbeitslos waren, noch ausgeprägter: 17,6 % der 40- bis unter 45-Jährigen, aber 37,7 % der 55- bis unter 60-Jährigen und 30,3 % der 60- bis unter 65-jährigen Arbeitslosen waren im September 1999 von dieser Langzeitarbeitslosigkeit betroffen.⁶ In allen Landesarbeitsamtsbezirken stellen die über 45-Jährigen einen Großteil der Arbeitslosen. Der Landesarbeitsamtsbezirk Nord liegt mit 41,6 % am unteren Ende der Skala, Bayern weist mit 50 % den höchsten Wert auf.⁷ Dies verweist darauf, dass es keinen „automatischen“ Zusammenhang zwischen einer hohen Nachfrage nach Arbeitskräften – wie sie ja in Bayern etwa zu verzeichnen ist – und verbesserten Beschäftigungschancen Älterer gibt. Während Ältere im Berufsleben hoch geschätzt werden, scheint der Faktor Alter auf eindeutige Weise gegen Ältere zu sprechen, wenn sie aus der Arbeitslosigkeit heraus eine neue Stelle suchen oder sich beruflich verändern wollen. Eine demo-

graphisch ausgerichtete Arbeitsmarktpolitik, die die spezifischen Qualifikations- und Erfahrungsprofile Älterer deutlicher zum Tragen kommen lässt, scheint ebenso notwendig wie die gezielte Förderung von Kompetenzen zur beruflichen Neuorientierung und Selbstdarstellung Älterer. Ein Weg, eine neue Arbeitsstelle zu suchen, ist das Annoncieren in Tageszeitungen. Auf diese Weise können insbesondere regionale Arbeitgeber angesprochen werden, was der mit steigendem Lebensalter in der Regel abnehmenden Mobilität entgegenkommt.

Analog zu der Erkenntnis, dass die Analyse von Stellenanzeigen für die Früherkennung zukunftsbezogener Anforderungen in der sich wandelnden Berufswelt große Bedeutung hat, kann, bezogen auf Stellengesuche, gefolgert werden, dass sie relevante Informationen über ein breites Spektrum von Kriterien enthalten, die aus der Sicht Arbeit Suchender für einen beruflichen Wiedereinstieg oder den Wechsel des Arbeitsplatzes relevant sind. Die Analyse von Stellengesuchen kann daher ein Instrument sein, mit dem Perspektiven und Erfahrungen – in diesem Fall Älterer – am Arbeitsmarkt und im Berufsleben ebenso erfasst werden können wie Selbstdarstellung, Qualifikationsprofile und Berufswünsche der Älteren, die auf diesem Weg eine neue Stelle suchen.

Die in die Untersuchung einbezogenen Stellengesuche ab 40-Jähriger wurden mehrheitlich (43,7 %) von jüngeren Älteren – 40- bis 44-Jährigen – aufgegeben, etwa ein Viertel (26,7 %) von 45- bis 49-Jährigen. Über 50-Jährige sind deutlich seltener auf diesem Weg auf der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz (50- bis 54-Jährige: 16,4 %; 50- bis 55-Jährige: 9,2 %). Männer sind bei Stellengesuchen etwas häufiger vertreten als Frauen (47,1 % gegenüber 41,5 %). Die meisten Inserenten/-innen kommen aus (Fach-)Hochschulberufen (27,8 %), gefolgt von den Berufen der Kaufleute (22,5 %), den Handwerksberufen (16,1 %) und den Büroberufen (13 %). Über einen Abschluss oder ein Zertifikat verfügen 40,3 %. Ein Teil der Stellensuchenden befindet sich in ungekündigter Stellung (17,6 %), sucht also eine berufliche Veränderung. Über die Hälfte der Stellensuchenden verweist explizit auf Berufserfahrungen, wobei Männer deutlich häufiger als Frauen spezielle Berufserfahrungen ins

6 Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, Strukturanalyse 1999. Sondernummer. 48. Jg. vom 15. 6. 2000, S. 34.

7 Ebd., S. 29 f.

Feld führen. Vor allem über 50-jährige Männer heben Erfahrungen auf Leitungs- und Planungsebene hervor, die sie im Lauf ihres bisherigen Berufslebens gesammelt haben. Die Kombination aus Fachkenntnissen und Berufserfahrungen scheint mit zunehmendem Alter für Stellensuchende ein immer wichtiger werdendes Merkmal ihres Qualifikationsprofils zu werden, von dem sie sich vor allem in der Konkurrenz mit Jüngeren Vorteile versprechen.

Ältere Frauen

Besondere Aufmerksamkeit sollte der Berufssituation, den beruflichen Perspektiven, der Weiterbildungsbereitschaft und der beruflichen Zufriedenheit älterer Frauen und der Gestaltung der zweiten Hälfte ihres Berufslebens gewidmet werden. Bislang finden Frauen im Feld der Diskussionen, Untersuchungen und Konzeptentwicklung im Zusammenhang mit dem demographischen Wandel und dem Thema „Ältere im Berufsleben“ kaum Beachtung. Dies ist schon angesichts der hohen Beteiligung von Frauen am Erwerbsleben bemerkenswert. Unter den 50- bis 64-jährigen Frauen lag Deutschland im Jahr 1999 mit einer Beschäftigungsquote von 38,4 % im europäischen Mittelfeld (Männer: 61,6 %). Der Trend geht hier zu einer Angleichung, denn der Rückgang der Beschäftigung von Männern dieser Altersgruppe ist besonders ausgeprägt. Zwischen 1991 und 1999 ist die Erwerbstätigkeit der 50- bis 64-jährigen Männer um 11 % – von 68 % auf 57 % – gesunken, während die der Frauen dieser Altersgruppe um 1 % – von 38 % auf 39 % – angestiegen ist.⁸ Während die Einkommen von Männern und Frauen weiterhin stark differieren, haben sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Teilnahme an Weiterbildung insgesamt zwischen 1979 und 1997 deutlich verringert. Frauen haben von 19 % im Jahr 1979 auf 47 % im Jahr 1997 fast mit den Männern aufgeschlossen (49 %). Bei der beruflichen Weiterbildung sieht das Bild nicht ganz so günstig aus, doch haben hier Frauen ihre Teilnahme von 6 % im Jahr 1979 (Männer: 16 %) auf 26 % im Jahr 1997 (Männer: 38 %) steigern können.

Diese Steigerungen basieren offensichtlich vor allem auf individuellen und impliziten oder expliziten betrieblichen Aktivitäten; hierzu fehlen bislang systematische Erhebungen und Auswertungen. Gezielte Modelle und Konzepte der beruflichen Weiterbildung insbesondere älterer Frauen sind jedenfalls nicht zu verzeichnen.

Wenn die Fragen der Berufstätigkeit und der beruflichen Entwicklung von Frauen im Verlauf ihres Berufslebens in der laufenden Altersdiskussion so wenig Beachtung finden, überrascht das schon deshalb, weil gerade Frauen häufig im mittleren Erwachsenenalter in das Berufsleben zurückkehren und sich in der zweiten Hälfte ihres Berufslebens neu orientieren. Die in diesem Feld vorliegenden Erfahrungen aus Qualifizierungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit und von Betrieben sind bislang weder umfassend dokumentiert noch systematisch ausgewertet. Dies ist jedoch gerade im Hinblick auf die Nutzung von Erfahrungen zur Qualifizierung älterer Frauen als Potenzial betrieblicher Entwicklungen ebenso notwendig wie für die Verbesserung der beruflichen Integration von Frauen schlechthin.

Fazit

Die Ergebnisse des Projekts verweisen darauf, dass weder die weit verbreiteten Vorurteile gegenüber Älteren im Berufsleben noch gegenüber dem Verhalten von Betrieben in Bezug auf Ältere zutreffen. Ältere begreifen sich selbst mehrheitlich als Aktive im Berufsleben und sie sind willens, bereit und fähig, sich auch in der zweiten Hälfte ihres Berufslebens weiter zu qualifizieren, hinzuzulernen und mit dem technischen Fortschritt mitzuhalten. Betriebe schätzen ihre älteren Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen hoch, ihre Qualifikationen, ihre berufliche Handlungskompetenz und ihr berufliches Erfahrungswissen.

Die Ergebnisse des Projekts zeigen aber auch: Insbesondere im Hinblick auf die demographische Entwicklung stehen Betriebe vor der Herausforderung, in stärkerem Maße Konzepte zu entwickeln, die die berufliche Entwicklung Älterer – und vor allem auch jüngerer Älterer – optimaler fördern als bisher. Dabei geht es vor allem um die Sicherstellung einer kontinuierlichen,

8 Statistisches Bundesamt, Mitteilungen für die Presse vom 26. 4. 2000.

berufsbegleitenden Weiterbildung, um einer Entwöhnung vom Weiterlernen, die in der Regel im mittleren Erwachsenenalter einsetzt, vorzubeugen. Mit der gezielten und kontinuierlichen Einbeziehung ab 40-Jähriger kann der Ausgrenzung Älterer entgegengewirkt werden. Über die gesamte Spanne des Berufslebens hinweg gleichermaßen Chancen zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zu eröffnen, gibt Betrieben die Möglichkeit, die Potenziale Älterer zu entwickeln und zu nutzen.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass Ältere sich ihrer Potenziale und ihrer Weiterbildungsfähigkeiten bewusster werden müssen und Kompetenzen entwickeln sollten, sich nicht auf das im Berufsleben einmal Erreichte zu verlassen, sondern die zweite Hälfte des Berufslebens aktiv zu gestalten und Weiterbildungschancen zu suchen und zu ergreifen. Wenngleich Weiterbildung nicht automatisch Arbeitsplätze sichern kann, so hängt doch angesichts der rasanten technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen die Möglichkeit, im Berufsleben mithalten zu können, wesentlich von der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ab. Dies trifft insbesondere auf Ältere zu, die ihren Arbeitsplatz wechseln müssen oder wollen.

Gesellschaften im demographischen Wandel sind auf leistungsfähige und auf Veränderungen eingestellte Ältere angewiesen. Die Förderung entsprechender Kompetenzen und die Bereitschaft zur Kompetenzentwicklung auf diesem Feld sind unabdingbar, um den demografischen Wandel erfolgreich zu gestalten. Die bislang gängigen Konzepte des frühzeitigen Ausscheidens und der frühzeitigen Ausgliederung Älterer aus dem Berufsleben müssen von Seiten der Betriebe und der Beschäftigten durch Konzepte zum Erhalt und zur Entfaltung beruflicher Kompetenzen Älterer mit dem Ziel einer verlängerten Teilhabe am Berufsleben ersetzt werden.

Die von Älteren geäußerten Unzufriedenheiten mit verschiedenen Aspekten ihres Berufslebens können als Schnittpunkte der Interessen von Betrieben und Älteren verstanden werden. Dabei geht es zum einen um die Verbesserung von Weiterbildungs- und – damit zusammenhängend – Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten, aber auch um eine Arbeitsgestaltung, die

Belastungen abbaut, Chancen für Weiterbildung eröffnet und zu einer längeren Berufsfähigkeit beiträgt. Dies beinhaltet zum anderen eine bessere Entwicklung und Nutzung der Potenziale Älterer sowie die Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit auch im Hinblick auf einen möglichen oder notwendigen Wechsel des Arbeitsplatzes.

● Bisherige Auswirkungen

Das Forschungsprojekt und seine (Zwischen-) Ergebnisse wurden auf zahlreichen Veranstaltungen vorgestellt. Die BIBB-Expertise zum Thema „Ältere ArbeitnehmerInnen und demographischer Wandel“ wurde von verschiedenen Seiten nachgefragt. Zu nennen sind hier ein Fachgespräch der Kommission zur Vorbereitung des Altenberichts der Bundesregierung beim Deutschen Zentrum für Altersfragen; eine Nachfrage der belgischen Regierung zu Modellen und Konzepten für Ältere in Deutschland; eine interne Anhörung der Arbeitsgruppe Arbeit und Soziales der CDU/CSU-Fraktion zum Thema „Qualifizierung und Wiedereingliederung älterer Arbeitnehmer in den Arbeitsmarkt“; ein Workshop des BMFSFJ zur Vorbereitung des Weltaltenplans der Vereinten Nationen; Fachgespräche zur Vorbereitung eines Projektverbunds zum Thema „demographische Falle“ im Rahmen des Programms „Industrielle Fachkräfte für das 21. Jahrhundert“ des Zentrums für Sozialforschung Halle. Darüber hinaus wurde die fachliche Beratung von diversen Projekten im Themenfeld in Anspruch genommen, Projektanträge im Rahmen des Leonardo-Programms, die auf Ältere ausgerichtet waren, wurden begutachtet und die Erkenntnisse aus dem Projekt laufend in den Erfahrungsaustausch mit den BIBB-Modellversuchen zu älteren ArbeitnehmerInnen und zum Alternsmanagement eingebracht.

Vorträge

„Weiterbildung Älterer – ein Faktor gesellschaftlicher und betrieblicher Entwicklung.“

Vortrag am 17. 11. 1998 in Biel/Verein Jopper

„Alter – eine Collage in drei Bildern mit Musik und zwei Statistiken.“

Vortrag bei der Open Space Veranstaltung „Global Night 1“ von SHARE T&R. am 5. 6. 1999 in Berlin.

Beitrag zur internen Anhörung der CDU/CSU-Fraktion zum Thema „Qualifizierung und Wiedereingliederung älterer Arbeitnehmer in den Arbeitsmarkt“ am 25. 10. 1999 in Berlin.

„‘Alt werden’ und Erwerbsarbeit – Ergebnisse aus Forschungs- und Modellprojekten.“

Vortrag für die Fachtagung „(K)eine Arbeit bis zur Rente? – Neue Konzepte der Beschäftigung für ältere Arbeitnehmer“ der Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit e. V. am 20. 10. 1999 in Schwerin.

„Weiterbildung ohne Ausgrenzung – Konzepte für ältere Arbeitnehmer.“

Vortrag bei der Ausbilderfachtagung der IG-Metall am 1./2. 12. 1999 in Erfurt.

„Altern und Arbeit – haben die Älteren in Zukunft wieder eine Chance?“

Vortrag bei der Sommerakademie der Akademie der 2. Lebenshälfte am 18. 8. 2000 in Teltow.

„Alt-Werden und Erwerbsarbeit – Ergebnisse aus Forschungs- und Modellprojekten.“

Vortrag bei der Tagung „Auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Altersarbeit? Integrationskonzepte für ältere ArbeitnehmerInnen“ der BAG Arbeit am 2./3. 11. 2000 in Dresden.

„Arbeitslosigkeit und demographische Entwicklung – Situation und gesellschaftlicher Handlungsbedarf.“

Vortrag bei der Tagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 27. 11. 2000 in Schwedt.

● Veröffentlichungen

Ältere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen: Referenz-Betriebs-System, Information Nr. 14/1999.

BEHRINGER, Friederike: Die zweite Hälfte des Erwerbslebens aus der Sicht älterer Erwerbstätiger. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (Hrsg.). Berlin 1999 (unveröffentlichtes Manuskript)

BEHRINGER, Friederike: Die berufliche Situation älterer Erwerbstätiger und ihre Entwicklung im vergangenen Jahrzehnt. In: George, Rainer und Struck, Olaf (Hrsg.). Generationenaustausch im Unternehmen. München 2000, S. 89–112.

BEHRINGER, Friederike: Weiterbildungsteilnahme älterer Arbeitnehmer. In: Behrend, Christoph (Hrsg.). Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Leverkusen 2000.

GRAVALAS, Brigitte: Ältere Arbeitnehmer. Eine Dokumentation. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld. W. Bertelsmann 1999.

GRAVALAS, Brigitte: „Noch nicht 50 und fit wie ein Turnschuh ...“ – Eine Analyse von Stellengesuchen Älterer. (In Vorbereitung)

PUHLMANN, Angelika: Weiterbildung Älterer – ein Faktor gesellschaftlicher und betrieblicher Entwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1999 (Wissenschaftliche Diskussionspapiere)

PUHLMANN, Angelika: Der demographische Wandel als Herausforderung an die betriebliche Weiterbildung. In: Behrend, Christoph (Hrsg.). Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Leverkusen 2000.

PUHLMANN, Angelika: Weiterbildung Älterer – ein Faktor gesellschaftlicher und betrieblicher Entwicklung. In: Holz, Heinz und Schemme, Dorothea (Hrsg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – Probleme und Lösungsansätze. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 247. Bielefeld: W. Bertelsmann 2000, S. 9–27

PUHLMANN, Angelika: Life phases-related personnel development – a future-oriented alternative, not only to the traditional advancement of women. In: Buchveröffentlichung des Leonardo-Projekts PROW. Helsinki 2000.

PUHLMANN, Angelika (Hrsg.): Die zweite Hälfte des Berufslebens – Berufliche Entwicklung, Qua-

lifizierung und Perspektiven aus der Sicht von Betrieben und Älteren. BIBB. (In Vorbereitung)

PUHLMANN, Angelika und LEPPELMEIER, Ingrid: Ältere im Berufsleben – Zahlen, Fakten und Konzepte. Materialienband. (In Vorbereitung)

WEIGL, Barbara: Geschlechtsbezogene Aspekte der Altersdiskussion mit dem Fokus auf ältere Frauen und Beruf im Zeitraum 1985 bis 1999. (Sachverständigengutachten). Berlin 1999. (unveröffentlichtes Manuskript)

Wege von Berufsfachschülern mit Ausbildungsabschluss. Bestandsaufnahme nach Berufs- bereichen

● Bearbeiter/-innen

Dr. Feller, Gisela; Zöller, Ingeborg;
temporär: von Bardeleben, Richard; Bausch,
Thomas; Bönisch, Irmgard; Dr. Krekel, Elisabeth

● Laufzeit

IV/97 bis III/2000

● Ausgangslage

Vollqualifizierende Berufsfachschulen, also solche, die zu einem Berufsabschluss führen, (auch Höhere Handelsschulen, Berufskollegs u. Ä. genannt) sind im deutschen Berufsbildungssystem unterhalb der Hochschulebene Alternativen zum dualen System, zu den Schulen des Gesundheitswesens und der Ausbildung im öffentlichen Dienst. Viele der Bildungsgänge, die sie anbieten, haben weit zurückreichende Traditionen. Sie entstanden aufgrund spezifischer regionaler Bedürfnisse in den Ländern für unterschiedliche Berufe, zu verschiedenen Zeitpunkten und mit je eigenen Eckwerten, schon bevor der deutsche Nationalstaat 1871 gegründet wurde. Bis heute unterstehen sie als Teil des Schulwesens der Kulturhoheit der 16 Bundesländer mit entsprechender Vielfalt.

„Berufsfachschulen sind Schulen mit Vollzeitunterricht von mindestens einjähriger Dauer, für deren Besuch keine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorausgesetzt wird. Sie haben die Aufgabe, allgemeine und fachliche Lerninhalte zu vermitteln und den Schüler zu befähigen, den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einem Teil der Berufs-

ausbildung in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu erlangen oder ihn zu einem Berufsausbildungsabschluss zu führen, der nur in Schulen erworben werden kann.“¹

In diesem Forschungsprojekt stehen die letztgenannten Bildungsgänge im Vordergrund. Sie werden kurz als Schulberufe nach Landesrecht bezeichnet und so von den bundesweit einheitlich geregelten Ausbildungsberufen nach BBiG und HwO sowie einigen Berufen des Gesundheitswesens abgegrenzt. Die Ausbildung an Berufsfachschulen konzentriert sich auf die drei Bereiche technische Assistenz, kaufmännische Assistenz und personenbezogene Dienstleistung. Die im dualen System stark vertretenen gewerblich-technischen Berufe in Industrie und Handwerk kommen praktisch nicht vor.

Da bundesweite Standards und Übereinkünfte für Berufsbezeichnungen, Ausbildungsdauer oder Inhalte nicht generell und verbindlich existieren, ist die Zahl der (inhaltlich) verschiedenen Schulberufe nicht zu ermitteln. Unter gleichen Berufsbezeichnungen können sich zudem sowohl nach Inhalt als auch nach Dauer der Qualifizierung völlig verschiedene Ausbildungsgänge verbergen. Diese – sich aus der Länderhoheit ergebende – Vielfalt der Ausbildungsgänge hat Vor- und Nachteile. Zum einen ermöglicht sie flexibles Eingehen auf die sich wandelnden Anforderungen regionenspezifischer Arbeitsmärkte. Zum anderen bedeutet wachsende Vielfalt einen Verlust an Transparenz; tatsächlich sind die angebotenen Ausbildungsgänge in all ihren Verästelungen selbst für Fachleute nicht mehr überschaubar.

Ebenfalls sehr heterogen sind je nach Schultyp die formalen Qualifikationsanforderungen an das Lehrpersonal. Sie reichen von Berufspädagogen/-innen mit Universitätsabschluss, wie sie mehrheitlich an staatlichen Berufsfachschulen tätig sind, bis zu Fachlehrer/-innen und Lehrpersonal an privatrechtlichen Lehranstalten ohne bestimmte Ausbildung.

Duales System und Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO sind formal ganz eigenständige Bildungsgänge, und doch scheinen sie durch vielfältige Wechselwirkungen miteinander ver-

1 Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens. KMK-Beschluss vom 8.12.1975.

knüpft. Neue Ausbildungen an Berufsfachschulen können auf Landesinitiativen oder auf isolierten Aktionen einzelner Schulen beruhen, die (genehmigte) Versuchsklassen nach ihren Vorstellungen einrichten. Aus zunächst rein schulischen Ausbildungsgängen können in der Folge solche im dualen System hervorgehen. So wurde der Beruf Medienassistent/-in (nach Landesrecht) abgelöst durch den Beruf Mediengestalter/-in (nach BBiG). Während Informationstechnische Assistenten/-innen schon seit den frühen 1980er-Jahren an Berufsfachschulen ausgebildet werden, finden die modernen IT-Berufe mit dem Erlass entsprechender Ausbildungsordnungen erst in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre Eingang in das duale System.

Über den Verbleib von Berufsfachschulabsolventen/-innen gibt es keine bundesweiten regelmäßigen Statistiken. In den Arbeitslosenstatistiken werden auf dem mittleren Qualifikationsniveau Absolventen/-innen des dualen Systems und von Berufsfachschulen nicht getrennt erfasst.

Sowohl die Zahl der Bildungsgänge als auch die Schülerzahl an Berufsfachschulen mit Berufsabschluss außerhalb BBiG/HwO sind seit über zehn Jahren stetig gewachsen. Von 1988 bis 1999 ist deren Relation zum dualen System von 1:24 auf 1:11 gestiegen; im ersten Schul- bzw. Ausbildungsjahr betrug das Verhältnis im Jahr 1999 nur noch 1:8.² Gleichwohl ist über die Intentionen, die Schüler/-innen mit dem Besuch einer vollqualifizierenden Berufsfachschule verbinden, sowie über die bildungspolitischen Funktionen, die diese Schulen erfüllen – Absorption, Integration und Statusdistribution –³, bisher wenig bekannt. Eine erste Befragung von Absolventen/-innen quer über die Berufsbereiche⁴ im Jahr 1995 (im Rahmen der Untersuchungen für den Berufsbildungsbericht) führte wegen unbefriedigenden Rücklaufs und darum möglicherweise verzerrter Daten zu eher vorläufigen Ergebnissen und damit weiterem Informationsbedarf auf einer breiteren Datenbasis auch für differenziertere Analysen.

● Ziele

Zentrales Ziel des Projekts war es, eine Bestandsaufnahme des Bildungswegs über vollqualifizierende Berufsfachschulen durchzuführen und empirisch zu erforschen, welche Berufswege BFS-Absolventen/-innen beschreiten. Von Interesse sind somit die Bewältigung der Übergänge an der ersten Schwelle (Berufswahl), an der zweiten Schwelle (Berufseinmündung) und der (längerfristige) Verbleib sowie der Beitrag von Qualifizierungsprozessen dazu.

Vielfach werden die Berufsfachschulen vorwiegend als Puffer zum Abfangen von Ausbildungsplatzdefiziten im dualen System gesehen. Das mag für die Berufsbereiche zutreffen, für die sowohl im dualen System als auch an Berufsfachschulen ausgebildet wird. Unter der Annahme, dass Betriebe ihrem Nachwuchsbedarf entsprechend ausbilden, wäre zu erwarten, dass Berufsfachschulabsolventen/-innen in der Verwertung ihrer Ausbildung gegenüber Absolventen/-innen des dualen Systems in diesen Bereichen benachteiligt sind.

Für die Bereiche, in denen es keine Überschneidungen mit dem dualen System gibt, weil Verbandstrukturen wie zum Beispiel Kammern mit vergleichbarer Tradition fehlen oder weil es, wie beispielsweise bei den Pflegeberufen, um historisch gewachsene Ausbildungsstrukturen, oder, wie bei den technisch-naturwissenschaftlichen Assistenzberufen, um eine eher abstrakt-theoretische Ausbildung geht, müssten die Verwer-

- 2 Eigene Berechnungen anhand der Tabellen des Statistischen Bundesamtes; vgl. Berufsbildungsbericht 2001, Kapitel 2.4.2.
- 3 Vgl. Franzke, R. (1978): Berufsausbildung und Arbeitsmarkt. Berlin.
- 4 Frühere Erhebungen hatten sich explizit auf Berufe bezogen, die in ähnlicher Art auch im dualen System ausgebildet werden (vgl. z. B. Berufsbildungsbericht 1987, S. 70–72 und 1988, S. 58–62). In anderen waren alle Bildungsgänge an BFS enthalten, und darin stellen die Schüler/-innen, die einen Berufsabschluss außerhalb BBiG/HwO erwerben wollen, eine Minderheit dar (vgl. z. B. Alex, L. (1982): Ausbildung und Beschäftigung von Berufsfachschulabsolventen. Berlin, oder Westhoff, G. (1980): Ausbildungs- und Berufswege von Absolventen beruflicher Vollzeitschulen. Berlin). In einer dritten Kategorie wurden speziell gesundheits- und sozialpflegerische Berufe untersucht (z. B. Becker, W./Meifort, B. (1998): Altenpflege – Abschied vom Lebensberuf. Bielefeld).

Übersicht 1: Untersuchungsdesign

	Quantitative Aspekte		Qualitative Aspekte
(Auswertbare Probanden bzw. geplante Fallzahlen)	Erwerbstätigenbefragung (BIBB/IAB; verschriftlicht)	BFS-Absolventen-Befragung (schriftlich)	BFS-Absolventen-Interviews (telefonisch)
1. Zeitpunkt	(1991/92) 220 nur BFS* 14.110 nur dS*	(1995) 1.250	(1995/96) 150
2. Zeitpunkt	(1998/99) 300 nur BFS* 15.000 nur dS*	(1999) 2.500	(2000) 200
* dS = duales System BFS = Berufsfachschulen	Sekundäranalysen	Primärerhebungen	

tungschancen deutlich besser sein, da sie nicht mit anderen Bildungsgängen konkurrieren. Gegen die Annahme, dass eine rein schulische Ausbildung Nachteile hat, könnte die Konvergenzhypothese sprechen. Sie besagt, dass aufgrund der veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt „Subjektqualitäten“, die bisher (nur) bildungspolitisch hoch geschätzt und daher als Persönlichkeitsbildung allenfalls an Schulen vermittelt wurden, als Schlüsselqualifikationen nunmehr auch ökonomisch bedeutsam sind und deshalb auch in die betriebliche Ausbildung Eingang finden (müssen).⁵ Unter diesen Annahmen müsste eine Aufwertung schulischer Ausbildung gegenüber dem dualen System stattfinden, die sich in gleichen Verwertungschancen niederschlägt.

Forschungsfragen:

1. Welche Chancen haben Absolventen/-innen von Berufsfachschulen mit ihrer Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt und wie sind sie im Vergleich zu denen von Absolventen/-innen des dualen Systems zu sehen? Zeichnet sich eine Verbleibstruktur ab?
2. Sind die Berufsfachschulabsolventen/-innen mit der Disparität zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungsstruktur, wie sie bereichsweise im dualen System besteht, ebenfalls konfrontiert, oder arbeiten sie überwiegend und häufiger als Absolventen/-innen des dualen Systems ausbildungsnah?
3. Zeigt sich bei vollschulischer Ausbildung ein Praxismangel, und wie wirkt sich dieser ggf. auf die Berufschancen (z. B. bei Einstellung) und die Berufsfähigkeit (z. B. bei Einarbeitung) aus?
4. Welche Erkenntnisse lassen sich über die Bedeutung von Funktion und Struktur der BFS für das Berufsbildungssystem gewinnen?

● Methodische Hinweise

Zur Bestandsaufnahme und Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Design entworfen, das Elemente der Mehrebenenanalyse und Methodentriangulation kombiniert und auch exploratives Vorgehen ermöglicht.

5 Kell, A. (1996): „Berufliche Schulen in der Spannung von Bildung und Beruf“; ZBW 92, H. 1, S. 11 f. Im Ergebnis ebenso Geißler, K. (1996) In: „Kerschensteiner: Ein Erfolg, der zu denken gibt“; ZBW 92, H. 1, S. 28. In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass sich die geschlechtsspezifischen Beteiligungsstrukturen an BFS und im dualen System zum Teil beträchtlich unterscheiden.

Die Probandenauswahl für die Absolventenbefragungen erfolgte in mehreren Stufen. Anhand der jährlichen Tabellen des Statistischen Bundesamtes zu „Berufsfachschulen, die einen beruflichen Abschluss in einem Beruf vermitteln, der kein Ausbildungsberuf ist (außerhalb des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung)“ wurde eine Auswahl getroffen. Berücksichtigt wurden darin zu Vergleichszwecken Berufe, für die auch aus früheren Erhebungen des BIBB Daten vorlagen (z. B. Chemisch-technische Assistenten), weiter solche, die BFS-typisch („konkurrenzlos“) und quantitativ bedeutsam sind, deren Verwertung aber bisher noch nicht untersucht wurde, ferner, wegen der konkurrierenden Ausbildungen im dualen System, die kaufmännischen Assistentenberufe, junge und besonders zukunftssträngige Berufe wie Informationstechnische, Umwelttechnische oder Gestaltungstechnische Assistenten/-innen sowie, als Beruf mit im Befragungszeitraum besonders heterogener Ausbildungsstruktur, der Beruf des/der Kosmetikers/-in. Als Kontrollgruppe waren in der ersten Querschnitterhebung höhere Handelsschüler/-innen befragt worden.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit früheren Erhebungen wurden die Befragungen auf die Länder Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und (nur für 1998er Absolventen/-innen) Sachsen begrenzt. Dort sollten in allen Abgangsklassen für die ausgewählten Berufe Adressen befragungswilliger Absolventen/-innen erhoben werden für die Kontrollgruppe in jeweils zwei Klassen von 150 Schulen. Es waren also Vollerhebungen intendiert; die Absolventenzahl wurde für 1994 auf rund 14.000 in 700 Schulen geschätzt, für 1998 auf 20.000 in fast 900 Schulen. Von rund 2.900 befragungswilligen Absolventen/-innen des Abschlussjahrgangs 1994 gingen 1995 rund 1.250 auswertbare Fragebögen ein, von knapp 5.300 befragungswilligen Absolventen/-innen von 1998 antworteten 1999 rund 2.500. Die mehrseitigen Fragebögen enthielten jeweils rund 30 z. T. verschachtelte und auch offene Fragen zur Berufstätigkeit, zur Wahl und Bewertung der Ausbildung und zum Übergang in Arbeit oder eine weitere Bildungsphase.

Für die Interviews wurde unter den zu weiterer Befragung bereiten Absolventen/-innen eben-

falls geschichtet ausgewählt. Es sollten rund 150 (in 1995) bzw. 200 (in 2000) Absolventen/-innen befragt werden, deren Daten aus der Querschnitterhebung besonders interessante Übergangs- oder Einmündungsverläufe versprachen. Das waren 1995/96

- Berufstätige in einer Beschäftigung, die nicht dem erlernten Beruf entsprach;
- Berufstätige mit dem Abschluss einer Ausbildung als Wirtschaftsassistent/-in;
- Schulentlassene, die sich noch in einer Ausbildung befanden.

Aus der Gruppe der 285 Interviewbereiten wurden ausgeschlossen: alle Erzieher/-innen und Krankengymnasten/-innen sowie jede/-r zweite ehemalige höhere Handelsschüler/-in, in einem weiteren Schritt alle Chemisch-technischen Assistenten/-innen, die sich in einem Studium befanden, und Kinderpfleger/-innen in einer Erzieherausbildung. Zusätzlich zum geplanten Forschungsdesign ergab sich die Möglichkeit, die rund 150 im Jahr 1995/96 interviewten Probanden/-innen 1998 ein weiteres Mal ausführlich telefonisch zum Verbleib zu befragen; an dieser Befragung beteiligten sich noch 126 Personen. Um die vorgesehene Zahl von etwa 200 Interviews zu erreichen, wurden aus der Gruppe der zu einer Nachbefragung im Jahr 2000 bereiten 787 Absolventen/-innen von 1998 die Absolventen/-innen aus dem Bundesland Niedersachsen herausgenommen, weiter Absolventen/-innen, die 1999 in betrieblicher Lehre oder in einem Studium waren sowie Absolventen/-innen mit den Berufen Pharmazeutisch-technische/-r Assistent/-in, Physiotherapeut/-in, Kinderpfleger/-in und Sozialassistent/-in. Von den verbliebenen 271 Absolventen/-innen wurden 220 erreicht und interviewt. Zu jedem Interview wurde ein nach Kategorien zum Berufs(bildungs)verlauf strukturiertes Kurzprofil erstellt. Die Antworten zu standardisierten Fragen und die wörtlichen Nennungen zu einigen offenen Fragen wurden dateimäßig und so auch quantitativ auswertbar erfasst.

Ein Absolventenworkshop wurde wie geplant durchgeführt. Ein Workshop unter Beteiligung von Arbeitgebern scheiterte wegen mangelnder Bereitschaft; stattdessen wurden elf kurze Fall-

studien auf der Basis von Telefoninterviews erarbeitet.

Anknüpfend an die Adresserhebung von 1998 wurden außerplanmäßig Schulleiter/-innen nach ihrer Einschätzung der quantitativen Entwicklung der Ausbildung in den einzelnen Berufen und der Verwertungschancen befragt.

Übersicht 2: Fundus des Projekts: zehn empirische Datenquellen quantitativer und qualitativer Art (Anzahl der Probanden in Klammern)

- BFS-Absolventenbefragungen 1995 (N~1.250) und 1999 (N~2.500)
- BFS-Absolventeninterviews 1995/96 (N~150), 1998 (N~120) und 2000 (N=220)
- BFS-Absolventenworkshop 1998 (N=14)
- BFS-Schulleiterbefragung 1998 (N~360)
- Arbeitgeberinterviews 2000 (11 Fallstudien)
- BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 (~220 BFS-Absolventen und ~14.000 Absolventen nur mit Lehre) und 1998/99 (~300 BFS-Absolventen und ~15.000 Absolventen nur mit Lehre in vergleichbaren Berufen)

Das bisherige Ergebnis ist eine Bestandsaufnahme des beruflichen Werdegangs seit Verlassen der allgemein bildenden Schulen und des Verbleibs nach der Berufsfachschulausbildung für die drei Bereiche Technische Assistenz, Wirtschaftsassistenz und personenbezogene Dienstleistung.

Statistisch abgesicherte Analysen nach ausgewählten Einzelberufen und nach weiteren Merkmalen wie Geschlecht, Vorbildung, Alter u. a. sollen in einer weiteren Forschungsphase noch folgen, weil mit dem bis jetzt Erreichten die Forschungsfragen noch nicht befriedigend beantwortet werden können. Auch hat sich gezeigt, dass die Hypothesenannahme oder -verwerfung noch tiefer gehender Analysen bedarf. Das „System Berufsfachschule“ ist in seinen verschiedenen Dimensionen wie z. B. Rahmenbedingungen oder Verbleib sehr heterogen; erst differenziertere Auswertungen für diverse Untergruppen, wie sie nach Stichprobenumfang und -verteilung jetzt möglich sind, lassen hinreichend fundierte Erkenntnisse für die zukünftige Berufsbildungspolitik erwarten. Die Gründe für Verwertungschancen lassen sich erst in der qualita-

tiv-hermeneutischen Auswertung der rund 500 Einzelprofile und ihrer Bezüge zu den Querschnittsdaten erarbeiten. Anhand der Berufsverlaufsprofile aus den Interviews sind z. B. exemplarisch die Wege derjenigen Wirtschaftsassistenten/-innen nachzuzeichnen, die entgegen der Mehrheit dieser Gruppe direkt in Berufstätigkeit einmünden. So besteht die Hoffnung, herauszufinden, was erfolgreiche Berufseinmündungen ausmacht, um dieses Wissen für zukünftige Ausbildungen nutzen zu können. Auch der Einfluss von Faktoren wie Rechtsform der Schule, Region, Lehrqualifikationen, Berufs- und Arbeitsberatung, Ausstattung usw. auf Ausbildungsqualität und Verwertungschancen kann anhand der Daten geprüft werden.

Die Bildungsgänge Berufsfachschule und duales System wurden anhand der BIBB/IAB-Erhebung von 1991/92 insoweit verglichen, als entsprechende Daten herangezogen bzw. errechnet werden konnten. Eine Auswertung der Daten von 1998/99 zu diesen Fragestellungen war noch nicht möglich. Forschungstheoretische Beiträge zur Motivations- und Biografieforschung ließen sich aus dem Datenmaterial ebenfalls noch erarbeiten.

Übersicht 3: Berufe, zu denen aus den Querschnitterhebungen Daten vorliegen

BFS-Beruf	Anzahl Befragte 1995 + 1999
Ass. f. d. Hotel-, Gaststätten- u. Fremden- verkehrsgewerbe	7
Beschäft.-, Arbeitstherap.	33
Biol.-techn. Ass.	2 + 96
Chem.-techn. Ass.	62
Diätass., Ernährungsberat.	9 + 57
Erzieher/-in	277
Familienpfleger/-in	93
Fremdspr.-Korrespondent/-in	34
Fremdspr.-Sekretär/-in	3
Fremdspr. Wirtsch.-Ass.	3 + 222
Gestaltungstechn. Ass.	58 + 92
Hauswirtschaftsass.	3
Informatikass.	25 + 481
Kinderpfleger/-in	137 + 298
Kosmetiker/-in	34 + 71
Logopäde/Logopädin	16 + 119
Motopäde/Motopädin	25
Orthoptist/-in	1
Pharmazeut.-techn. Ass.	52 + 181
Physiotherapeut/-in, Krankengymnast/-in	49 + 252
Sozialass.	298
TA Automatisierungs- u. Computertechnik	50
Touristikass.	12
Umwelt(schutz)techn. Ass.	65
Wirtschaftsass. (WA)	142
WA (allg. Org.)	19
WA (Fremdsprachen)	27
WA (Fremdspr. + Korrespond.)	23
WA (Informatik)	17
WA (Sekretariat)	5
WA (Sekretariat + Korr.)	1
WA (Wirtschaft + DV)	45
Höhere Handelsschule (Kontrollgruppe)	296
Gesamt	3.792

● Ergebnisse

Etwa ein Jahr nach Ausbildungsabschluss waren insgesamt 52 % der Berufsfachschulabsolventen/-innen von 1998 berufstätig, von den technischen Assistenten/-innen 62 %, von den Wirtschaftsassistenten/-innen 36 % und von den personenbezogenen Dienstleistern/-innen 58 %. Von denen, die nicht berufstätig waren, befanden sich drei Viertel in weiterer Ausbildung. Lediglich 7 % der Gesamtstichprobe suchten einen Arbeitsplatz (Übersicht 4, S 24).

Von den Berufstätigen arbeiteten insgesamt 89 % „ausbildungsnah“: 74 % in dem an der Berufsfachschule erlernten und 15 % in einem ähnlichen Beruf (TA 93 % = 83 % + 10 %, WA 81 % = 41 % + 40 % und DL 91 % = 85 % + 6 %). Sie nutzten für die Arbeitsplatzsuche am häufigsten Arbeitgeberanzeigen (61 %), das Arbeitsamt (60 %) und persönliche Kontakte (51 %). 4 % der Befragten bedienten sich des Internets. Als erfolgreichste Suchwege erwiesen sich persönliche Kontakte (26 %), Arbeitgeberanzeigen in Zeitungen (21 %) und Praktikumskontakte (16 %). Mit Internetbewerbung hatten 3 % der technischen Assistenten/-innen Erfolg. Die Suchzeit nach einem Arbeitsplatz variierte stark. Von denen, die sich um einen Arbeitsplatz bemühten, hatten 11 % sofort eine Stelle; 50 % suchten zwischen einem Monat und drei Monaten, weitere 24 % zwischen vier und sechs Monaten; 15 % suchten länger als ein halbes Jahr (MW = 3,9 Monate).

In der Nachbefragung etwa vier Jahre nach Verlassen der Berufsfachschule waren 70 % von 126 befragten Absolventen/-innen berufstätig; lediglich 2 von ihnen (1,6 %) hatten aus unterschiedlichen Gründen noch nie gearbeitet; 7 % suchten zum Befragungszeitpunkt Arbeit. Zeitungsinserate der Firmen (33 %), persönliche Kontakte und das Arbeitsamt (je 25 %) waren für diese Befragten die erfolgreichsten Arbeitsplatzvermittler. Mitbewerber/-innen kamen hauptsächlich ebenfalls von der Berufsfachschule; weitere Bewerber/-innen hatten je zu etwa einem Viertel Hochschul- oder Lehrabschluss. Mehr als zwei Drittel brauchten nicht länger als zwei Monate nach einem Arbeitsplatz zu suchen; gut ein Drittel hatte sich nur einmal beworben; 37 % konn-

Übersicht 4: Verbleib der Berufsfachschulabsolventen/-innen von 1998 ein Jahr nach dem Ausbildungsabschluss

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

ten zwischen mehreren Zusagen wählen. Die große Mehrheit der Absolventen/-innen befindet sich auf einem „normalen“ Berufsweg in abhängiger Beschäftigung; kleine Minderheiten bilden die 9 % Selbstständigen, die 6 % (schon) in leitenden Positionen Tätigen und die zusammen 4 % in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen oder einer Zeitarbeitsfirma Beschäftigten. Für ein knappes Viertel gab es Probleme bei der Arbeitsplatzsuche; verschiedene Zugeständnisse wie längere Anfahrt, geringeres Einkommen, Umzug oder Befristung wurden von jeweils 6 bis 11 % in Kauf genommen.

Die bisherige Auswertung hat ergeben, dass einige der berufsfachschulischen Ausbildungsgänge durchaus ähnlich hohe Praxisanteile wie Ausbildungen im dualen System aufweisen; beispielsweise gibt es Anerkennungsjahre, die im Anschluss an die schulische Ausbildung obligatorisch absolviert werden. Dennoch meinte fast ein Viertel sowohl der personenbezogenen Dienstleister/-innen als auch der technischen Assistenten/-innen, die Praxisphasen seien (noch immer) zu kurz gewesen, von den Wirtschaftsassistenten/-innen vertraten diese Auffassung sogar mehr als doppelt so viele. Selbst für den Erwerb der fachlichen Qualifikationen hatten nach Aus-

sagen der Befragten die Einweisung und die eigenständige Einarbeitung am Arbeitsplatz (für jeweils 50 %) größere Bedeutung als die Berufsfachschule (42 %; zwei Nennungen waren möglich). Überfachliche Qualifikationen erwiesen sich quer über die Berufsbereiche als durchgängig erforderlich. Bei der Frage, wo sie erworben wurden (zwei Nennungen), entfielen auf Beruf oder Arbeitsplatz 60 %, auf die Berufsfachschule 22 %, auf das soziale Umfeld (Familie, Freunde u. a.) zusammen 34 % der Antworten. Die faktische Bedeutung der Sozialisation außerhalb der für Bildung und Erziehung zuständigen öffentlichen Institutionen wird hier erkennbar, ein Hinweis auf die Vorbildfunktion, die jedem Einzelnen in der Gesellschaft zukommt, sei es in der Familie, am Arbeitsplatz oder in der Freizeit. Berufsausbildungen, hier die der BFS, sind zwar formal, aber für sich allein mit den in ihnen vermittelten Qualifikationen nicht berufsbefähigend. Sie werden ergänzt durch Alltagslernen sowohl parallel zur Ausbildung als auch und vor allem nach der Einmündung im Beruf selbst. Für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ist praktische (Mit-)Arbeit unerlässlich.

Die von den 1998er Absolventen/-innen rückblickend gesehenen Vorteile der Berufsfach-

schule (Mehrfachnennungen) lassen berufsbe-
reichsspezifische Schwerpunkte erkennen. In-
sgesamt bezeichneten 69 % der Befragten die
Vermittlung eines breiten beruflichen Grundwis-
sens als wichtig, von den Absolventen/-innen der
Gesundheitsberufe sogar 82 %. Vermittelte
Arbeitstechniken wurden insgesamt von 51 %
(bei den Gestaltungstechnischen Assistenten/-
innen von 67 %), der Umgang mit neuen Tech-
nologien insgesamt von 45 % (bei Wirtschafts-
assistenten/-innen von 83 %) positiv bewertet.
Ohne wesentliche berufsspezifische Unterschie-
de schätzten insgesamt 42 % der Befragten die
Klassengemeinschaft als nennenswerten Vorteil
ein. Als problematisch wurden in den nach
Begründungen fragenden Einzelinterviews die
Erhebung von Schulgeld, unzureichende Infor-
mationen über Berufsaussichten oder die (feh-
lende) Anerkennung des jeweiligen Abschlusses
bezeichnet.

Der größte Teil der jungen Menschen schlug den
Weg zur Berufsfachschule ganz bewusst ein, weil
sie meinten, ihre Vorstellungen und Ziele so bes-
ser als über das duale System verwirklichen zu
können; lediglich 19 % der Absolventen/-innen
von 1998 hätten statt des BFS-Besuchs lieber
etwas anderes gemacht (12 % der TA, 31 % der
WA, 13 % der DL). Für viele Befragte diente die
BFS der allgemeinen Orientierung und Qualifi-
zierung, wodurch ein „Moratorium“⁶ geschaffen
wurde, das in der Regel schneller abzuschließen
ist als eine Lehre. (Assistentenausbildungen sind
überwiegend zweijährig, Ausbildungen in den
meisten Gesundheitsdienstberufen und im dua-
len System dreijährig.) Den im Jahr 2000 Inter-
viewten hat die BFS in erster Linie den Berufs-
einstieg ermöglicht (56 %) oder eine berufliche
Orientierung (26 %); für 18 % war sie eine Not-
lösung. Für 30 % der Absolventen/-innen von
1998 war die Doppelqualifikation, die formal
mehr Optionen eröffnet als ein Abschluss im
dualen System, einer von zwei entscheidenden
Gründen für den BFS-Besuch. 20 % haben dann
tatsächlich einen mittleren Schulabschluss (11 %
TA, 17 % WA, 27 % DL) und 17 % eine Studien-
berechtigung erworben (20 % TA, 32 % WA, 4 %
DL). So erscheint (nach den Aussagen in den Ein-

zelinterviews) im Selbstverständnis vieler Absol-
venten/-innen die Berufsfachschule als eine von
noch ungewiss vielen Qualifizierungskompo-
nenten ihrer Berufsbiografie, mit denen sie ihren
Berufsweg verfolgen und festigen wollen.

Darüber hinaus ermöglichte die Berufsfachschu-
le einer Reihe von Wiederein- und Umsteigern/-
innen einen Neubeginn, speziell im personenbe-
zogenen Dienstleistungsbereich, wie die große
Altersspanne zwischen den Absolventen/-innen
zeigt: 68 % der Absolventen/-innen von 1998
waren direkt nach der allgemein bildenden
Schule auf die BFS gewechselt, insgesamt 6 %
kamen aus beruflichen Schulen, 22 % aus (ande-
ren) Ausbildungen, 7 % aus beruflicher Tätigkeit
(auch Jobs); sonstiges 13 % (Mehrfachnennun-
gen). Zwei Drittel der Umsteiger/-innen hatten
vor Beginn der BFS bereits eine Ausbildung
abgeschlossen; 39 % hatten eine dem BFS-Beruf
ähnliche Ausbildung gemacht; nicht ähnlich war
sie bei 55 % der technischen Assistenten/-innen,
56 % der Wirtschaftsassistenten/-innen und 65 %
der personenbezogenen Dienstleister/-innen. Die
Befragten waren zwischen 18 und 55 Jahre alt,
wobei die personenbezogenen Dienstleister/-
innen hinsichtlich Streuung und Durchschnitts-
alter von den anderen Berufsbereichen deutlich
nach oben abwichen.

Eine Ersatzfunktion haben Berufsfachschulen da,
wo es duale Ausbildungsgänge (noch) nicht gibt,
u. a. weil entsprechende Strukturen (noch) nicht
vorhanden sind (Beispiel Pflegeberufe), oder
weil Betriebe nicht ausbilden können oder wol-
len (Beispiel Laborberufe).⁷ Die BFS-Ausbildung
war deshalb nicht etwa minderwertiger Ersatz,
wie die Bewertungen der Absolventen/-innen
belegen. (48 % der Absolventen/-innen von 1998
waren mit der BFS-Ausbildung zufrieden, weite-
re 16 % sehr zufrieden; sehr zufrieden waren
15 % TA, 12 % WA, 20 % DL. Insgesamt 52 %
konnten viel oder sehr viel des Gelernten ver-
wenden: TA 44 %, WA 46 %, DL 61 %.)

Nach Aussagen von Experten haben Berufsfach-
schulen schließlich Pilotfunktion für die Erpro-
bung neuer Berufe und Bildungsgänge, die
potenziell auch dual ausgebildet werden könn-

6 Hoerning, E. u. a. (1991): Biographieforschung und
Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 95.

7 Vgl. dazu z. B. die Beiträge von Mesech, Hengesbach
und Stooß/Flad. In: Feller, G. (Hrsg.): Auf dem Schulweg
zum Beruf ... 2001 (s. u. Veröffentlichungen)

ten, für die aber ein entsprechender Konsens zwischen den Sozialpartnern bislang noch nicht erzielt wurde. Berufsfachschulabsolventen/-innen haben hierunter manchmal zu leiden, weil die Berufsbilder bei den Arbeitgeber/-innen nicht ausreichend bekannt sind. In diesem Sinne können Flexibilität und Innovationsfähigkeit der Berufsfachschulen unter Umständen sogar nachteilig sein. Von den im Jahr 2000 Interviewten gaben 29 % an, die Suche nach einem Arbeitsplatz sei schwierig gewesen, und begründeten das auffällig oft damit, dass der auf der BFS erlernte Beruf (und die damit verknüpften Qualifikationen) oder seine spezielle Bezeichnung den Arbeitgebern oder der Arbeitsvermittlung unbekannt war oder dass die Ausbildung nicht als berufsbefähigend anerkannt wurde (v. a. von Gestaltungstechnischen, Umwelttechnischen und Wirtschafts-Assistenten/-innen).

Exakte Vergleiche zur Berufseinmündung zwischen Berufsfachschulabsolventen/-innen und Absolventen/-innen des dualen Systems scheitern, weil die Erhebungsbedingungen zu unterschiedlich oder entsprechende Statistiken nicht vorhanden sind. Die vorläufigen Ergebnisse einer Befragung des BIBB von erfolgreichen Absolventen/-innen der Sommerprüfung 1999 etwa fünf Monate nach Ausbildungsabschluss machen immerhin einige bedingte Vergleiche möglich.⁸ Danach liegt die Quote der Berufstätigen in Gesundheitsdienstberufen (Zahn-/Arzthelfer/-innen des dualen Systems einerseits und 1999 befragte Arbeits- und Physiotherapeuten/-innen sowie Kosmetiker/-innen mit BFS-Ausbildung andererseits) mit rund 90 % gleichauf. Bei den Wirtschaftsassistenten/-innen und den außerbetrieblich ausgebildeten Absolventen/-innen kaufmännischer Berufe ist die Berufstätigenquote ähnlich (36 % bzw. 32 %). In den anderen dual ausgebildeten kaufmännischen Berufen liegt sie zwischen 69 und 75 % und damit etwa doppelt so hoch. Dieser schematische Vergleich wird in dessen den Zielsetzungen der Berufsfachschulabsolventen/-innen insofern nicht gerecht, als 24 % der Wirtschaftsassistenten/-innen die Berufsfachschule zur Vorbereitung auf eine Lehre besuchten und 42 % einen höheren schulischen Abschluss erwerben wollten. Dies spiegelt sich in

der Einmündung: 28 % gingen in betriebliche Ausbildung, 13 % begannen ein Studium; insgesamt befanden sich 46 % der Wirtschaftsassistenten/-innen in weiterer Ausbildung. Nur 9 %, etwa gleich viele wie bei den betrieblich ausgebildeten Absolventen/-innen kaufmännischer Berufe, bezeichnen sich als arbeitsuchend. Von den außerbetrieblich Ausgebildeten sind 45 % arbeitsuchend. Insgesamt erscheinen die Verwertungschancen im Vergleich zum dualen System und gemessen an den Zielvorstellungen der Befragten nach bisherigen Erkenntnissen und verfügbarem Material im Durchschnitt nicht grundsätzlich schlechter. Allerdings verdecken die Durchschnittszahlen die großen Unterschiede, die hinsichtlich verschiedener Merkmale bestehen.

Wegen weiterer Projektergebnisse wird auf die nachstehend aufgeführten Veröffentlichungen verwiesen und auf das Internet, wo zusätzlich Datentabellen und auch die aus den Interviews erstellten Berufsverlaufsprofile einsehbar bzw. abrufbar sind.

Sonstige Aktivitäten im Rahmen der Projektarbeiten

- Ansätze der historischen Entwicklung von Berufsfachschulen wurden aufgearbeitet, auf dem „Potsdamer Reformkongress“ 1998 referiert und veröffentlicht (Feller, G.: Entwicklungsstand und Differenzierung... 1998).
- Ein Sammelband mit Konzepten und empirischen Befunden aus den verschiedenen Bereichen berufsfachschulischer Ausbildung wurde erstellt und herausgegeben (Feller, G. (Hrsg.): Auf dem Schulweg...2001).
- Motivationstheoretische Fragestellungen im Zusammenhang mit der Ausbildung wurden u. a. auf der 58. Tagung der Arbeitsgruppe Empirisch Pädagogische Forschung/AEPF der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/DGfE in Nürnberg 1999 vorgestellt und diskutiert; sie werden voraussichtlich veröffentlicht (Feller, G. Zufriedenheit mit der Qualifizierung...).

⁸ Berufsbildungsbericht 2000. BMBF. S. 155 ff.

● Bisherige Auswirkungen

- Anstoß eines Erfahrungsaustauschs zwischen Schulen und Wecken eines generellen Informationsbedürfnisses zu diesem Bildungsweg;
- Einsatz der Ergebnisse in der Berufsberaterausbildung;
- Anfragen von Kultusministerien für die Berufsbildungsplanung;
- Verarbeitung in Qualifikationsarbeiten anderer Institutionen

● Ausblick

Vollqualifizierende Berufsfachschulen sind ein sehr dynamisches Forschungsfeld. Sie stellen einen eigenständigen Bildungsweg im deutschen Berufsbildungssystem dar, der kontinuierlich an Bedeutung gewinnt, in Öffentlichkeit, Politik und Forschung indessen noch nicht genügend Beachtung gefunden hat. Trotz der rechtlichen Unabhängigkeit von anderen Ausbildungsgängen gibt es vielfältige Wechselwirkungen mit anderen Systemträgern, z. B. dem dualen System, und weiteren Einflussfaktoren wie demographische und wirtschaftliche Entwicklung.

Die Multifunktionalität von Berufsfachschulen mit ihrer Arbeit im Spannungsfeld zwischen vollwertiger Berufsausbildung und allgemeiner Berufsvorbereitung stiftet offenbar Verwirrung und Akzeptanzprobleme. Um eine fundierte Diskussion über notwendige und mögliche Eckwerte und Standards, vergleichbar denen im dualen System, führen zu können und mehr Transparenz zu erreichen, sind weiterführende und differenziertere Informationen erforderlich.

Zur Sicherung des Ausbildungsangebots für junge Menschen, die die allgemein bildende Schule verlassen haben, aber auch für Umsteiger und Wiedereinsteiger stellt das berufsbildende Schulwesen eine Alternative zum dualen System dar. Die laufende Beobachtung seiner quantitativen und qualitativen Entwicklung sowie die Analyse vorhandener und sich entwickelnder Konzepte, Strukturen und Wirkungsweisen, auch im Verhältnis zum dualen System, sind daher geboten. Symposien zum Stellenwert der Berufsfachschulen im Bildungssystem wurden vorgeschlagen für die Hochschultage Berufliche Bildung im März

2002 in Köln und den BIBB-Fachkongress im Oktober 2002 in Berlin.

● Veröffentlichungen

Seit 1995 werden im jährlich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Berufsbildungsbericht die quantitative Entwicklung der BFS und ggf. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt dargestellt.

FELLER, Gisela und ZÖLLER, Ingeborg: Bedeutung und Entwicklung der vollqualifizierenden schulischen Berufsausbildung – Strukturdaten und Vergleiche. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 24 (1995) Heft 5, S. 19–24

FELLER, Gisela: Ausbildungsabschluss an der Berufsfachschule – was bringt das? Absolventen geben Auskunft. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 25 (1996) Heft 3, S. 21–28

FELLER, Gisela: Vollqualifizierende Berufsfachschulen – Ausbildung mit Zukunft? In: berufsbildung (bb) 51 (Juni 1997) Heft 45, S. 12–15

Berufsaussichten – Schule als Sprungbrett (Interview) In: abi Berufswahl-Magazin 21 (Juni 1997) Heft 11 (Schwerpunkt: Schulische Berufsausbildung), Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.). Verlag Transmedia Mannheim, S. 15

FELLER, Gisela: Ausbildung an der Berufsfachschule – Qualifizierungslauf über Hürden und Stolpersteine. In: berufsbildung (bb) 52 (1998) Heft 50, S. 41–43

FELLER, Gisela: Entwicklungsstand und Differenzierung von schulischen Berufsausbildungen in Westdeutschland. In: Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg (Hrsg.). Potsdam 1998, S. 161–174

FELLER, Gisela: Wurzeln der Berufsfachschulen – Entstehung schulischer Berufsausbildung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 50 (1998) Heft 10, S. 292–296

FELLER, Gisela: Qualität und Nutzen einer Ausbildung an der Berufsfachschule. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 28 (1999) Heft 6, S. 28–31

FELLER, Gisela: Ausbildung an Berufsfachschulen – Ein differenziertes und flexibles Qualifikationssystem. In: F.-J. Kaiser (Hrsg.). Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Nürnberg. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 2000 (Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 4) (BeitrAB 238), S. 439–450

FELLER, Gisela (Hrsg.): Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Berufsbildungssystems. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld. Bertelsmann, 2001 (Berichte zur beruflichen Bildung; H. 243)

FELLER, Gisela: Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg in den Beruf?. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 29 (2000) Heft 2, S. 17–23

Berufsaussichten: Hurra – Job gefunden! (Interview) In: abi Berufswahl-Magazin 24 (2000) Heft 8 + 9 (Schwerpunkt: Schulische Berufsausbildung). Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), S. 22 f

Mit Beruf aus der Schule optimistisch in die Zukunft. In: BIBB aktuell 2/2001. Beilage zu: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 30(2001) Heft 2, S. 3

FELLER, Gisela: Leistungen und Defizite der Berufsfachschule als Bildungsgang mit Berufsabschluss. In: Wingens. M./Sackmann, R. (Hrsg.). Bildung und Beruf. Weinheim. Juventa-Verlag, 2001. (im Druck)

FELLER, Gisela: Qualität der Berufsausbildung: Was junge Menschen von einer Berufsausbildung erwarten. In: Berufswelt der Zukunft. Köln. Deutscher Instituts-Verlag. (in Vorbereitung)

FELLER, Gisela: Lernen an der Berufsfachschule – wofür? Der Beitrag der vollqualifizierenden Berufsfachschulen im deutschen Bildungssystem. In: Achtenhagen, F. (Hrsg.). Tagungsbände zum Internationalen Berufsbildungskongress Göttingen 2000. (in Vorbereitung)

FELLER, Gisela: Zufriedenheit mit der Qualifizierung bei schulischer Berufsausbildung (Arbeitstitel). In: Wolfgang Roysl (Hrsg.). Evaluationsfeld Ausbildung und Erziehung. (in Planung)

Berufliche Perspektiven bei unterschiedlichen Bildungsabschlüssen.

Vergleichende Analysen auf der Basis des Sozio-ökonomischen Panels und anderer Stichprobenerhebungen

● Bearbeiter/-innen

Dr. Ulrich, Joachim Gerd; Berger, Klaus; Höcke, Gustav; Tuschke, Heidrun; Dr. Walden, Günter

● Laufzeit

I/1998 bis II/2000

● Ausgangslage

Die Diskussion um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wird von zwei Seiten her geführt: Zum einen geht es darum, die Bildungsabschlüsse beider Systeme gleichzustellen, einander anrechenbar zu machen und über den beruflichen Bildungsweg Zugangsmöglichkeiten zu den Hochschulen zu eröffnen (vgl. z.B. Neuber, 1995; Mucke/Schwiedrzik, 1997; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1998, S. 2 ff.). Die andere Seite betrifft die beruflichen Perspektiven und die Verwertungsmöglichkeiten, die mit einer beruflichen Qualifizierung gerade auch im Vergleich zur Hochschulausbildung verbunden sind. In den neunziger Jahren wurde dieses Thema insbesondere im Zusammenhang mit drohendem Fachkräftemangel diskutiert. Man war sich einig, dass eine „Verbesserung der Attraktivität dualer Ausbildung (...) vor allem im Beschäftigungssystem selbst ansetzen“ muss (Tessaring, 1993); insbesondere seien auch „die Aufstiegsmöglichkeiten für leistungsbereite und

weiterbildungsaktive Fachkräfte zu verbessern“ (Zedler, 1994, S. 177; vgl. auch Hoss, 1994; Berger, 1998, S. 43 ff.).

Tatsächlich deuteten und deuten viele Analysen auf Handlungsbedarf hin: Gleich, ob es sich um Einkommenschancen, Weiterbildungsbeteiligung, um den Erhalt der beruflichen Handlungskompetenz, um die Vermeidung von Arbeitslosigkeit und inadäquater Beschäftigung oder aber um Arbeitszufriedenheit handelt: Fast immer scheint die berufliche Qualifizierung mit spürbaren Nachteilen gegenüber einem Fachhochschul- oder Hochschulstudium verbunden zu sein (vgl. Tessaring, 1993; Althoff, 1994; Bellmann/Reinberg/Tessaring, 1994; Kuwan u. a., 1996; Jansen, 1997; Walden, 1997; Reinberg, 1997; Engelbrech/Reinberg, 1997; Behringer/Walden, 1998; Kuwan, 1999; Düll/Bellmann, 1999). Den Analysen liegen dabei sehr unterschiedliche Erhebungen zugrunde. Dazu zählen das Sozio-ökonomische Panel, die Beschäftigtenstatistik, die BIBB/IAB-Erhebung, der Mikrozensus, das Berichtssystem Weiterbildung sowie das IAB-Betriebspanel.

Gleichwohl werfen diese Analysen auch kritische Rückfragen in Hinblick auf den eigenen Untersuchungsansatz auf: So fällt auf, dass den Ergebnissen fast immer relativ globale Gruppeneinteilungen zugrunde liegen: Typisch ist eine Fünfer-Einteilung: Miteinander verglichen werden in der Regel Personen ohne beruflichen Abschluss, Personen mit Berufsausbildung, Personen mit Fachschulabschluss, Absolventen von Fachhochschulen sowie erfolgreiche Hochschulabgänger. Zum Teil werden bei den beruflich Qualifizierten Absolventen des dualen Systems mit Berufsfachschulabsolventen vermerkt; teilweise wird nicht näher zwischen dual Qualifizierten ohne und mit Weiterbildungsabschluss differenziert. Fast nie werden jedoch *innerhalb* der Lehrabsolventen Gruppen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen unterschieden.

Solche relativ undifferenziert durchgeführten Vergleiche lassen aber die besondere Funktion unberücksichtigt, durch die sich das duale System der Lehrlingsausbildung von der Hochschulausbildung unterscheidet. Gemeint ist die Aufgabe, neben leistungsstarken Schulabgängern insbe-

sondere auch Personen mit schwachen allgemein bildenden Schulabschlüssen oder gar ohne Abschluss eine Qualifizierungsmöglichkeit zu bieten (vgl. Pütz, 1993). Diese Funktion hat das Hochschulsystem nicht; im Gegenteil, es verhält sich stark selektiv: Der Zugang ohne Abitur oder Fachhochschulreife ist für Absolventen allgemein bildender Schulen praktisch unmöglich; die Ausnahmen beschränken sich auf Personen, die bereits mit Erfolg und in einem bestimmten Maße qualifiziert sind (vgl. Mucke/Schwiedrzik, 1997). Integrative Aufgaben gegenüber schulisch Leistungsschwächeren hat die Hochschule überhaupt nicht.

Die für breite Kreise von Jugendlichen offene duale Ausbildung geht somit zwangsläufig mit einer erheblich größeren Varianz der individuellen Leistungsvoraussetzungen einher. Dann aber ist es fragwürdig, global-vergleichende Analysen der beruflichen Verwertungsmöglichkeiten von Lehr- und Hochschulabsolventen durchzuführen und daraus Schlussfolgerungen zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung anzuleiten. Solche Schlussfolgerungen sind nur dann möglich, wenn die individuellen, rein personenbezogenen Faktoren, welche die berufliche Entwicklung ganz wesentlich mitbestimmen, mitberücksichtigt und kontrolliert werden können (vgl. hierzu ausführlich: Ulrich, 1998). Konkret heißt dies: Der Nutzen alternativer Bildungsabschlüsse kann nur auf der Basis derer gemessen werden, die mit ähnlichen individuellen Voraussetzungen in die Ausbildung einmünden.¹ Gleichwohl wurde dies in den meisten der oben genannten Untersuchungen überhaupt nicht oder nur in ersten, groben Ansätzen umgesetzt.

1 Um einen bildlichen Vergleich zu gebrauchen: Niemand würde allein anhand der Kenntnis der unterschiedlichen Laufzeiten zweier Wanderer, die auf verschiedenem Gelände unterwegs waren, auf die Länge und Beschaffenheit der jeweiligen Strecke schließen. Zu berücksichtigen sind vielmehr die Leistungsfähigkeit und die Anstrengungsbereitschaft der beiden Personen. – Eine tatsächliche Angleichung der *durchschnittlichen* Einkommens- und Aufstiegschancen dual ausgebildeter Fachkräfte an die Chancen von Hochschulabsolventen wäre letztlich nur denkbar, wenn die Integrationsfunktion des dualen Systems aufgegeben würde und damit die Eintrittsbedingungen in das duale System drastisch verschärft würden (vgl. Ulrich, 1998, S. 311 f.). Dies wird aber niemand ernsthaft wollen.

● Ziele

Wichtigste Aufgabe des Projektes war es deshalb, vergleichende Analysen der Berufsperspektiven bei unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen *unter stärkerer Berücksichtigung der individuellen Leistungsvoraussetzungen* durchzuführen. Angesichts zeitlicher und finanzieller Restriktionen sollten hierfür aber keine eigenen empirischen Erhebungen eingeplant werden. Vielmehr sollte überprüft werden, inwieweit solche stärker differenzierenden Analysen auch auf der Basis vorhandener Stichprobendatensätze durchgeführt werden können. Dabei sollten insbesondere das Sozio-ökonomische Panel (SOEP), die BIBB/IAB-Erhebung sowie das Scientific Use File (SUF) der Beschäftigtenstatistik berücksichtigt werden. Das Sozio-ökonomische Panel und das Scientific Use File wurden zu diesem Zweck durch das BIBB vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) bzw. vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung erworben. In Hinblick auf die BIBB/IAB-Erhebung konnte bereits auf den Datensatz der 1998/1999 durchgeführten Erhebung zurückgegriffen werden. Im Zusammenhang mit den Auswertungen des Sozio-ökonomischen Panels wurde zum Teil mit dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) kooperiert.

Die Berufsperspektiven sollten in Hinblick auf das Einkommen, die Teilnahme an Weiterbildung, die betriebliche Position, die Sicherung beruflicher Handlungskompetenz, die Vermeidung von Arbeitslosigkeit, die Verhinderung von inadäquater Beschäftigung sowie das Ausmaß der Arbeitsplatzzufriedenheit untersucht werden.

● Methodische Hinweise

Der Verzicht auf eigene empirische Erhebungen war mit bedeutenden finanziellen und zeitlichen Ersparnissen verbunden, hatte jedoch den Nachteil, auf die Untersuchungsdesigns der oben genannten Befragungen und die dort verwendeten Fragenkataloge beschränkt zu sein. Die im Rahmen des Projektes angestrebte Berücksichtigung der individuellen Leistungsvoraussetzun-

gen bei einer vergleichenden Analyse der durch unterschiedliche Ausbildungsabschlüsse vermittelten Berufsperspektiven verlangt entsprechende Operationalisierungsmöglichkeiten. Eine bloße Angleichung der allgemein bildenden Schulabschlüsse, wie sie zum Beispiel Büchel/Bausch (1997) in ihren Analysen der Verdienstmöglichkeiten von Abiturienten in Abhängigkeit unterschiedlicher Ausbildungspfade (Lehre plus Studium, Studium) vorgenommen haben, ist allein nicht ausreichend, um Unterschiede der individuellen Leistungsvoraussetzungen zu kontrollieren. Denn wie z. B. aus den von der Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) durchgeführten Untersuchungen von studienberechtigten Abiturienten hervorgeht, haben Hochschulzugangsberechtigte, die in eine Lehre einmünden, im Durchschnitt schlechtere Leistungen in der Abiturprüfung erbracht als ihre ehemaligen Mitschüler, die gleich mit einem Studium anfangen. In einer Ende 1995 gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Hochschul-Informations-System GmbH durchgeführten Befragung von mehreren Tausend Studienberechtigten des Entlassjahrganges 1992 betrug die mittlere Differenz eine halbe Note. Dabei war bezeichnend, dass bei schlechterem Abiturzeugnis die Überzeugung wuchs, für ein Studium nicht so recht geeignet zu sein (vgl. Ulrich/Krekel/Herget, 1997, S. 21). Dies würde bedeuten, dass das duale System der Lehrlingsausbildung selbst bei einem größeren Teil der Studienberechtigten noch eine wichtige integrative Aufgabe übernimmt und Studienberechtigte in dualer Ausbildung nicht ohne weiteres mit Studienberechtigten in den Hochschulen zu vergleichen sind.

Zudem sind bei einer Parallelisierung der Leistungsvoraussetzungen von dual Qualifizierten und Hochschulabsolventen nicht nur fähigkeitsbezogene Aspekte, sondern auch motivationale Komponenten zu berücksichtigen, so z. B. die individuellen Karriereaspirationen. Denn die Erfolgswahrscheinlichkeit im Beruf hängt nicht so sehr von spezifischen Fähigkeiten, sondern vom Gesamtniveau der Eignung ab, bei der die motivationale Dimension eine ganz entscheidende Rolle spielt (vgl. Ertelt/Möller/Schade/Seidel, 1997, S. 6). Bisherige Vergleichsuntersuchun-

gen zu den „Erträgen“ einer beruflichen Qualifizierung und einer Hochschulausbildung sind letztlich unter der stillschweigenden Voraussetzung durchgeführt worden, dass in allen unterschiedlichen Analysegruppen die Wünsche nach beruflichem Aufstieg ähnlich verteilt sind. Denn nur unter dieser Bedingung macht es Sinn, Unterschiede im Gehalt oder in den betrieblichen Positionen auf die verschiedenen Bildungswege (und nicht auf unterschiedliche individuelle Zielvorstellungen) zurückzuführen.

Eine solche Annahme ist aber mehr als fraglich (vgl. hierzu auch Schaeper/Kühn/Witzel, 2000, S. 82 ff.). Von Studienberechtigten, die sich für eine Lehre entscheiden, ist bekannt, dass sie sich in ihren Karriereaspirationen stark unterscheiden: Neben ausgeprägt karriereorientierten Personen gibt es einen größeren Teil von Personen, die, wie es ein Personalverantwortlicher eines deutschen Unternehmens ausdrückte, „gar kein Interesse daran haben, aufzusteigen oder beruflich weiterzukommen“, so dass womöglich „die überwiegende Mehrheit der Mitarbeiter mit ihren Tätigkeiten als Sachbearbeiter zufrieden ist“ (Krekel/Ulrich, 1996, S. 7 f.). Nach der 1995 durchgeführten BIBB/HIS-Studienberechtigtenbefragung des Abiturientenjahrganges 1992 waren von denjenigen, die eine Lehre gemacht hatten, 53 % stark oder sehr stark daran interessiert, einmal „eine leitende Funktion einzunehmen“. Unter den Studenten (ohne vorherige Berufsausbildung) betrug der Anteil insgesamt nur 41 %, aber innerhalb der Gruppe der Wirtschaftswissenschaftler lag er mit 68 % mit Abstand höher (vgl. Ulrich/Krekel/Herget, 1997; vgl. auch Herget, 1997).

Man muss also davon ausgehen, dass die individuelle Karriereorientierung und Leistungsmotivation einen bedeutsamen Einfluss auf die weitere berufliche Entwicklung ausüben und dass sich die verschiedenen Gruppen in ihren Karrierebestrebungen signifikant unterscheiden. Freilich sind solche Effekte auf die berufliche Entwicklung nicht nachweisbar, wenn sie nicht Teil des Untersuchungsdesigns sind; zu einseitige, allein auf den Bildungsweg bezogene Schlussfolgerungen wie: „... vorentscheidend für den beruflichen Erfolg in Deutschland ist die forma-

le Berufsausbildung“ (Büchel/Bausch, 1997, S. 255) sind andernfalls determiniert.

Fazit: Um den Nutzen und die Gleichwertigkeit von alternativen Bildungsabschlüssen in befriedigendem Maße vergleichend untersuchen zu können, sind neben genauen Daten zur schulischen Vorbildung einschließlich der Abschlussnote (z. B. Abiturnote) zum Ausbildungsberuf bzw. Studienfach, zu möglichen Weiterbildungsabschlüssen (z. B. Fachkaufmann, Fachwirt, Betriebswirt) weitere personenbezogene Informationen zur Leistungsmotivation und zu den beruflichen Entwicklungszielen (Karriereaspirationen) erforderlich.

● Ergebnisse

Eine Überprüfung der Datensätze des Sozio-ökonomischen Panels, der BIBB-IAB-Erhebung, des Mikrozensus und des Scientific Use Files der Beschäftigtenstatistik zeigt: Es gibt in Deutschland zurzeit wohl keinen Datensatz, mit dem die Entwicklungsmöglichkeiten von beruflich Qualifizierten und von Hochschulabsolventen unter vollständiger Kontrolle ihrer individuellen Leistungsvoraussetzungen untersucht werden könnten. In den Datensätzen fehlen zum Teil bereits genaue Angaben zum Ausbildungsberuf oder zu den Weiterbildungsabschlüssen (die Berufe sind z. T. lediglich als Dreisteller kodiert); Informationen zu Durchschnittsnoten in schulischen oder beruflichen Abschlussprüfungen sind gar nicht vorhanden, und personenbezogene Aspekte wie Leistungsmotivation und Karriereaspiration sind ebenfalls nur in Ansätzen abgebildet. Zudem stößt man, was die erforderlichen Differenzierungsmöglichkeiten und Teilstichprobenbildungen betrifft, selbst im Rahmen von regelmäßigen Erhebungen mit mehreren Tausend Probanden wie dem Sozio-ökonomischen Panel oder dem Berichtssystem Weiterbildung relativ schnell an stichprobengrößenbedingte Grenzen (vgl. Behringer/Walden, 1998).

Gleichwohl haben Behringer/Walden (1998) bei ihren beruflichen Aufstiegsanalysen von Lehrabsolventen im Zeitraum von 1984 bis 1996, die sie im Rahmen der Projektarbeit auf der Basis des

Sozio-ökonomischen Panels durchführten, zumindest eine erste, wenn auch noch relativ grobe Binnendifferenzierung von dual Qualifizierten durchgeführt. So konnten sie zwar mit ihren eigenen Analysen des Datensatzes die allgemein bekannten Ergebnisse bestätigen, dass „Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen deutlich bessere Chancen“ haben, „eine Tätigkeit als Angestellter oder Beamter mit hoch qualifizierter Tätigkeit auszuüben, als Lehrabsolventen insgesamt.“ Gleichzeitig wiesen sie aber nach, dass sich „Lehrabsolventen mit weiterführendem Schulabschluss (...) deutlich häufiger in gehobenen betrieblichen Positionen“ befanden „als solche, die höchstens einen Hauptschulabschluss erworben hatten“. Sie sahen dies als einen empirischen Beleg dafür an, dass „Lehrabsolventen als eine sehr heterogene Gruppe betrachtet werden müssen. Unterschiede zwischen den Erwerbstätigen mit abgeschlossener Lehre sind vermutlich sowohl auf das individuelle Leistungsvermögen als auch auf differierende Karriereperspektiven der gewählten Ausbildungsberufe zurückzuführen“ (Behringer/Walden, 1998, S. 367). Damit bestätigten sie die Notwendigkeit einer detaillierteren Betrachtungsweise (Verschränkung von personalen und bildungswegbezogenen Faktoren).

Gegenüber dem Sozio-ökonomischen Panel, dem Scientific Use File, der Beschäftigtenstatistik und auch dem Mikrozensus hat der Datensatz der BIBB/IAB-Erhebung den Vorteil, zumindest in Hinblick auf den bisherigen Bildungsweg detaillierte Informationen zu beinhalten. So liegen sehr genaue Daten zum Ausbildungsberuf, zum Studienfach und den Fortbildungsabschlüssen auf der Viersteller-Ebene der beruflichen Klassifizierung vor (vgl. Statistisches Bundesamt, 1992, S. 24–58). Zudem ist die Stichprobenbasis der 1998/1999-Erhebung mit 34.000 Probanden so groß, dass relativ detaillierte Differenzierungen und Teilstichprobenbildungen möglich sind. Dies erlaubt es, einzelne Lehrberufe und Studienfächer eindeutig zu identifizieren und zumindest hier eine inhaltlich ausreichende Parallelisierung vorzunehmen. Allerdings mangelt es auch der BIBB/IAB-Erhebung, die vor allem als arbeitsplatzbezogene Untersuchung konzipiert ist, an näheren Informationen zu den oben genannten

personenbezogenen Merkmalen. Gleichwohl können mit diesem Datensatz unter Berücksichtigung bestimmter Annahmen noch am ehesten vergleichende Analysen durchgeführt werden, die den oben genannten Forderungen nach einem differenzierten Vergleich nahe kommen. Deshalb sollen an dieser Stelle einige Projektergebnisse auf der Basis dieses Datensatzes vorgestellt werden (vgl. hierzu auch ausführlich: Ulrich, 2000c).

Differenzierung der Absolventen unterschiedlicher Bildungsgänge in Gruppen mit unterschiedlichen individuellen Leistungsvoraussetzungen

Um der Bandbreite der individuell unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen möglichst gerecht zu werden, wurden die Absolventen dualer Ausbildung in Teilstichproben aufgesplittet. Dabei wurden gleichsam als Ankerpunkt zunächst jene Gruppen definiert, denen im Vergleich zu den sonstigen Absolventen des dualen Systems überdurchschnittliche Leistungsvoraussetzungen unterstellt werden können, und die in dieser Hinsicht ähnliche Merkmale wie Hochschulabsolventen aufweisen. Es handelt sich hierbei um Absolventen von „abituriententypischen“ Berufen, von Berufen also, in denen Studienberechtigte unter den Auszubildenden die relative oder absolute Mehrheit stellen (z. B. Bank-, Industrie-, Groß- und Außenhandels-, Versicherungs-, Reiseverkehrs-, Werbe-, Speditions-, Schifffahrtskaufleute, Kaufleute für Grundstücks- und Wohnungswirtschaft). Die Absolventen dieser Berufe wurden in vier unterschiedliche Gruppen aufgeteilt, und zwar in Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung und vorhandener Fortbildungs- oder Studienabschlüsse (vgl. Übersicht 1, Spalte 4 bis Spalte 7).

Kaufmännische Ausbildung für Personen mit schwächeren schulischen Eingangsvoraussetzungen findet vor allem im Verkäufer/-innen-Beruf statt. Dementsprechend wurde eine Gruppe von ausgebildeten Verkäufer/-innen definiert, die allesamt höchstens über einen einfachen Hauptschulabschluss verfügen (vgl. Übersicht 1, Spalte 2). Ihnen wurden vergleichend Personen gegenübergestellt, die ebenfalls nicht mehr als einen

einfachen Hauptschulabschluss, aber *keinen* beruflichen Abschluss erworben hatten (vgl. Spalte 1). Dies geschah, um die *Integrationsfunktion* einer kaufmännischen Lehre untersuchen zu können. Zudem wurden zwei weitere Gruppen von gelernten Einzelhandelskaufleuten sondiert, die sich in Hinblick auf die schulische Vorbildung unterschieden (vgl. Spalte 2 und Spalte 3).

Aus dem gewerblichen Bereich wurden Absolventen typischer Handwerksberufe ausgewählt. Anhand einer Differenzierung nach schulischer Vorbildung, nach evtl. Fortbildungsabschluss (Meister) und nach selbstständiger bzw. abhängiger Erwerbstätigkeit konnten aus diesen Berufen vier verschiedene Gruppen sondiert werden (vgl. Spalte 8 bis Spalte 11). Zuletzt wurden zwei Gruppen von Hochschulabsolventen gebildet (vgl. Spalte 12 und Spalte 13). Die Gruppe der Absolventen eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums ohne vorausgegangene Lehre wurde definiert, um einen berufsfeldidentischen Vergleich mit Lehrabsolventen aus abituriententypischen kaufmännischen Berufen zu ermöglichen. Als letzte Gruppe wurden Absolventen natur- oder geisteswissenschaftlicher Studienfächer zusammengefasst.

Die berufsbezogene Auswahl erfolgte in allen Gruppen allein aufgrund des Ausbildungsberufes; in welchem *Beschäftigungsberuf* die Personen tatsächlich arbeiteten, spielte keine Rolle. Dies geschah, um allein den Effekt der Ausbildungs- und nicht den der späteren Beschäftigungsentscheidungen zu untersuchen. Allerdings wurden hier wie in allen anderen Teilgruppen (mit einer Ausnahme bei den Handwerksmeistern) nur abhängig Beschäftigte berücksichtigt. Die Differenzierung nach mittlerem Schulabschluss und nach Hochschulreife erfolgte, um zu untersuchen, ob sich diese Unterschiede bei den Eingangsvoraussetzungen in der späteren beruflichen Entwicklung niederschlagen.²

2 Bei den Absolventen abituriententypischer Berufe, die eine fachschulische Weiterbildung absolvierten, wurde auf eine Unterscheidung zwischen Personen mit mittlerem Abschluss und mit Hochschulreife verzichtet.

Die hier vollzogenen Teilgruppendefinitionen sind nur ein erster Ansatz und hätten auch in anderen beruflichen Schneidungen erfolgen können. Gleichwohl zeigten die weiteren Analysen, dass sie im Rahmen der hier untersuchten Fragestellung durchaus die Spannweite der Verwertbarkeit einer Lehre aufzuzeigen vermochten.

Fortsetzung der Fußnote 2

Dies hatte allein stichprobengrößenbezogene Gründe; denn keine Analysegruppe sollte weniger als 100 Personen umfassen. In den späteren Analysen stellte sich jedoch heraus, dass sich die berufliche Entwicklung der fachschulisch Weitergebildeten mit oder ohne Hochschulreife im Mittel nicht unterschied.

Übersicht 1: Definition und Merkmale der Teilstichproben (Angaben in Prozent)

	Art der Erstausbildung:										Studium			
	abgeschlossene duale Berufsausbildung													
	in kaufmännischen Berufen, und zwar:						in typischen Handwerksberufen ²⁾							
	in Verkaufsberufen		in Berufen, die oft auch Abiturienten wählen ¹⁾											
	keine weitere Ausbildung		keine weitere Ausbildung		mit nachfolgender Ausbildung		keine weitere Ausbildung		mit Meisterausbildung					
	max. Hauptschulabschluss; keine abgeschlossene Berufsausbildung	max. Hauptschulabschluss; Verkäuferlehre	mind. mittlerer Schulabschluss; Einzelhandelskaufmannlehre	mittlerer Schulabschluss	höherer Schulabschluss	mind. mittlerer Schulabschluss; nach Lehre Fachschulabschluss	Lehre plus Studium	max. Hauptschulabschluss	mind. mittlerer Schulabschluss	abhängig beschäftigt	Selbstständig erwerbstätig	Wirtschaftswissenschaften	Natur- oder Geisteswissenschaften	Erwerbstätige insgesamt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Geschlecht														
• männlich	47	7	38	47	55	72	69	88	86	95	93	70	57	59
• weiblich	53	93	62	53	45	28	31	12	14	5	7	30	43	41
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Nationalität														
• deutsch	83	99	99	99	96	98	98	95	97	100	98	98	95	96
• ausländisch	17	1	1	1	4	2	2	5	3	0	2	2	5	4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Durchschnittsalter														
• Mittleres Alter in Jahren	44	43	37	39	34	42	41	42	35	43	49	40	43	41
Höchster allgemein bildender Schulabschluss														
• ohne Abschluss	9	0	-	-	-	-	-	0	-	0	0	-	-	1
• Sonderschulabschluss	4	0	-	-	-	-	-	0	-	0	0	-	-	1
• Volksschule/Hauptschule	87	100	-	-	-	-	-	99	-	42	52	-	-	32
• erweiterter/qualifizierter Hauptschulabschluss	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	6	-	-	6
• mittlere Reife; Realschule, 10. Klasse POS	-	-	88	100	-	61	-	-	92	34	34	-	-	34
• Fachhochschulreife	-	-	3	-	25	11	28	-	2	7	4	8	3	5
• fachgebund. Hochschulreife	-	-	1	-	7	4	8	-	1	1	0	5	3	2
• Abitur/Hochschulreife	-	-	8	-	68	23	64	-	5	2	2	88	94	19
• sonstiges o. keine Angabe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Stichprobengröße	2.389	457	253	789	415	193	121	2.050	1.100	270	217	239	279	34.314

1) Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandel, Industrie-, Bank-, Versicherungs-, Speditions-, Schifffahrts-, Reiseverkehrs-, Werbekaufmann, Kaufmann/-frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft

2) Metallbauer, Schlosser, Gas- und Wasserinstallateur, Zentralheizungs- und Lüftungsbauer, Kfz-Mechaniker, Augenoptiker, Elektroinstallateur, Bäcker, Konditor, Fleischer, Maurer, Tischler, Maler und Lackierer, Friseur

Anm.: Einbezogen in die Analysegruppen 1 bis 10 und 12 bis 13 wurden nur abhängig Beschäftigte.

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999; eigene Berechnungen

Stellung im Beruf und Einkommen

Aus Übersicht 2 geht hervor, dass sich Lehrsabsolventen aus abituriententypischen Berufen und mit fachschulischer Fortbildung (Gruppe 6) nicht seltener als die sog. Doppelqualifizierer (Gruppe 7) und Absolventen natur- oder geisteswissenschaftlicher Fächer (Gruppe 12) in höheren oder leitenden Positionen befinden.

Übersicht 2: Berufliche Stellung und durchschnittliches Monatseinkommen

Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999	Art der Erstausbildung:											Studium		
	abgeschlossene duale Berufsausbildung													
	in kaufmännischen Berufen, und zwar:							in typischen Handwerksberufen ²⁾						
	in Verkaufs- berufen			in Berufen, die oft auch Abiturienten wählen ¹⁾										
	keine weitere Ausbildung			keine weitere Ausbildung		mit nach- folgender Ausbildung		keine weitere Ausbildung		mit Meister- ausbildung				
max. Hauptschulabschluss; keine abgeschlossene Berufsausbildung	max. Hauptschulabschluss; Verkäuferlehre	mind. mittlerer Schulabschluss; Einzelhandelskaufmannslehre	mittlerer Schulabschluss	höherer Schulabschluss	mind. mittlerer Schulabschluss; nach Lehre Fachschulabschluss	Lehre plus Studium	max. Hauptschulabschluss	mind. mittlerer Schulabschluss	abhängig beschäftigt	Selbstständig erwerbstätig	Wirtschaftswissenschaften	Natur- oder Geisteswissenschaften	Erwerbstätige insgesamt	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Berufliche Stellung														
• An-/Ungelernte	69	23	8	1	2	0	0	20	9	4	-	0	3	14
• Fach-, Vorarbeiter	9	6	3	1	0	0	1	54	57	14	-	0	1	17
• Meister, Poliere	1	0	0	0	0	0	0	2	2	41	-	0	0	2
• einf. Angestellte	16	55	45	16	11	5	5	11	13	4	-	5	7	15
• qualif. Angestellte	3	8	24	49	47	30	31	7	9	9	-	17	22	19
• höhere/leit. Angest.	2	7	20	33	40	65	63	6	10	27	-	77	67	19
• sonst. Position	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	-	-	13
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Rechnerisches Gehalt (bei einer 40-Stunden-Woche)														
• Median ³⁾	2.974	2.933	3.333	4.000	4.250	5.649	5.750	3.750	3.250	4.502	-	5.591	5.451	3.714
• Mittelwert ³⁾	3.209	3.331	3.420	4.465	4.631	5.858	6.178	3.872	3.382	4.400	-	6.136	5.723	4.103
Stichprobengröße	2.389	457	253	789	415	193	121	2.050	1.100	270	217	239	279	34.314

3) Berechnungen hier nur auf der Basis von Personen mit gültigen Angaben. Keine Angaben für selbst. Handwerksmeister.

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999; eigene Berechnungen

Sie werden hier lediglich von den Beschäftigten mit wirtschaftswissenschaftlichem Studium übertraffen; dabei sind allerdings die Regelungen im öffentlichen Dienst zu berücksichtigen, nach denen Akademikern in aller Regel automatisch eine Laufbahn im höheren Dienst zugewiesen wird.

Bei den Lehrabsolventen ohne fachschulische Weiterbildung ist die schulische Vorqualifikation offenbar tatsächlich nicht ohne Bedeutung. So geben unter den Absolventen aus abituriententypischen Berufen 40 % derjenigen mit Hochschulreife (Gruppe 5) an, eine höhere oder leitende Position erreicht zu haben, aber nur 33 % derjenigen mit lediglich mittlerem Schulabschluss (Gruppe 4). Dieser Unterschied ist umso bemerkenswerter, als zu berücksichtigen ist, dass das Durchschnittsalter der Gruppe 5, wie aus Übersicht 1 ersichtlich wurde, mit 34 Jahren um fünf Jahre unter dem der Gruppe 4 liegt.

Was den integrativen Aspekt einer dualen Ausbildung angeht, so ist hier insbesondere der Vergleich der Gruppen 2 und 8 (Personen mit Lehre und maximal einfachem Hauptschulabschluss) mit der Gruppe 1 (Personen mit maximal einfachem Hauptschulabschluss, aber ohne abgeschlossene Lehre) von Interesse. Es zeigt sich, dass in den beiden Gruppen mit Lehre ein größerer Teil (23 % bzw. 20 %) trotz abgeschlossener Berufsausbildung als An- oder Ungelernte beschäftigt sind. Gleichwohl gilt: Dieser Anteil liegt immer noch mit großem Abstand unter der Quote für die Beschäftigten ohne abgeschlossene Berufsausbildung (69 %).

Die günstige Position der fortgebildeten Lehrabsolventen abituriententypischer Berufe spiegelt sich auch im Einkommen wider.³ Bezogen auf den Median liegt ihr durchschnittliches

Monatsgehalt (5.649,- DM) nur knapp hinter der Gruppe der Doppelqualifizierer (5.750,- DM), die hier am besten abschneiden. Etwas niedrigere Werte erzielen im Schnitt die Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge (5.591,- DM) und die eines natur- oder geisteswissenschaftlichen Studiums (5.451,- DM). Folgt man diesen Zahlen, so lässt sich bei einer Ausbildung in einem abituriententypischen kaufmännischen Beruf mit anschließender fachschulischer Fortbildung insgesamt kein substanzieller Einkommensnachteil gegenüber den Universitätsabsolventen feststellen. Legt man dagegen als Maß für die zentrale Tendenz Mittelwerte zugrunde, so wächst der Abstand zwischen den Doppelqualifizierern (6.178,- DM) und den kaufmännischen Lehrabsolventen mit Fachschulfortbildung (5.858,- DM). Auch die wirtschaftswissenschaftlichen Akademiker erzielen nun im Schnitt ein höheres Einkommen (6.136,- DM). Der Durchschnittswert für die Geistes- oder Naturwissenschaftler bleibt allerdings mit 5.723,- DM weiterhin hinter dem der kaufmännischen Lehrabsolventen mit Fachschulfortbildung zurück.

Der relativ geringe Einkommensunterschied zwischen Personen mit höchstens einfachem Hauptschulabschluss, die eine Verkäuferlehre gemacht haben (Gruppe 2), und denjenigen mit denselben schulischen Voraussetzungen, die auf keine abgeschlossene Berufsausbildung zurückgreifen können (Gruppe 1), vergrößert sich zugunsten der zuerst genannten Gruppe, wenn man den Einfluss der unterschiedlichen Altersverteilungen in beiden Gruppen ausschaltet (vgl. dazu Ulrich, 2000c). Noch deutlicher setzen sich die Handwerksabsolventen mit höchstens einfachem Hauptschulabschluss (Gruppe 8) von der Gruppe 1 ab. Für Personen ohne bzw. mit einem einfachen Hauptschulabschluss scheint sich also eine Lehre auch einkommensbezogen zu lohnen, wobei dies für eine Ausbildung im Handwerk in stärkerem Maße gilt als für eine Verkäuferlehre.

Sicherung beruflicher Handlungskompetenz

Die Sicherung und Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz kann auf Dauer nur gelingen, wenn die Arbeitsplätze mit besonderen Anforderungen an die Erwerbstätigen verbun-

3 Um den Effekt der unterschiedlichen Höhe der geleisteten Arbeitsstunden auszuschalten, wurde das monatliche Einkommen der Beschäftigten durch die monatlich geleistete Zahl der Arbeitsstunden dividiert und anschließend unter der Fiktion einer einheitlichen 40-Stunden-Woche hochgerechnet. In Übersicht 2 werden in der ersten Ergebniszeile für alle Gruppen die jeweiligen Durchschnittsbeträge des Brutto-Monatseinkommens wiedergegeben, die sich durch diese Rechenprozedur ergeben. Da die Einkommensverteilungen in aller Regel rechtsschief sind, wird auch der Median ausgewiesen.

den sind. In Übersicht 3 wird wiedergegeben, wie viele Beschäftigte jeweils sagen, auf spezielle Kenntnisse bei ihrer Arbeit angewiesen zu sein. Die Reihenfolge der verschiedenen Anforderungen und ihre Zuordnung zu übergeordneten Themenfeldern orientiert sich an den Ergebnissen einer faktorenanalytischen Untersuchung (vgl. hierzu Ulrich, 2000a, S. 100 f.). Die Liste der speziellen Kenntnisanforderungen, wie sie den Befragten der BIBB/IAB-Erhebung vorgelegt wurde, orientierte sich stark an dienstleistungswirtschaftlichen Tätigkeiten. Besondere Kenntnisse, wie sie für die verschiedenen handwerklichen Arbeiten benötigt werden, wurden nicht in derselben Differenzierung abgefragt. Deshalb konzentriert sich die nachfolgende Interpretation vor allem auf die Absolventen kaufmännischer Ausbildungen sowie auf die Hochschulabsolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge.

Vergleicht man die Prozentwerte, die für die Absolventen abituriententypischer Berufe mit anschließender fachschulischer Fortbildung (Gruppe 6) ausgewiesen sind, mit den Werten für die Doppelqualifizierer (Gruppe 7) und für die Absolventen der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge (Gruppe 12), so zeigen sich insgesamt gesehen nur geringe Abweichungen. Die kaufmännischen Ausbildungsabsolventen ohne Studium müssen etwas häufiger auf besondere Kenntnisse in Rechnen, Mathematik und Statistik, in der Anwendung von Computer-/PC-Standardprogrammen, in den Gebieten Finanzierung, Kreditwesen, Steuern und im Bereich der sonstigen Rechtskenntnisse zurückgreifen. Etwa gleich häufig geht es in den drei Gruppen darum, besonderes Wissen und besondere Fertigkeiten in den Feldern Deutsch, Rechtschreibung und schriftlicher Ausdruck, in Vortragstechnik, freier Rede und Verhandlungsführung, in Arbeitsrecht, in Arbeitsschutz sowie in Rationalisierungstechniken, Arbeitsstudien und Controlling vorweisen zu können. Was besondere Kenntnisse in Vertrieb, Marketing, PR sowie in Management, Führung, Organisation und Planung angeht, so sind die hier betrachteten Lehrabsolventen mit fachschulischer Fortbildung etwas seltener als die Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge gefordert, aber etwas häufiger als die Doppelqualifizierer mit

Lehre plus Studium. Gegenüber *beiden* hier betrachteten Gruppen der Hochschulabsolventen seltener auf besondere Kenntnisse angewiesen sind die fachschulisch weitergebildeten Lehrabsolventen in den Bereichen Fremdsprachen, Computertechnik und Entwicklung von Computersoftware. Die Differenzen sind aber alles in allem sehr gering.

Somit deuten die in Übersicht 3 berichteten Ergebnisse eine in allen drei Beschäftigtengruppen durchaus vergleichbare Anforderungsstruktur an. Dies würde auch erklären, warum die Einkommensunterschiede zwischen diesen drei Gruppen, wie wir im vorausgegangenen Abschnitt gesehen haben, insgesamt doch relativ gering ausfallen. Auf den nachweisbaren Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der am Arbeitsplatz abverlangten Spezialkenntnisse und der finanziellen Entlohnung ($R = 0,39$) wurde an anderer Stelle (vgl. Ulrich, 2000a, S. 106 ff.) bereits hingewiesen.

Übersicht 3: Kennnisanforderungen an die Erwerbstätigen (Angaben in Prozent)

	Art der Erstausbildung:											Studium			
	abgeschlossene duale Berufsausbildung														
	in kaufmännischen Berufen, und zwar:							in typischen Handwerksberufen ²⁾							
	in Verkaufsberufen			in Berufen, die oft auch Abiturienten wählen ¹⁾											
	keine weitere Ausbildung		keine weitere Ausbildung	mit nachfolgender Ausbildung		keine weitere Ausbildung		mit Meisterausbildung							
	max. Hauptschulabschluss; keine abgeschlossene Berufsausbildung	max. Hauptschulabschluss; Verkäuferlehre	mind. mittlerer Schulabschluss; Einzelhandelskaufmannlehre	mittlerer Schulabschluss	höherer Schulabschluss	mind. mittlerer Schulabschluss; nach Lehre Fachschulabschluss	Lehre plus Studium	max. Hauptschulabschluss	mind. mittlerer Schulabschluss	abhängig beschäftigt	Selbstständig erwerbstätig	Wirtschaftswissenschaften	Natur- oder Geisteswissenschaften	Erwerbstätige insgesamt	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Modernes Allgemeinwissen • Deutsch, Rechtschreibung, schriftlicher Ausdruck • Fremdsprachen • Rechnen, Mathe., Statistik • Anwendung von Computer-/PC-Standardprogrammen • Vortragstechnik, freie Rede, Verhandlungsführung		8 1 12 5 2	17 1 25 8 8	33 9 34 32 22	45 16 45 59 27	51 27 50 65 33	53 23 59 75 53	53 27 50 58 53	11 2 26 10 4	12 3 30 13 5	22 3 47 26 20	25 4 42 22 21	49 31 54 66 53	54 36 29 51 51	28 10 32 30 18
Betriebswirtsch. Kenntnisse • Management, Führung, Organisation, Planung • Rationalis.techniken, Arbeitsstudien, Controlling • Finanzierung, Kreditwesen, Steuern • Arbeitsrecht (Betriebsverfassungsgesetz u. Ä.) • Andere Rechtskenntnisse		2 1 1 2 2	3 1 1 3 0	12 2 6 11 6	19 8 26 11 15	24 6 36 12 19	46 20 44 23 31	44 21 36 21 26	4 2 1 4 4	4 2 1 7 5	31 12 6 26 13	40 19 34 31 20	53 23 38 20 27	36 9 6 10 22	15 6 10 10 13
Computertechnikenkenntnisse • Computertechnik (EDV-Hardware), Mikroelektronik • Entwickl. von Computer-software, Programmieren		1 0	0 0	6 3	7 2	8 4	8 5	12 8	3 1	4 1	9 3	2 1	12 10	8 4	7 3
Präsentation, PR-Arbeit • Gestaltung, Design, Visualisierung, Medien, Layout • Vertrieb, Marketing, PR		1 1	2 5	6 19	4 18	4 21	4 29	13 23	4 2	5 3	8 14	17 24	13 35	21 20	7 10
Medizinische Kenntnisse	2	2	2	2	1	4	2	2	3	7	5	4	13	9	
Sonstige Fachkenntnisse • Arbeitsschutz, Unfallverhütung, Umwelt etc. • Andere Technikenkenntnisse • Andere Fachkenntnisse		13 6 20	8 4 32	10 7 28	10 5 29	5 6 25	14 8 29	12 10 29	30 23 27	36 33 43	58 39 42	45 29 45	12 5 26	11 11 43	22 17 33
Nichts davon	53	41	20	8	4	1	0	29	17	9	8	2	5	18	
Stichprobengröße	2.389	457	253	789	415	193	121	2.050	1.100	270	217	239	279	34.314	

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999; eigene Berechnungen

Weiterbildungsverhalten

In Übersicht 4 wird wiedergegeben, wie häufig die Erwerbstätigen in den letzten beiden Jahren an Weiterbildung teilgenommen haben. Demnach finden sich die höchsten Teilnahmequoten unter den Doppelqualifizierern (Gruppe 7) und den Ausbildungsabsolventen abituriententypischer Lehrberufe, die eine fachschulische Fortbildung abgeschlossen haben (Gruppe 6). 92 % bzw. 90 % nutzten in den letzten zwei Jahren irgendeine Form der Fortbildung. Hohe Quoten mit über 80 % weisen auch die beiden Gruppen der Handwerksmeister, die wirtschafts- sowie die geistes- bzw. naturwissenschaftlichen Studienabsolventen aus. Die mit Abstand geringste Quote (22 %) findet sich wiederum unter den Beschäftigten, die auf keine abgeschlossene Berufsausbildung zurückblicken können.

Die relativ hohen Weiterbildungsquoten der Lehrabsolventen mit Fortbildungsabschluss, seien es kaufmännische Abschlüsse oder der Meistertitel des Handwerks, sind natürlich zum Teil dadurch bedingt, dass diese Form der Fortbildung selbst Teil der hier abgefragten Weiterbildungsarten war. Gleichwohl beschränken sich gerade auch die Weiterbildungsaktivitäten der Absolventen aus abituriententypischen Berufen, die sich zu Fachwirten o. Ä. fortbilden ließen, nicht allein auf die Teilnahme an Lehrgängen, Kursen oder Seminaren. So nehmen sie mit deutlichem Abstand am häufigsten an betrieblichen Maßnahmen wie Qualitätszirkel oder Lernstatt teil.

Arbeitsplatzzufriedenheit

In Übersicht 4 werden für unterschiedliche Teilbereiche der Arbeitszufriedenheit die Quoten in den verschiedenen Analysegruppen ausgewiesen, die angaben, in dem jeweils abgefragten Aspekt „sehr zufrieden“ oder aber zumindest „im Großen und Ganzen zufrieden“ zu sein. Demnach weisen die selbstständigen Handwerksmeister in vielen Dimensionen die höchsten Zufriedenheitsquoten aus: Dies betrifft die Art und den Inhalt der Tätigkeit, die Möglichkeiten, eigene Fähigkeiten anzuwenden, und die Chance, sich weiterzubilden und hinzuzulernen (vgl. zur Verwertbarkeit einer Lehre in der

Selbstständigkeit auch Bausch, 1998). Lediglich die Einkommenszufriedenheit bleibt hinter den Werten der anderen Gruppen zurück. Lässt man nun die selbstständigen Handwerksmeister außer Acht und betrachtet man nur die restlichen Gruppen der abhängig Beschäftigten, so zeigen sich vor allem die Lehrabsolventen aus abituriententypischen Berufen mit fachschulischem Fortbildungsabschluss zufrieden, wenn es um das Einkommen, um die Art und den Inhalt der Tätigkeit sowie um die Möglichkeit geht, eigene Fähigkeiten anzuwenden. Sie werden in diesen drei Teilaspekten von keiner sonstigen Gruppe übertroffen.

Verhinderung von Arbeitslosigkeit

Arbeitslosigkeit in ihrer bisherigen Biographie zu verhindern (vgl. wiederum Übersicht 4), gelang am häufigsten (85 %) den selbstständigen Handwerksmeistern, gefolgt von den Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge (79 %), den studienberechtigten Fachkräften aus abituriententypischen Lehrberufen (79 %) sowie den Absolventen abituriententypischer Berufe, die sich fortgebildet hatten (78 %). Die niedrigste Quote fand sich erwartungsgemäß bei den An- und Ungelernten (60 %).

Übersicht 4: Weiterbildung, Arbeitsplatzzufriedenheit und Arbeitslosigkeit

Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999	Art der Erstausbildung:										Studium			
	abgeschlossene duale Berufsausbildung													
	in kaufmännischen Berufen, und zwar:						in typischen Handwerksberufen ²⁾							
	in Verkaufs- berufen			in Berufen, die oft auch Abiturienten wählen ¹⁾										
	keine weitere Ausbildung		keine weitere Ausbildung	mit nach- folgender Ausbildung		keine weitere Ausbildung		mit Meister- ausbildung						
max. Hauptschulabschluss; keine abgeschlossene Berufsausbildung	max. Hauptschulabschluss; Verkäuferlehre	mind. mittlerer Schulabschluss; Einzelhandelskaufmannslehre	mittlerer Schulabschluss	höherer Schulabschluss	mind. mittlerer Schulabschluss; nach Lehre Fachschulabschluss	Lehre plus Studium	max. Hauptschulabschluss	mind. mittlerer Schulabschluss	abhängig beschäftigt	Selbstständig erwerbstätig	Wirtschaftswissenschaften	Natur- oder Geisteswissenschaften	Erwerbstätige insgesamt	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Anteil der Personen, der in den letzten beiden Jahren teilgenommen hat:														
• an irgendeiner Form der Weiterbildung	22	35	60	71	77	90	92	45	61	83	85	86	87	63
darunter:														
• Lehrgänge, Kurse	6	11	30	37	47	55	52	15	21	38	33	51	50	28
• betriebl. Maßnahmen wie Qualitätszirkel, Lernstatt	3	6	13	17	21	32	23	8	11	16	4	21	20	12
• Übernahme besonderer Aufgaben, um berufliche Kenntnisse zu sammeln	3	6	13	16	21	28	29	9	13	20	8	22	24	14
• regelmäßige Lektüre von Fachliteratur	3	8	22	31	39	61	64	14	24	54	64	60	66	31
Anteil der Personen, der zufrieden ist mit:														
• dem Einkommen	67	71	75	84	81	85	78	75	67	80	70	85	75	74
• der Tätigkeit	82	88	90	93	93	95	95	91	91	94	99	94	90	91
• den Möglichkeiten, eig. Fähigkeiten anzuwenden	75	76	84	87	86	88	83	83	83	88	99	85	84	83
• den Möglichk., sich weiterzu- bilden, hinzuzulernen	53	55	65	75	74	75	75	64	66	72	87	80	72	68
• den Aufstiegsmöglichkeiten	48	54	63	69	70	68	57	58	58	70	-	70	55	58
Bereits einmal von Arbeitslosigkeit betroffen?														
• nein, noch nie	60	72	68	78	79	78	68	65	66	68	85	79	72	68
Stichprobengröße	2.389	457	253	789	415	193	121	2.050	1.100	270	217	239	279	34.314

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999; eigene Berechnungen

● Fazit

Dass sich die Erkenntnisse nicht nach den Gegenständen richten, sondern die Gegenstände nach den Erkenntnissen, wird gemeinhin als „kopernikanische Wende“ der Metaphysik bezeichnet. Wer sich mit den bisherigen Studien zu den Verwertungsmöglichkeiten einer dualen Ausbildung beschäftigt, wird womöglich an diesen Lehrsatz des Königsberger Philosophen Kant erinnert. Relativ begrenzte Informationen in den Datensätzen und/oder nur eingeschränkte Möglichkeiten zur detaillierten Differenzierung von aus- und weiterbildungsbezogenen Teilstichproben verleiten zum Aufbau eines groben Analyseinstrumentariums, das der differenzierten Welt und Funktion des beruflichen Bildungssystems nicht gerecht werden kann. Ungerechtfertigt pessimistische Schlussfolgerungen hinsichtlich der mit einer beruflichen Qualifizierung verbundenen Entwicklungschancen sind damit zwangsläufig vorprogrammiert.

Von Nöten ist die konsequente Verwirklichung eines „interaktiven“ Analysemodells. Nur wenn genaue Daten zum eingeschlagenen Bildungsweg mit einem Mindestmaß an Informationen zu den individuellen Leistungsvoraussetzungen verbunden werden, können adäquate Erklärungsmodelle für die berufliche Entwicklung der Erwerbspersonen entwickelt werden, die dem tatsächlichen Beitrag des Bildungsabschlusses gerecht werden. Alle im Rahmen des Projektes genutzten Datensätze, seien es das Sozi-ökonomische Panel, das Scientific Use File der Beschäftigtenstatistik oder die BIBB/IAB-Erhebungen, leiden in dieser Hinsicht unter Beschränkungen. Ähnliches gilt für den Mikrozensus. Die hier vorgestellten Ergebnisse auf der Basis der BIBB/IAB-Erhebung machen aber bei allen methodischen Mängeln deutlich, dass sich solche Differenzierungsversuche unter stärkerer Berücksichtigung individueller Bildungswege und Leistungsvoraussetzungen lohnen. Sie liefern Belege dafür, dass Personen, die mit ähnlichen Leistungsvoraussetzungen wie Hochschüler in eine duale Ausbildung einmünden, bei entsprechender Fortbildung kaum geringere berufliche Entwicklungsmöglichkeiten haben.

Zugegebenermaßen kann der hier vorgenommene Versuch, die Leistungsvoraussetzungen dual qualifizierter Fachkräfte und von Hochschulabsolventen vor einem Vergleich ihrer beruflichen Situation stärker zu parallelisieren, nur als unvollkommener Ansatz bezeichnet werden. Da abgesehen vom höchsten Schulabschluss oder den eingeschlagenen weiteren Bildungswegen keine unmittelbaren Informationen zu den persönlichen Leistungsmotivationen und grundlegenden Lernfähigkeiten vorlagen, musste ein indirekter, mit einigen Annahmen verbundener Weg gewählt werden. So bestand bei einer Konzentration auf die abituriententypischen Berufe des dualen Systems die Hoffnung, dass gerade in diesen Berufen überdurchschnittlich oft leistungsfähige Jugendliche zu finden sind, auch innerhalb der Gesamtgruppe der studienberechtigten Lehrlinge. Denn die Bewerberzahlen in diesen Berufen sind in der Regel recht groß, so dass die selektiven Maßnahmen der Betriebe bei der Bewerberauswahl im Sinne des Taylor-Russel-Modells (vgl. Gebert/Rosenstiel, 1989: 1999) mit einer höheren Wahrscheinlichkeit und Validität zur Identifikation von leistungstarken Personen geführt haben dürften. Mit der zusätzlichen Berücksichtigung einer fachschulischen Weiterbildung bestand zugleich die Hoffnung, dass die damit verbundene Selbstselektion nochmals zu einer weiteren Konzentration von Personen führt, die ein deutliches Interesse an einer überdurchschnittlichen beruflichen Entwicklung zeigen. Diese impliziten Annahmen, die durch Gespräche mit Personalverantwortlichen in den Betrieben und mit studienberechtigten Absolventen des dualen Systems gestützt werden (vgl. Krekel/Ulrich, 1997), konnten jedoch nur auf dual Qualifizierte angewandt werden. Bei den Personen, die sich zu einem Studium (ohne Lehre) entschlossen, konnte nur das Studienfach als indirekter Hinweis auf die Leistungsbereitschaft der Betroffenen genutzt werden. Dabei wurde auf die Beobachtung zurückgegriffen, dass sich die Studenten der Wirtschaftswissenschaften stärker als etwa Geisteswissenschaftler als karriereorientiert beschreiben (s. o.). Ob auf diesen Wegen aber tatsächlich eine ausreichend gute Angleichung der individuellen Leistungsvoraussetzungen (Leistungsmotivation, Lernfähigkeit) gelungen

ist, könnte nur überprüft werden, wenn diese Merkmale tatsächlich direkt erfasst werden würden.

Gibt es Hinweise aus anderen Untersuchungen, welche die offenbar guten beruflichen Entwicklungsperspektiven von Absolventen abituriententypischer Lehrberufe stützen können? Berger/Brandes/Walden (2000, S. 67) befragten rund 3.200 Betriebe, welche beruflichen Perspektiven sie ihren dual qualifizierten Fachkräften attestieren. Dabei wurde zum einen deutlich, dass „die Betriebshierarchie im kaufmännisch-verwaltenden Bereich für dual ausgebildete Fachkräfte durchlässiger als im gewerblich-technischen Bereich ist“. Zwar fand sich im Bank- und Versicherungsgewerbe „kaum ein Betrieb, in dem für kaufmännische Fachkräfte ohne weiterführenden Bildungsabschluss ein Durchstieg in höhere Leitungspositionen möglich ist“; wenn aber „ein betrieblicher Fortbildungsabschluss, z. B. zum Fachwirt, erworben wird“, erhöhen sich die Aufstiegsmöglichkeiten deutlich. Insbesondere im Bank- und Versicherungsgewerbe, aber auch im Handel ging die Mehrheit der Betriebe davon aus, dass sich die Entwicklungschancen für fortgebildete Fachkaufleute in jüngerer Zeit eher verbessert als verschlechtert hätten (vgl. Berger/Brandes/Walden, 2000, S. 72). Auch für die weitere Zukunft beurteilten die Betriebe die Entwicklungsmöglichkeiten von Fachkaufleuten recht optimistisch. „Für die Fachkaufleute stellen insbesondere die Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen sowie die Berücksichtigung zunehmender Qualitätsansprüche günstige Rahmenbedingungen für verbesserte Aufstiegspositionen dar“ (Berger/Brandes/Walden, 2000, S. 73).

● Bisherige Auswirkungen

Wenn die Attraktivität des beruflichen Bildungssystems aus Sicht der Schulabgänger auch von den späteren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten abhängig ist (vgl. dazu Berger, 1998), dann spielt das öffentliche Meinungsbild hierüber eine wichtige Rolle. Die Diskussion über die Chancen, die mit einer dualen Ausbildung verbunden sind, wird von wissenschaftlicher Seite

überwiegend anhand von Erhebungen geführt, die nicht speziell für diesen Zweck konzipiert worden sind, sondern sehr umfassende Aufgaben erfüllen. Damit sind zwangsläufig Einschränkungen in Hinblick auf die spezifischen Fragestellungen der Berufsbildungsforschung verbunden. Gleichwohl werden die Datensätze auch zur Analyse solcher Themen genutzt und bilden die Basis für zu globale Schlussfolgerungen, die dem beruflichen Bildungssystem nicht immer gerecht werden. Die Folge ist, dass eher optimistische Verweise in Hinblick auf den Nutzen beruflicher Qualifizierung, wie sie z. B. von den zuständigen Stellen veröffentlicht werden (vgl. Klein, 2000), in merkwürdiger Weise mit eher pessimistischen Folgerungen auf Seiten der Forschung kontrastieren.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung sollte sich, dies hat das Forschungsprojekt gezeigt, verstärkt in diese Diskussion einschalten, und hier auf die notwendige Differenzierung hinweisen, die bei einer Untersuchung des beruflichen Bildungssystems unabdingbar ist. Die bisherige Arbeit im Rahmen des Forschungsprojektes, die aufgrund finanziell und personell begrenzter Ressourcen nur ein erster Schritt in diese Richtung sein konnte, sollte deshalb auch über das Ende dieses Forschungsprojektes in diesem Sinne fortgesetzt werden. Dazu gehört auch weiterhin die Arbeit und Auseinandersetzung mit Datensätzen, die außerhalb der Forschungsprojekte des Bundesinstituts für Berufsbildung entstanden sind.

In der Sitzung des Hauptausschusses am 15. Juni 2000 wurden bereits im Zusammenhang mit der Präsentation von Forschungsergebnissen aus der BIBB/IAB-Erhebung einige Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsabschluss und dem Einkommen vorgestellt, die den Nutzen einer differenzierten Analyse verdeutlichen sollten. Zu den in diesem Abschlussbericht vorgestellten Ergebnissen liegt ein umfassendes Manuskript (vgl. Ulrich, 2000c) vor, das beim Autor angefordert werden kann und noch in diesem Jahr veröffentlicht werden soll. Weitere bisherige Veröffentlichungen, die aus der Projektarbeit stammen, sind unter Punkt 6 aufgeführt.

● Veröffentlichungen

BEHRINGER, Friederike; WALDEN, Günter (1998): Ausbildung und berufliche Mobilität – Beruflicher Aufstieg von Lehrabsolventen im Zeitraum 1984 bis 1996. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 67. Jahrgang, Heft 4, S. 344–369.

BAUSCH, Thomas (1998): Ausbildung zur unternehmerischen Selbständigkeit: Entwicklungsperspektiven für Absolventen des dualen Systems? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27. Jg., Heft 6, S. 9–13.

ULRICH, Joachim Gerd (1998a): Betriebliche Lehre (k)eine echte Studienalternative? Anmerkungen zur Debatte um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 21. Jg, Heft 4, S. 306–316.

ULRICH, Joachim Gerd; KREKEL, Elisabeth (2000): Duale Berufsausbildung – Alternative für ein Studium? Ausbildungsentscheidungen von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: Lischka, Irene; Wolter, Andrä (Hrsg.). Hochschulzugang im Wandel: Mehr Quantität als Qualität? (im Druck)

ULRICH, Joachim Gerd (2000c): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung: nur eine Utopie oder vielleicht schon Realität? Differentielle Analysen zu den Verwertungsmöglichkeiten einer Lehre. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung. (Manuskript, zur Veröffentlichung vorgesehen)

WALDEN, Günter (1997): Längerfristiger beruflicher Verbleib von Absolventen einer dualen Berufsausbildung im Vergleich zu Absolventen anderer Bildungsgänge. In: Beicht, Ursula; Berger, Klaus; Herget, Hermann; Kregel, Elisabeth M. (Hrsg.). Berufsperspektiven mit Lehre (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 211). Bielefeld. W. Bertelsmann. S. 153–174.

● Im Abschlussbericht zitierte Literatur

ALTHOFF, Heinrich (1994): Ursachen des Fachkräftemangels – Tätigkeit und Zufriedenheit von Erwerbstätigen mit unterschiedlichem beruflichen Abschluss. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23. Jg., Heft 3, S. 17–23.

BAUSCH, Thomas (1998): Ausbildung zur unternehmerischen Selbständigkeit: Entwicklungsperspektiven für Absolventen des dualen Systems? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27. Jg., Heft 6, S. 9–13.

BEHRINGER, Friederike; WALDEN, Günter (1998): Ausbildung und berufliche Mobilität – Beruflicher Aufstieg von Lehrabsolventen im Zeitraum 1984 bis 1996. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 67. Jg, Heft 4, S. 344–369.

BELLMANN, Lutz; REINBERG, Alex; TESSARING, Manfred (1994): Bildungsexpansion, Qualifikationsstruktur und Einkommensverteilung. Eine Analyse mit Daten des Mikrozensus und der Beschäftigtenstatistik. In: Lüdeke, Reinard (Hrsg.). Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung. Berlin. Duncker & Humblot. S. 13–70.

BERGER, Klaus (1998): Die Attraktivität einer dualen Ausbildung für Schulabgänger/-innen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27. Jg., Heft 2, S. 43–46.

BERGER, Klaus; BRANDES, Harald; WALDEN, Günter (2000): Chancen der dualen Berufsausbildung. Berufliche Entwicklungsperspektiven aus betrieblicher Sicht und Berufserwartungen von Jugendlichen (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 239). Bielefeld. Bertelsmann.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (1998): Berufsbildungsbericht 1998. Bonn: BMBF.

BÜCHEL, Felix; BAUSCH, Thomas (1997): Karriereoptionen von Abiturienten. Eine Analyse der Verdienstmöglichkeiten in Abhängigkeit unterschiedlicher Ausbildungspfade. In: Beicht, Ursula; Berger, Klaus; Herget, Hermann; Kregel, Elisabeth M. (Hrsg.). Berufsperspektiven mit Lehre (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 211). Bielefeld. W. Bertelsmann. S. 247–262.

DÜLL, Herbert; BELLMANN, Lutz (1999): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. Eine Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspanels 1997 für West- und Ostdeutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 32. Jg., Heft 1, S. 71–84.

ENGELBRECH, Gerhard; REINBERG, Alexander (1997): Frauen und Männer in der Beschäftigungskrise der 90er Jahre. Entwicklungen der Erwerbstätigkeit in West und Ost nach Branchen, Berufen und Qualifikationen. Eine Untersuchung auf Basis von Mikrozensus-Daten. IAB-Werkstattbericht, Nr. 11/8. 9. 1997.

ERTELT, Bernd-Joachim; MÖLLER, Ulrich; SCHADE, Hans-Joachim; SEIDEL, Gerhard (1997): Ausbildungs- und Arbeitsmarktdaten im Beratungsgespräch. Ergebnisse einer Evaluationsstudie der MatAB-Sonderserie „Ausbildungsberufe im Urteil der Betriebe“. IAB-Werkstattbericht, Nr. 10/26. 6. 1997.

GEBERT, Diether; ROSENSTIEL, Lutz von (1989): Organisationspsychologie. 2., erweiterte und verbesserte Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln. Kohlhammer.

HERGET, Hermann (1997): Berufliche Perspektiven aus Sicht von Abiturienten mit dualem Berufsabschluß. In: Beicht, Ursula; Berger, Klaus; Herget, Hermann; Krekel, Elisabeth M. (Hrsg.). Berufsperspektiven mit Lehre (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 211). Bielefeld. W.Bertelsmann. S. 219–246.

HOSS, Dietmar (1994): Duale Ausbildung. Ein laihmes Paradedpferd aufgrund fehlender Aufstiegspektiven? In: Betriebliche Ausbildungspraxis, 40. Jg., Nr. 236, Dezember 1994, S. 64–65.

JANSEN, Rolf (1997): Eine Modellrechnung über das Lebenseinkommen bei unterschiedlichen Berufsbildungsabschlüssen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 26. Jg., Heft 5, S. 17–21.

KLEIN, Georg (2000): Man muß kein Diplom haben, um beruflich erfolgreich zu sein. In: Berliner Wirtschaft, Ausgabe 5/2000.

KREKEL, Elisabeth M.; ULRICH, Joachim Gerd (1996b): Qualifizierungs- und Berufschancen von Nachwuchskräften mit Studienberechtigung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 25. Jg., Heft 4, S. 5–10.

KUWAN, Helmut (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

KUWAN, Helmut; GNAHS, Dieter; KRETSCHMER, Isabell; SEIDEL, Sabine (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

MUCKE, Kerstin; SCHWIEDRZIK, Bernd (Hrsg.) (1997): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 206). Bielefeld. Bertelsmann.

NEUBER, Reinhold (1995): Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung – Erkenntnisse aus den bisherigen Ansätzen. In: Wirtschaft und Erziehung, 47. Jg., Heft 5, S. 151–156.

REINBERG, Alexander (1997): Bildung zahlt sich immer noch aus. Eine Analyse qualifikations-spezifischer Arbeitsmarktentwicklungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre für West- und Ostdeutschland. IAB-Werkstattbericht, Nr. 15/18. 11. 1997.

STATISTISCHES BUNDESAMT (1992): Klassifizierung der Berufe – Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen –. Stuttgart: Metzler-Poeschel.

TESSARING, Manfred (1993): Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 26. Jg., Heft 2, S. 131–161.

ULRICH, Joachim Gerd (1998a): Betriebliche Lehre (k)eine echte Studienalternative? Anmerkungen zur Debatte um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 21. Jahrgang, Heft 4, S. 306–316.

ULRICH, Joachim Gerd (2000a): Sind wir ausreichend für unsere Arbeit gerüstet? Besondere Kenntnisanforderungen am Arbeitsplatz und Weiterbildungsbedarf der Erwerbstätigen in Deutschland. In: Dostal, Werner; Jansen, Rolf; Parmentier, Klaus (Hrsg.). Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung (BeitrAB 231). Nürnberg. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. S. 99–124.

ULRICH, Joachim Gerd (2000b): Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29. Jg., Heft 3, S. 23–29.

ULRICH, Joachim Gerd (2000c): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung: nur eine Utopie oder vielleicht schon Realität? Differentielle Analysen zu den Verwertungsmöglichkeiten einer Lehre. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung. (unveröffentlichtes Manuskript)

ULRICH, Joachim Gerd; KREKEL, Elisabeth (2000): Duale Berufsausbildung – Alternative für ein Studium? Ausbildungsentscheidungen von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: Lischka, Irene; Wolter, Andrä (Hrsg.). Hochschulzugang im Wandel: Mehr Quantität als Qualität? (im Druck)

ULRICH, Joachim Gerd; KREKEL, Elisabeth M.; HERGET, Hermann (1997): Ausbildung, Beruf, Studium. Zum Entscheidungsverhalten von dual ausgebildeten Fachkräften mit Studienberechtigung. In: HIS Kurzinformation, Heft A 4/97, S. 19–31.

WALDEN, Günter (1997): Längerfristiger beruflicher Verbleib von Absolventen einer dualen Berufsausbildung im Vergleich zu Absolventen anderer Bildungsgänge. In: Beicht, Ursula; Berger, Klaus; Herget, Hermann; Krekel, Elisabeth M. (Hrsg.): Berufsperspektiven mit Lehre (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 211). Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 153–174.

ZEDLER, Reinhard (1994): Konzept zur Stärkung der beruflichen Bildung. In: Der Ausbilder, 42. Jg., Nr. 9, S. 175–177.

Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhoch- schulen und Berufsakademien

● **Bearbeiter/-innen**

Mucke, Kerstin; Schwiedrzyk, Bernd

zeitweilige Mitarbeit:

Haferburg, Gabriele; Keck, Brigitte

● **Laufzeit**

I/98 bis II/00

● **Ausgangslage/Klärungsbedarf**

Das Forschungsprojekt begann zu einer Zeit, in der die Entwicklung dualer Studiengänge – das heißt solcher unter Beteiligung eines Ausbildungsbetriebs – vorangetrieben werden sollte. Einen Bedarf an so gearteter Qualifizierung hatte zuerst das Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) festgestellt, das bei seinen Bemühungen durch Gutachten und bildungspolitische Positionspapiere¹ mehrfach Unterstützung erfuhr. Nachrangig nahmen sich dabei die Aussagen

über Intensität und Planmäßigkeit des Theorie-Praxis-Bezugs dualer Studiengänge aus. Angesichts dessen erschien eine Bestandsaufnahme und Bewertung kooperativer Konzepte, d. h. der curricularen und organisatorischen Abstimmung zwischen Betrieb und Hochschule, insbesondere aus Sicht der Betriebe, sinnvoll.

Dies umso mehr, als auch nach Einschätzung der Befürworter einer stärkeren Einbeziehung der Praxis in das Lehren und Lernen an den deutschen Hochschulen viele Fragen bis dahin unbeantwortet waren und die Information über erfolgreiche Kooperationen verbesserungsbedürftig schien.² Zudem war ungeklärt, in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen es für Betriebe überhaupt lohnend erscheint, sich an der Konzipierung, Einrichtung und Durchführung dualer Studiengänge zu beteiligen.

Einer vom BIBB durchgeführten Betriebsbefragung zu Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität des dualen Ausbildungssystems³ zufolge hielt zwar jeder zweite Befragte eine betriebliche Ausbildung in Verbindung mit einem Studium für sinnvoll; welche Vorstellungen es gibt über die vom Lernort Betrieb zu erbringenden Beiträge zum Studium, war bis zum Beginn des hier in Rede stehenden Forschungsprojekts jedoch noch nicht erhoben worden.

Unabhängig von der Intensität der wechselseitigen Bezugnahme auf die Lerninhalte und die Lernerfahrungen in Betrieb und Hochschule steht und fällt die Ausweitung des dualen Studienangebots mit der Bereitschaft der Betriebe, sich in ein solches duales Ausbildungskonzept im tertiären Bildungsbereich einzubinden bzw. ein-

1 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge; Berlin, 1996.
BLK: „Bildungspolitisches Gespräch zum Thema 'Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte'“ am 25. 9. 1995. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 49, Bonn 1996.
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Bericht „Reformprojekt Berufliche Bildung – Flexible Strukturen und moderne Berufe“. Bonn, 16. 4. 1997, S. 12.

2 siehe Konegen-Grenier, Ch.; Schlaffke, W. (Hrsg.): Praxisbezug und soziale Kompetenz. Hochschule und Wirtschaft im Dialog. Kölner Texte und Thesen. Institut der deutschen Wirtschaft. Deutscher Instituts-Verlag. Köln 1994.

3 Im Rahmen des Projekts „Die Wertschätzung der dualen Berufsausbildung und ihre Einflussfaktoren“ (Projektnummer: 6.6007);
Berger, K.; Brandes, H.; Walden, G.: Chancen der dualen Berufsausbildung. Berufliche Entwicklungsperspektiven aus betrieblicher Sicht und Berufserwartungen von Jugendlichen. In: Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 239. Bielefeld 2000

binden zu lassen. Sie hängt vermutlich wesentlich davon ab, welchen Nutzen sich die Betriebe von ihrem Engagement versprechen und als wie groß sie den Aufwand einschätzen, der dafür getrieben werden müsste.

In den bei Projektbeginn vorliegenden Untersuchungen des HIS und des Instituts der Deutschen Wirtschaft werden zwar vereinzelt „Motive“ der Betriebe genannt, jedoch bedarf es einer Systematisierung und, soweit möglich, einer Gewichtung dieser Motive und der Kenntnis möglicher gegenläufiger Überlegungen, um einschätzen zu können, wie groß überhaupt die Verwirklichungschancen und die Beständigkeit dualer Studiengänge sind bzw. sein könnten.

Auch dazu sollte das Projekt einen grundlegenden Beitrag leisten, denn die mit der Konzeption eines dualen Studiums einhergehende Anerkennung des Lernorts Betrieb bzw. der im Betrieb erbrachten Leistungen der Studierenden für den Erwerb eines Fachhochschul-Abschlusses ist eine Sache; die Praxisverträglichkeit solcher konzeptionellen Vorstellungen und erst recht ein etwaiger Ausbau der mittlerweile bestehenden, nach wie vor uneinheitlichen kooperativen Studienangebote zu einer „dualen Studienstufe“ bzw. eines „dualen beruflichen Bildungsweges“ eine andere.

● Ziele

Das Projekt sollte dazu dienen, verlässlichere Daten für die bildungspolitische Diskussion über eine Ausweitung des Angebots an dualen Studiengängen an Fachhochschulen zu liefern und genauere Aussagen zu Funktionalität und Praktikabilität der verschiedenen Formen der Kooperation zwischen Betrieb und Berufsakademie bzw. Fachhochschule zu ermöglichen. Außerdem galt es, die Vorstellung zu überprüfen, eine Ausweitung des Angebots an dualen Studiengängen sei geeignet, die Entwicklung eines durchgängigen dualen beruflichen Bildungsweges voranzutreiben, der mit der Sekundarstufe II beginnt, eine berufliche Weiterbildung systematisch einschließt und – bei ausreichendem Interesse und Eignung – auch ein Hochschulstudium umfasst.

Hauptsächlich ging es um eine Bestandsaufnahme betrieblicher Vorstellungen und Konzepte bezüglich der curricularen und organisatorischen Abstimmung dualer Lehr-/Lernangebote im tertiären Bildungsbereich (Berufsakademien und Fachhochschulen; unter bestimmten Bedingungen auch an Universitäten.⁴ Daraus ergaben sich folgende Forschungsfragen:

- Was veranlasst Betriebe, sich an der Konzipierung, Einrichtung und Durchführung dualer Studiengänge zu beteiligen? Wie groß ist das Interesse? Wer ergreift die Initiative?
- In welchem Umfang und unter welchen Bedingungen erscheint den Betrieben eine Beteiligung an dualen Studiengängen möglich?
- Welche Vorstellungen haben die Betriebe über die von ihnen zu erbringenden Beiträge zum Studium?
- Worin stimmen Betriebe und Fachhochschulen bzw. Berufsakademien hinsichtlich der zu erzielenden Qualifikationen überein oder auch nicht?
- Was wird getan, um über die bereits identifizierten und genutzten (manifesten) betrieblichen Ressourcen hinaus neue (latente) Lernmöglichkeiten zu erschließen?
- Wie stimmen Betriebe das Lehrangebot mit Berufsakademien ab, und inwieweit ist diese Abstimmungspraxis auf die Konzipierung und Ausgestaltung dualer Studiengänge an Fachhochschulen übertragbar?
- Wie beurteilen an dualen Studiengängen bereits beteiligte Betriebe die Zusammenarbeit mit den korrespondierenden Fachhochschulen?

Die im bildungspolitischen Diskurs bevorzugte Verwendung des Begriffs „duale“ anstelle der auf der operativen Ebene gebräuchlichen Bezeichnung „kooperative“ Studiengänge legt die Vermutung nahe, dass ihre Befürworter in ihnen eine Analogie zum „dualen System“ der Berufsausbildung erblicken und diese damit

4 Universitäten – geeignet für duale Studiengänge? Redebeitrag von Dr. Jürgen Luthje, Präsident der Universität Hamburg, im Rahmen der HRK/BDA – Fachtagung „Duale Hochschulausbildung“ am 20. 03. 2000 im Wissenschaftszentrum Bonn

betonen wollen. Dies – wie auch die Vision eines „eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystems“ oder eines beruflichen Bildungsweges⁵ – warf die Frage nach dem Nutzwert vorliegender Kooperationserfahrungen und Verzahnungsbemühungen im Sekundarbereich II auf. Daraus ergaben sich zwei weitere Forschungsfragen:

- Worin stimmt das Verhältnis der jeweiligen Lern- bzw. Studienorte (Betrieb und Berufsschule, Berufsakademie oder Hochschule) strukturell überein und worin nicht?
- Können Kooperationserfahrungen im dualen System der Berufsausbildung sowie Erfahrungen mit doppelt qualifizierenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II für die Organisation dualer Studiengänge nutzbar gemacht werden und, wenn ja, inwiefern?

Die Auswertung der Befunde im Hinblick auf die weitere Entwicklung dualer Studienangebote und auf ihre Fördermöglichkeiten sowie auf ihre Bedeutung für Reformen im Hochschulbereich, aber auch der geplante Abgleich mit Erkenntnissen, die – vor allem im Rahmen von Modellversuchen – im Sekundarbereich II gewonnen wurden, dürfte unter bildungspolitischem und bildungsstrukturellem Aspekt von Interesse sein. Sie könnten Aufschluss darüber geben,

- wie eine Ausweitung des Angebots an dualen Studiengängen mit Aussicht auf Erfolg vorgenommen werden müsste und
- ob und, wenn ja, inwieweit duale Studiengänge ein Beitrag zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungsgänge und ihrer Integration in das Bildungssystem wären.

● Methodische Hinweise

- Expertengespräche zur Vorbereitung der Empiriephase⁶
- Workshop „Neue Ansätze und Modelle für „duale“ Qualifizierungswege in der beruflichen Bildung“, der dem Erfahrungsaustausch über Erfolge und Misserfolge bei der Einrichtung derartiger „dualer“ Studiengänge an Fachhochschulen diente sowie der Diskussion, welchen Beitrag diese zur Veränderung des Bildungs- und Beschäftigungssystems leisten können⁷
- Interviews mit Angehörigen ausgewählter Fachhochschulen und jeweils beteiligter Betriebe zur Vorbereitung einer schriftlichen Befragung von Betrieben im Rahmen des BIBB-Referenz-Betriebs-System (RBS)
- Schriftliche Befragung von Betriebsvertretern zu ihrer Bereitschaft, sich an dualen Studiengängen der Fachhochschulen zu beteiligen, bzw. zu ihren Erfahrungen mit derartigen Studien-/Ausbildungsgängen an Fachhochschulen/Berufsakademien (Einsatz von drei verschiedenen Fragebogen, und zwar für Betriebe, die sich bisher nicht an dualen Studiengängen beteiligt haben; Betriebe, die an dualen Studiengängen beteiligt sind und Betriebe, die an der Ausbildung mit Berufsakademien beteiligt sind)
- Interviews in Betrieben, die eine Beteiligung an dualen Studien-/Ausbildungsgängen der Fachhochschule/Berufsakademie wieder aufgaben, zur Vorbereitung einer Nachbefragung und Einordnung der Befragungsergebnisse
- Schriftliche Nachbefragung von Betrieben, die eine Beteiligung an dualen Studien-/Aus-

6 Diese fanden statt mit Vertretern der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Kooperative Ingenieurausbildung“ der Fachhochschule Niederrhein in Krefeld; des Hochschul-Informations-Systems (HIS) in Hannover; des Instituts für Hochschulforschung (HoF) in Wittenberg; des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung NRW; des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) in Köln; der Ruhr-Universität Bochum.

7 Mucke, K.; Sauter, E.; Schwiedrzik, B.: Duale Qualifizierungswege und Studiengänge – ein Beitrag zur Attraktivität der beruflichen Bildung. In: BWP 28(1999) Heft 2, S. 32 ff.

5 Dybowski, G.; Pütz, H.; Sauter, E.; Schmidt, H.: Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1994) Heft 6, S. 3–13.

bildungsgängen der Fachhochschule bzw.

Berufsakademie wieder aufgaben, zu ihren Motiven und Erfahrungen aus der früheren Beteiligung (Einsatz von zwei Fragebogen, und zwar für Betriebe, die eine Beteiligung an dualen Studiengängen wieder aufgaben und Betriebe, die sich nicht mehr an der Ausbildung mit Berufsakademien beteiligen)

- Gespräche mit dem Kooperationspartner an der Ruhr-Universität Bochum zur Vorbereitung der schriftlichen Befragungen und zu den sich anschließenden Auswertungen; Unterstützung und Begleitung einer Auswertung zu „Substitutionsbeziehungen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem im Medium dualer Studiengänge“
- Austausch mit dem Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg über die von ihm erhobenen Erfahrungen mit der Einrichtung dualer Studiengänge aus der Sicht von Fachhochschulen
- Recherchen (Literatur, Internet, angeforderte Informationsmaterialien) zur Erstellung einer möglichst vollständigen und aktuellen Übersicht über angebotene duale Studiengänge an Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland

● Ergebnisse

Begriffsklärung

So genannte duale Studiengänge werden insbesondere an Fachhochschulen seit Beginn der 90er-Jahre verstärkt angeboten. In den letzten vier Jahren hat sich deren Anzahl mehr als verdoppelt. Derzeit gibt es etwa 100 solcher Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland⁸, die infolge ihrer je eigenen Entstehungsgeschichte, der Charakteristika der jeweiligen Branche und der regionalen Besonderheiten sehr unterschiedlich gestaltet sind.⁹ Sie weisen in der

Regel zwei Lernorte auf – den Betrieb und die Fachhochschule. In einigen Fällen sind auch die Berufsschule oder Weiterbildungseinrichtungen konzeptionell eingebunden. Im Unterschied zum „klassischen“ Fachhochschulstudium mit seinen obligatorischen Betriebspraktika zeichnen sich duale Studiengänge durch mehr und umfangreichere Praxisanteile aus, die zudem die Funktion haben (sollen), die betriebliche Praxis nicht nur zur Veranschaulichung der künftigen Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten zu nutzen, sondern sie auch in die (hoch-)schulische Ausbildung zu integrieren.

Die sich daraus ergebenden Möglichkeiten eines systematischen Wechsels von betrieblicher und (hoch-)schulischer Aus- bzw. Weiterbildung, etwa gemeinsam erstellte und aufeinander bezogene Lehrpläne für die Ausbildungspartner umzusetzen, komplexe Lern- und Arbeitsaufgaben zu entwickeln oder Theorie- und Praxisanteile abzustimmen, werden jedoch noch zu wenig genutzt. Es gilt also zu beachten, dass nur wenige als „dual“ bezeichnete Studiengänge dem hohen Anspruch einer abgestimmten Qualifizierung an den beiden Lern- bzw. Studienorten gerecht werden.

Dennoch soll die Berechtigung, auch die übrigen den dualen Studiengängen zuzurechnen, nicht bestritten werden, denn Dualität im Sinne der Inanspruchnahme von Betrieben als zweitem Lernort oder Lernraum neben der Hochschule oder Akademie liegt vor. Was, gemessen an der Vorstellung von der Notwendigkeit einer curricularen und organisatorischen Vorstrukturierung der Lernprozesse vernachlässigt wird, ist die verbindliche Einbeziehung des „Studienorts Betrieb“ in die von der Hochschule durch Studienpläne und Prüfungsordnungen gesteuerten Lernprozesse.

Unterbleibt diese, muss auf andere Weise sichergestellt werden, dass genügend adäquate Lernmöglichkeiten vorhanden sind, die die Studierenden – zunehmend in eigener Regie – wahrnehmen können. Vielleicht kann man davon ausgehen, dass, wenn ein Betrieb Partner einer Hochschule in einem Studiengang und als solcher namhaft gemacht worden ist, diese Tatsa-

⁸ Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Übersicht über zurzeit angebotene duale Studiengänge. Stand: Juni 2000.

⁹ Vgl. Borutta, A.: Wirtschaftsassistenten – Stand und Perspektive eines Fortbildungsberufs. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB, H. 48, Bonn 1999.

che bereits das Nötige bewirkt. Zugleich ist jedoch zu fragen, ob eine solche „lockere“ Konstellation der Sache in jedem Falle dienlich ist und ob sie nicht etwa unnötigerweise Schlupflöcher für „Trittbrettfahrer“ öffnet.

Zwecks ausreichender Unterscheidbarkeit dualer Studiengänge an Fachhochschulen – einschließlich der erforderlichen Transparenz bei der Beratung von Studieninteressenten – und zur Erleichterung des Austauschs zwischen den Anbietern dualer Studiengänge und mit potenziellen Nachahmern wurde im Projekt, in Anlehnung an HOLTkamp¹⁰, unter strukturellen Gesichtspunkten zwischen „ausbildungsintegrierenden“, „berufsintegrierenden“ und „berufsbegleitenden“ Studiengängen unterschieden.

Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge bieten Studieninteressenten mit Fachhochschul- bzw. allgemeiner Hochschulreife die Möglichkeit, während des Grundstudiums eine verkürzte betriebliche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren und diese obligatorisch oder auch fakultativ mit einem IHK-Zertifikat abzuschließen. Der von den „Azudenten“¹¹ zu absolvierende Berufsschulunterricht wird dabei in Abstimmung mit der Berufsschule gestrafft bzw. durch die Fachhochschule abgedeckt. Im Hauptstudium wird dann in der Regel eine berufliche Teilzeit-Tätigkeit – tageweise oder im Block – ausgeübt. Angeboten werden diese Studiengänge besonders in den Fachrichtungen Betriebswirtschaft, Informatik und Ingenieurwesen.

Berufsintegrierende duale Studiengänge bieten sich an für solche Studieninteressenten – mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung – die bereits eine berufliche Ausbildung durchlaufen und abgeschlossen haben, auf die sie sich in ihrem Studium beziehen können. Bei diesen Studiengängen wird in der Regel von Beginn an das Studium mit einer beruflichen Teilzeit-Tätigkeit kombiniert, die tageweise oder in längeren Blöcken ausgeübt wird. Zu finden sind diese Stu-

diengänge zumeist in der Betriebswirtschaftslehre, im Ingenieurwesen und in der Pflege.

Zu dieser Gruppe dualer Studiengänge werden aufgrund ihrer ähnlichen Struktur auch jene gezählt, die eine bereits abgeschlossene berufliche Ausbildung nicht zwingend voraussetzen, wohl aber außer der (Fach-)Hochschulreife einen Arbeits-, Praktikanten- oder Volontariatsvertrag mit einem Unternehmen vorschreiben. Diese – auch als „praxisintegriert“ bezeichneten – dualen Studienangebote waren anfänglich zahlenmäßig unbedeutend. Seit Mitte der 90er-Jahre werden duale Studiengänge gerade dieser Variante vermehrt, mit unterschiedlichen Praxisanteilen ausgestattet, angeboten. Damit gehen nun allerdings eine zunehmende Diffusität in der Struktur und eine Verwischung des Begriffs „dualer“ Studiengang einher. Deshalb ist zu überlegen, ob diese Variante, die das HIS seinerzeit noch vernachlässigen konnte, künftig nicht als eigener Typus ausgewiesen werden sollte.

Die berufsbegleitenden dualen Studiengänge erinnern an Fernstudiengänge. In beiden Fällen wird das Studium neben einer Vollzeit-Tätigkeit im Selbststudium mit Begleitseminaren, die höchstens an einem Tag pro Woche stattfinden, absolviert. Im Unterschied zu den Fernstudiengängen, die meist Privatsache der Studierenden sind, leistet hier der Betrieb, in dem der Studierende eingestellt ist, einen spezifischen, dem Studium förderlichen Beitrag – z. B. durch Freistellungen von der Arbeit oder Bereitstellung von Arbeitsmöglichkeiten, die gleichermaßen im Interesse betrieblicher Aufgabenerledigung und des angestrebten Studienerfolgs liegen. Entsprechende Studienangebote sind in den Wirtschaftswissenschaften und im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens, aber auch in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zu finden.

Wie weiter oben bereits angedeutet, ist der Oberbegriff „dualer“ Studiengang, da nicht eindeutig, selbst problematisch. Wer kein Experte auf diesem Gebiet ist und infolgedessen eine nur ungefähre Vorstellung davon hat, was mit ihr gemeint sein könnte, assoziiert jeweils das, was er gerade kennt. Bei der Vorbereitung der Nachbefragung zeigte sich, dass duale Studiengänge

10 Holtkamp, R.: Duale Studienangebote der Fachhochschulen. Hochschulplanung 115. Hochschul-Informations-System (HIS) GmbH, Hannover 1996.

11 Hier werden – scherzhaft, jedoch treffend – die Begriffe „Azubi“ und „Student“ zusammengefasst.

gern in eins gesetzt werden mit Ausbildungsgängen an Berufsakademien¹² oder auch mit Fachhochschulstudiengängen mit einem bzw. zwei Praxissemestern oder auch einem zusätzlichen Auslandssemester. Obwohl also solche „Studiengänge mit vertiefter Praxis“, die besonders bayerische Fachhochschulen anbieten, auf betrieblicher Seite wiederholt den dualen Studiengängen zugeschlagen wurden¹³, haben wir sie in diesem Projekt nicht berücksichtigt, da wie auch sonst bei Praktika keinerlei curriculare Verbindung mit den Lehrveranstaltungen beabsichtigt ist. Verführe man anders, wäre eine Unterscheidung zwischen „klassischen“ und „dualen“ FH-Studiengängen kaum mehr möglich.

Beteiligungsbereitschaft der Betriebe an dualen Studiengängen

Die meisten der befragten Referenz-Betriebe¹⁴ haben bisher keine Erfahrungen mit dualen Studiengängen an Fachhochschulen. Dennoch ist ihnen der Hochschulbereich nicht unbekannt. Über 60 % der an derartigen Studiengängen nicht beteiligten Betriebe stellen gelegentlich oder regelmäßig Praktikantenplätze zur Verfügung. Auch befassten sich einige Betriebe bereits mehr oder weniger konkret mit dualen Studiengängen an Fachhochschulen. So tragen sich nach eigenem Bekunden etwa 16 % von ihnen mit dem Gedanken einer Beteiligung, und knapp 14 % wurden schon einmal gefragt, ob sie sich beteiligen würden. Von wem sie gefragt wurden, haben wir nicht erhoben.

Von den bisher nicht beteiligten Betrieben sprachen sich etwa 40 % grundsätzlich für eine künf-

tige Beteiligung an dualen Studiengängen aus. Diese Gruppe ist stark geprägt von Industriebetrieben, deren Beteiligungsbereitschaft generell deutlicher ausgeprägt ist als die anderer Betriebe. Interessant ist auch, dass unter den bislang nicht beteiligten Betrieben, die in der Branche Marketing/Unternehmensberatung angesiedelt sind, fast alle ihre Bereitschaft zur Beteiligung erklärt haben.

Auch wenn die Bereitschaft, sich an dualen Studiengängen zu beteiligen, bei Betrieben mit mehr als 500 Beschäftigten größer ist als das Desinteresse, so ergab eine Aufteilung nach Betriebsgrößen zwischen beteiligungsbereiten und beteiligungsdesinteressierten Betrieben keinen vergleichbaren Unterschied, sondern ein ausgewogenes Verhältnis unter diesen. Das deutet darauf hin, dass in allen Betriebsgrößenklassen ein Bereitschaftspotenzial vorhanden ist. Darin könnte sich eine Veränderung der Beteiligung auch an dualen Studiengängen hinsichtlich ihrer Abhängigkeit von der Betriebsgröße ankündigen, denn bisher sind es meist Betriebe mit über 500 Beschäftigten (55 %), die sich bereits an dualen Studiengängen der Fachhochschule bzw. dualen Ausbildungsgängen der Berufsakademie oder Verwaltungsakademien beteiligen.

Die Bereitschaft, sich an dualen Studiengängen zu beteiligen, hängt sehr stark von der betrieblichen Situation ab. Betriebe, die neue Absatzgebiete erschließen, ihre Organisation verschlanken, neue Produkte oder Dienstleistungen einführen bzw. ihren Betrieb modernisieren – sich also einem starken Innovationsdruck ausgesetzt sehen –, zudem eine systematische längerfristige Personalplanung vornehmen und künftig mehr Fachhochschulabsolventen bei der Einstellung berücksichtigen wollen, sind eher prinzipiell bereit, an einem dualen Studiengang mitzuwirken, als solche Betriebe, in denen sich derartige Prozesse nicht vollziehen.

Auch wenn die Beteiligungsbereitschaft der Betriebe am stärksten vom Innovationsdruck bestimmt wird, so kaum weniger stark von den jeweiligen betrieblichen Personalplanungsstrategien. 66 % der beteiligungsbereiten Betriebe betreiben eine systematische und längerfristige Personalplanung. Bei diesen Betrieben kann mit

12 Diese Beobachtung deckt sich mit der Feststellung einer Studie der Ruhr-Universität Bochum, dass die Programmatik der Berufsakademie auf der Abnehmerseite von der der dualen Studiengänge an Fachhochschulen nicht unterschieden wird. Vgl. Hansjosten, H.: Investitionen in duale Bildungsgänge – Ergebnisse einer Studie zur kaufmännischen Berufsausbildung und Berufsakademie Fachrichtung Wirtschaft/Industrie in der Zentrale der DaimlerChrysler AG. Bochum 2000.

13 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur weiteren Differenzierung a. a. O., S. 17.

14 Der Rücklauf bei dieser Befragung lag bei 772 Fragebogen. Das entspricht 51 %. Die Referenz-Betriebe werden fortan nur noch verkürzt „Betriebe“ genannt.

großer Sicherheit angenommen werden, dass dem von ihnen geäußerten Beteiligungsinteresse konkrete Planungsüberlegungen zu Grunde liegen. Die Bereitschaft zur Beteiligung an dualen Studiengängen der Fachhochschule ist begrifflicherweise umso größer, je deutlicher auch die Bereitschaft zur künftigen Berücksichtigung von Fachhochschulabsolventen bei der Personaleinstellung ausfällt. Insgesamt wollen 13 % der bisher noch nicht beteiligten Betriebe bei ihrer Personalrekrutierung verstärkt auf Fachhochschulabsolventen zurückgreifen.

Die Betriebe, die ihre prinzipielle Bereitschaft zur Beteiligung erklärten, wurden auch gefragt, wie viele Plätze sie voraussichtlich für dual Studierende zur Verfügung stellen könnten. Etwa 57 % von ihnen sind der Meinung, zwei oder drei Plätze könnten es schon sein. Einen Platz halten 24 % dieser Betriebe für realistisch; immerhin 18 % sehen sogar vier oder mehr Plätze als bedarfsdeckend an. Nicht unerwartet sind besonders die großen Betriebe mit mehr als 500 Beschäftigten diejenigen, die die meisten Plätze anbieten würden.

Insgesamt sind die lediglich beteiligungsbereiten, also hypothetisch antwortenden Betriebe mit ihren Angaben zurückhaltender als diejenigen unter den befragten Betrieben, die sich an dualen Studiengängen der Fachhochschule bereits beteiligen (7 %). In Anbetracht dessen, dass 50 % der derzeit beteiligten Betriebe nur jeweils 2 oder 3 Plätze für dual Studierende anbieten – wenn auch immerhin 38 % von ihnen vier oder mehr –, ist realistischerweise davon auszugehen, dass das betriebliche Angebot sich weiterhin in engen Grenzen halten wird.

Über die mutmaßliche Anzahl betrieblicher Ausbildungs- bzw. Studienplätze hinaus sind für die Beurteilung der Dauerhaftigkeit des Angebots an dualen Studiengängen auch die Antworten auf die Frage interessant, ob deren Bereitstellung zeitlich begrenzt wäre bzw. ist. Für etwas mehr als ein Viertel der beteiligungsbereiten Betriebe war das nicht absehbar. Knapp 30 % beurteilten ihre Beteiligung als befristet, und lediglich etwa ein Viertel dieser Betriebe meinte, sich zeitlich unbegrenzt an dualen Studiengängen beteiligen zu können. Maßgeblich für die

Dauer der Beteiligung seien vor allem der Nutzen für den Betrieb und die Einsatzmöglichkeiten des derart qualifizierten Personals.

Eine zeitliche Befristung der Bereitstellung von Plätzen für dual Studierende erwägt auch ein Drittel der bereits beteiligten Betriebe. Gründe dafür sind hier wie dort vor allem der Bedarf an derart qualifiziertem Personal und die weiteren Erfahrungen mit diesem Ausbildungsmodus. Es ist daher schwer vorhersagbar, in welchem Umfang derzeitige und auch künftige Angebote an dualen Studiengängen dauerhaft als Alternative zu klassischen Studiengängen etabliert werden können. Offensichtlich bestimmt darüber in erster Linie der konkrete einzelbetriebliche Bedarf und nicht die allgemeine Überzeugung, dass solche Modelle bildungsökonomisch ausgesprochen sinnvoll sind.

Was nun veranlasst – über die genannten Vorbehalte hinaus – Betriebe, sich hinsichtlich ihrer weiteren bzw. künftigen Beteiligung an dualen Studiengängen so skeptisch zu äußern? Für 39 % der beteiligungsbereiten und 17 % der beteiligungsdesinteressierten Betriebe gibt es Rahmenbedingungen, die eine Teilnahme an dualen Studiengängen erschweren. An die erste Stelle rückt die fehlende Berücksichtigung der im Betrieb erbrachten Leistungen in der FH-Prüfung. Beteiligungsbereite Betriebe wiesen zudem auf nicht abschätzbare Kosten, fehlendes Personal und eine ungünstige betriebliche Situation hin, aber auch auf die unerwünschte Einflussnahme von außen. Beteiligungsdesinteressierte Betriebe begründen ihre fehlende Bereitschaft häufig mit fehlendem (Mehr-)Bedarf (20 % dieser Betriebe beteiligen sich bereits an Ausbildungsgängen der Berufsakademie) und damit, dass die aktuelle betriebliche Situation dem entgegenstehe. Vor allem aber befürchten sie – wenn auch wohl zu unrecht – einen erheblich höheren Aufwand bei einer Beteiligung an dualen Studiengängen, als bereits beteiligte Betriebe ihn tatsächlich treiben müssen (siehe auch Abschnitt „Aufwand“).

An dieser Stelle soll auch auf die Bedingungen für einen Wiedereinstieg in duale Studiengänge der Fachhochschule eingegangen werden, die seitens ehemals beteiligter Betriebe genannt

wurden. Obwohl der Rücklauf für eine quantitative Analyse zu gering ausfiel (acht Industriebetriebe, die meisten von ihnen Großbetriebe), geben sie doch zumindest tendenziell Aufschluss. Keiner der Betriebe schließt eine neuerliche Beteiligung an dualen Studiengängen der Fachhochschule grundsätzlich aus. Es müssten aber bestimmte – teils generelle, teils einzelfall-spezifische – Bedingungen erfüllt sein. Auf die Frage, was geschehen müsste, damit eine Beteiligung wieder in Betracht käme, wurde z. B. die Einrichtung eines Studiengangs Elektrotechnik angemahnt, aber auch ein besseres Mitspracherecht am Studienkonzept, realitätsnähere Studieninhalte und geringere Studiengebühren bzw. Vergütungen.

(erfragte) Motive

Die Bereitschaft, sich an dualen Studiengängen der Fachhochschule zu beteiligen, hängt, wie erwartet, vor allem vom Bedarf an derart qualifiziertem Personal ab. Ein Viertel der beteiligungsbereiten Betriebe sieht das Erfordernis, sich wegen des steigenden Bedarfs an Ingenieurqualifikationen an der Ausbildung praxiserfahrener Fachhochschulabsolventen zu beteiligen, als „voll zutreffend“ an. Ein weiterer maßgeblicher Grund dafür, eine Beteiligung zu erwägen ist die Aussicht, das aktuelle technologische Wissen im Betrieb verbessern zu können. Auch erwarten sie in etwa gleichem Maße, dass durch die Möglichkeit der engeren Zusammenarbeit mit der Fachhochschule der Praxisbezug der Ausbildung an der Fachhochschule gesichert wird. Daneben ist es für beteiligungsinteressierte Betriebe auch unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten lohnend, sich an dualen Studiengängen der Fachhochschule zu beteiligen. Praxiserfahrene Fachhochschul-Absolventen lassen sich nach Einschätzung von knapp zwei Dritteln dieser Betriebe kostengünstiger einarbeiten als „klassisch“ ausgebildete Hochschulabsolventen.

Duale Studiengänge werden auch von den beteiligungsbereiten Betrieben so gut wie gar nicht als Möglichkeit verstanden, eigenen Fachkräften (wie z. B. Meistern, Technikern, Fachwirten) oder Fachkräften aus der Region alternati-

ve Aufstiegsperspektiven zu eröffnen und auch die vorgegebene Antwortmöglichkeit „Eine duale FH-Ausbildung ist besser für eine Tätigkeit in mittleren Führungspositionen als eine betriebliche Berufsausbildung mit anschließender Weiterbildung“ fand bei den beteiligungsbereiten Betrieben weit weniger Zustimmung als bei den bereits beteiligten Betrieben.

Die an dualen Studiengängen der Fachhochschule bzw. an dualen Ausbildungsgängen der Berufsakademie bereits beteiligten Betriebe sehen in der Rekrutierung praxiserfahrener Absolventen in erster Linie eine kostengünstigere Alternative der Einarbeitung von Fachhochschulabsolventen. Hier liegt die Zustimmungsrate zwischen 70 % und 80 %.

Weitere dominante Motive werden im Praxisbezug, in der Verfügbarkeit von Ingenieurqualifikationen und in der Kooperation¹⁵ gesehen. Interessant ist auch, dass sich über 50 % der erfahrenen Betriebe deshalb an diesen Studiengängen beteiligen, weil die „duale Fachhochschul-/Berufsakademie-Ausbildung besser ist für mittlere Führungspositionen als betriebliche Berufsausbildung mit anschließender Weiterbildung (z. B. Meister Techniker, Fachwirt)“. Jedoch zählt der Aufbau einer über die Meisterebene laufenden innerbetrieblichen Aufstiegsmöglichkeit im Rahmen von dualen Studiengängen eher nicht zu den Beteiligungsmotiven. Nur 8 % der an dualen Studiengängen der Fachhochschule und 5 % der an Ausbildungsgängen der Berufsakademie beteiligten Betriebe antworteten hier zustimmend. Die Bevorzugung akademischer oder quasi akademischer Ausbildungsgänge bei der Rekrutierung von mittlerem Führungspersonal scheint umgekehrt eher von dem Interesse geleitet zu sein, diese Hierarchieebene über das Hochschulsystem bzw. seine Abschlüsse zu legitimieren.

Die von den Betrieben vorzugsweise genannten Motive richten sich nicht auf die Teilhabe an der Konzipierung und Durchführung dualer Studiengänge, sondern auf die Beteiligung an einem

15 Der Begriff „Kooperation“ bezieht sich in diesem Falle auf eine betriebsnähere Zusammenarbeit mit der Fachhochschule, die das eigene aktuelle technologische Wissen verbessert.

vorhandenen Angebot und im Bedarfsfall auf dessen Initiierung. Die Anpassung an den betriebspezifischen Bedarf wird in der Ausgestaltung der betrieblichen Mitarbeit der Absolventen gesehen.

Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht auch die Motive der an dualen Studiengängen der Fachhochschule und zusätzlich an Ausbildungsgängen der Berufsakademien ehemals beteiligten Betriebe (23 Betriebe fast ausschließlich aus der Industrie). Keiner der an dualen Studiengängen ehemals beteiligten Betriebe gab als Grund für den Ausstieg Differenzen zwischen Betrieb und Fachhochschule bei der Bestimmung der im Betrieb zu erwerbenden Qualifikationen an. Ebenso wenig wurde irgendein Betrieb durch unzulängliche Rahmenbedingungen von der weiteren Beteiligung abgehalten. Vielmehr waren es die erhöhten Kosten und der Umstand, dass die Studenten noch seltener im Betrieb waren als klassische Auszubildende.

Daneben vertraten einige die Auffassung, die wenigen Fachhochschulabsolventen, die sie bräuchten, würden sie auf dem Arbeitsmarkt schon finden. Etwas anders gelagert sind die Ausstiegsgründe der ehemals an der Berufsakademie beteiligten Betriebe. Sie nannten meist fehlende Einsatzmöglichkeiten und fehlenden Bedarf. Neben dem Kostenfaktor, der ebenfalls relativ häufig als Ausstiegsgrund genannt wurde, gaben diese Betriebe an, mittlerweile gebe es genügend praxiserfahrene Fachhochschulabsolventen, die sie meinen, auf dem Arbeitsmarkt zu finden. Es sind also, aufs Ganze gesehen, offensichtlich vor allem betriebspezifische Faktoren – sprich: solche der Personalstruktur und der Personalrekrutierung –, die den Ausstieg bewirken.

Aufwand

Den größten Aufwand erwarten die an dualen Studiengängen der Fachhochschule interessierten Betriebe bei der Betreuung der Studierenden. Dem entsprechenden Statement stimmten 47 % dieser Betriebe zu. Außerdem rechnen 40 % der Betriebe mit einer andauernden, also zeitraubenden inhaltlichen Abstimmung mit der

Fachhochschule, und ein Drittel dieser Betriebe sieht einen hohen Aufwand für die Nachqualifizierung des Ausbildungspersonals auf sich zukommen. Dass die im Betrieb zur Verfügung stehenden Arbeitsmittel nicht ausreichen könnten, davon gehen nur wenige Betriebe aus. Diese Einschätzung ist realitätsnah, denn auch bereits beteiligte Betriebe äußerten sich in diesem Sinne.

Im Allgemeinen unterscheidet sich aber die Außenperspektive der beteiligungsinteressierten Betriebe deutlich von der Binnenperspektive der beteiligten Betriebe. Für sie haben die genannten Aufwändungen einen deutlich geringeren Stellenwert. Am deutlichsten ist der Unterschied bei der Frage nach der Notwendigkeit einer andauernden inhaltlichen Abstimmung mit der Fachhochschule¹⁶ – nur 14 % der an dualen Studiengängen der Fachhochschule und 18 % der an dualen Ausbildungsgängen der Berufsakademie beteiligten Betriebe stimmten dem zu – sowie der notwendigen Nachqualifizierung des Ausbildungspersonals zu erkennen. Hier trieben nur 11 % bzw. 8 % der Betriebe einen erhöhten Aufwand. Etwa ein Drittel der an dualen Studiengängen der Fachhochschule beteiligten Betriebe investierte jedoch zumeist in die Einsatzplanung und fast ebenso in die Betreuung der Studierenden. Somit ist lediglich der Organisationsaufwand tatsächlich größer als von den beteiligungsinteressierten Betrieben angenommen.

Beteiligungsdesinteressierte Betriebe nehmen außer wegen der als hinderlich angesehenen Rahmenbedingungen (siehe Ende des Abschnitts Beteiligungsbereitschaft) auch deshalb Abstand von einer Beteiligung an dualen Studiengängen der Fachhochschule, weil sie insgesamt einen

16 Die Zusammenarbeit mit den korrespondierenden Fachhochschulen wird von den an dualen Studiengängen beteiligten Betriebe überwiegend positiv beurteilt (im Vergleich schneiden die Berufsakademien etwas besser ab). Eine von der Berufsakademie grundsätzlich unterscheidbare Abstimmungspraxis gibt es bei den dualen Studiengängen der Fachhochschule nicht. Die Daten sprechen in beiden Fällen nicht für eine intensive Austauschpraxis. Siehe auch: Mucke, K.; Schwiedrzik, B.: Arbeitsorientierte duale Studiengänge – Möglichkeiten und Grenzen der Einbeziehung von Wirtschaftsbetrieben als Lernort. In: Dehnpostel, P./ Novak, H.: Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2000.

höheren Aufwand erwarten als bereits beteiligte Betriebe. Am auffälligsten ist der Unterschied bei der erwarteten Nachqualifizierung des Ausbildungspersonals. Etwa 62 % dieser Betriebe ist der Auffassung, hier tätig werden zu müssen. Zudem vermuten diese Betriebe in etwa gleicher Relation einen Betreuungsaufwand, den sie offensichtlich nicht leisten können oder wollen. Eine intensivere Organisation ihrer Beteiligung erwarten 44 %, und sogar jeder fünfte Betrieb befürchtet, in zusätzliche Arbeitsmittel investieren zu müssen. Es ist also erkennbar, dass, je größer die Distanz zur Beteiligung an dualen Studiengängen ist, umso eher ausbildungstypische Belastungen zugerechnet und als zu hoch angesehen werden. Wenn das Potenzial beteiligungsbereiter Betriebe für duale Studiengänge an Fachhochschulen erhöht werden soll, wäre es daher sinnvoll, hinsichtlich zusätzlicher betrieblicher Investitionen verstärkt Aufklärungsarbeit zu leisten.

Auch die ehemals beteiligten Betriebe wurden nach dem Aufwand gefragt, den sie zu ihrer aktiven Zeit betrieben haben. Es sollte abgeklärt werden, ob hier weitere Gründe für einen Ausstieg zu suchen wären. Das ist aber nicht der Fall. Es sind keine spezifischen Aufwandsmerkmale bzw. -bedingungen, die Anlass zum Ausstieg gaben, sondern die Argumentation konzentriert sich, wie bereits ausgeführt, auf die spezifischen im Betrieb gegebenen Bedingungen (Bedarf, betriebliche Situation). Das gilt sowohl für die Betriebe, die an dualen Studiengängen der Fachhochschule, als auch für diejenigen, die an dualen Ausbildungsgängen der Berufsakademie teilnahmen.

Wenn auch möglicherweise nachrangig, so dennoch nicht minder wichtig sind weitere Beteiligungsmöglichkeiten an dualen Studiengängen der Fachhochschule, wo kein zusätzlicher Aufwand betrieben wurde bzw. betrieben werden konnte. So nahm bei keinem der Betriebe, die sich an dualen Studiengängen der Fachhochschule beteiligten, die Berufsschule an der Ausbildung teil, und obwohl einige der Betriebe an der Konzipierung des Lehrangebots der Fachhochschule beteiligt sein wollten, konnte keiner der Betriebe Einfluss darauf nehmen. Auch gab es bei keinem der Betriebe eine gemeinsame

Arbeitsgruppe, die den dualen Studiengang begleitete. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass eine fehlende Zugehörigkeit zu institutionellen Netzwerken die Diskontinuität einer Beteiligung fördert. Dagegen können solche Netzwerke nicht nur das Beteiligungspotenzial stärken, sondern auch dem Anspruch einer tatsächlichen Dualität am nächsten kommen, zumindest was die von den beteiligten Ausbildungspartnern abgestimmte Begleitung des Studienganges und die Bewertung der Ergebnisse betrifft.

In diesem Zusammenhang ist die Frage nach der Initiierung dualer Studiengänge an Fachhochschulen von Interesse. In den meisten Fällen werden sie „von unten“, also von Betrieben oder Fachhochschulen, angeregt und in Gang gesetzt, kaum einmal „von oben“, etwa von Ministerien, Kammern oder dergleichen. Darin spiegelt sich das lokale bzw. regionale Interesse an derartigen Qualifizierungsangeboten; der Befund lässt den Schluss zu, dass in der Regel die wechselseitigen Interessen klar auf der Hand liegen oder im Vorfeld bereits geklärt wurden. Folglich werden die Abstimmung von Inhalten und sonstige sachdienliche Entscheidungen nicht als problematisch, sondern als normale Kontaktpflege angesehen, deren Intensität jedoch stark vom individuellen Engagement der Beteiligten abhängt. Gleiches gilt für die Berufsakademie.

● Auswirkungen

Die Betriebe sind auch danach gefragt worden, ob sich eine Beteiligung an dualen Studiengängen der Fachhochschule (negativ) auf die Bereitstellung herkömmlicher Ausbildungsplätze und auf die Aufstiegsfortbildung auswirken könnte. 42 % der bisher nicht beteiligten Betriebe glauben an rückläufige Ausbildungsquoten für die klassische Berufsausbildung im Falle einer Beteiligung. Diese Einschätzung ist unabhängig davon, ob die Betriebe Interesse an einer Beteiligung haben oder nicht. Das heißt, nicht die Beteiligungsbereitschaft selbst, sondern Betriebsprofil und betriebliche Handlungsbedingungen bestimmen die Erwartungen an die eigene Ausbildungsbereitschaft.

So rechnen 26 % der Betriebe mit weniger als 50 Beschäftigten und etwa 47 % der Betriebe mit über 50 Beschäftigten bei einer Beteiligung an dualen Studiengängen der Fachhochschule mit einer Reduzierung traditioneller Ausbildungsplätze. Insbesondere bei den beteiligungsinteressierten Betrieben geht die erwartete Verminderung der Ausbildungsbereitschaft mit einem starken Interesse an Fachhochschulabsolventen einher. Auch sind es gerade die Betriebe, die betrieblichen Veränderungsprozessen ausgesetzt sind, die im Vergleich zur künftigen Einstellung von Auszubildenden weit optimistischere Einstellungsprognosen für Absolventen der Fachhochschulen und Berufsakademien abgaben. Es ist also eine Verkettung mehrerer Faktoren, die für eine Verringerung der Ausbildungsplätze spricht, und nicht allein die Beteiligungsbereitschaft selbst.

Dass sich die Beteiligung an dualen Studiengängen allerdings auch auf die Anzahl der Meisterausbildungen auswirken würde, glaubt hingegen nur jeder fünfte Betrieb.

Bei den Auswirkungen einer Beteiligung an dualen Studiengängen der Fachhochschule auf die Bereitstellung herkömmlicher Ausbildungsplätze und auf die Aufstiegsfortbildung zeigt sich wiederum, dass die Erwartungen der unbeteiligten Betriebe höher ausfallen. Ein deutlich geringerer Teil der beteiligten Betriebe (23 %) gab an, dass sich eine Beteiligung auf die Anzahl der klassischen Ausbildungsplätze negativ auswirkt bzw. ausgewirkt hat. Ein Vergleich zwischen den Betrieben, die an dualen Studiengängen der Fachhochschule, und jenen, die an dualen Ausbildungsgängen der Berufsakademie beteiligt sind, zeigt hinsichtlich klassischer Ausbildungsplätze häufigere Veränderungen bei den an der Fachhochschule beteiligten Betrieben.

So führen 20 % der an der Berufsakademie beteiligten Betriebe mit mehr als 500 Beschäftigten die Verringerung der Ausbildungsstellen auf ihre Beteiligung zurück, während dies 36 % der an der Fachhochschule beteiligten Betriebe tun. Auch bei diesen Betrieben konnte nachgewiesen werden, dass komplexe Zusammenhänge für diese Entwicklung verantwortlich sind. Hier handelt es sich wiederum vor allem um sol-

che Betriebe, die ex- und internen Änderungsprozessen ausgesetzt sind. Die damit dann zusammen hängenden Strategien der Personalentwicklung gehen letztlich zu Lasten der klassischen Berufsausbildung.

Die generelle Vermutung, dass eine Beteiligung an dualen Studiengängen oder auch die Beteiligungsbereitschaft zwangsläufig zu einem verminderten Angebot an klassischen Ausbildungsplätzen bzw. Meisterplätzen führen könnte, fand keine Bestätigung.¹⁷ Laut Angaben von 92 % der sich an dualen Studiengängen bereits beteiligenden Betriebe gab es keine Abstriche an den Meisterplätzen, und wenn auch in den o. g. Größenordnungen durch die bereits beteiligten Betriebe weniger klassische Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt wurden, so lag das primär an den betriebspezifischen Bedingungen und nicht an der Beteiligungsbereitschaft bzw. Beteiligung selbst. Entscheidend wirkt sich der Innovationsdruck, dem sich die Betriebe ausgesetzt sehen, auf die Personalplanung, die Rekrutierung von Fachhochschulabsolventen, die Beteiligung und das Interesse an dualen Studiengängen der Fachhochschule und damit auf den Rückbau des Angebots an „klassischen“ Ausbildungsplätzen aus.

Zusammenfassung/Fazit

Die Wirklichkeit bleibt hinter dem Anspruch, den die Begriffe „dual“ und „integrierend“ im Zusammenhang mit dualen Studiengängen per Definition vermitteln, und zwar inhaltlich und damit auch curricular ein Ganzes zu bilden, weit zurück. Die besondere Konstellation dieser Studiengänge – getragen von den Ausbildungspartnern Betrieb und Hochschule – birgt in sich bereits Grenzen. Dies gilt insbesondere für das (rechtliche) Verhältnis und die Interessenlage der „Studienorte“ Fachhochschule und Betrieb.¹⁸

17 Auch die an dualen Studiengängen der Fachhochschule nicht mehr beteiligten Betriebe gaben an, dass die Beteiligung an dualen Studiengängen die Zahl der Meisterausbildungen nicht beeinflusst habe.

18 Siehe dazu auch die Informationsvorlage zum Forschungsprojekt 2.1003 „Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien“, Seite 3. 1998.

Betriebe unterliegen nun einmal vorrangig ökonomischen Zwängen und folgen somit einer anderen Handlungslogik als Fachhochschulen.

Die Beteiligung der Betriebe an dualen Studiengängen ist daher nicht unerwartet in erster Linie bedarfsorientiert begründet und stößt dort an Grenzen, wo die Anforderungen der Fachhochschule entweder die betrieblichen Möglichkeiten übersteigen (z. B. bei Klein- und Mittelbetrieben) bzw. wo sie aufhören, für die Betriebe sinnstiftend (rentabel) zu sein.¹⁹ Eine curriculare Koordination ist daher offensichtlich nur ansatzweise und ggf. partiell realistisch und in einem sehr groben Rahmen möglich.

Dieser Rahmen (z. B. gemeinsam erarbeitete betriebliche Orientierungen oder komplexe Lern- und Arbeitsaufgaben) ist andererseits notwendige Voraussetzung einer effektiven, verbindlichen und kontinuierlichen Beteiligung beider Ausbildungspartner an dualen Studiengängen der Fachhochschule.²⁰ Arbeitsgruppen oder Gremien, in denen alle Ausbildungspartner (möglichst gleichberechtigt) vertreten sind, unterstützen in der Regel die Bemühungen um geeignete Lernarrangements und um Koordination.

Obwohl in den 90er-Jahren duale Studiengänge insbesondere an Fachhochschulen einen relativ hohen Zuwachs erfahren haben, sind derartige Angebote im Vergleich zum Gesamtangebot an Studiengängen immer noch als marginal zu bezeichnen. Eine Ausweitung dieser Studiengänge wird vermutlich nur in bescheidenem Umfang möglich sein. Auch wenn ein gewisses Bereitschaftspotenzial bei den Betrieben erkennbar ist und sich dieses durch gezielte Informationen, zum Beispiel über die tatsächlich erforderlichen zusätzlichen Aufwendungen, stärken lässt, sollten die Erwartungen nicht zu hoch sein.

Vor allem ist auf die begrenzte betriebliche „Studienplatz“-Kapazität und die Abhängigkeit von dem sich wandelnden Bedarf zu verweisen.

Von einer Etablierung dualer Studiengänge als feste, berechenbare Größe im deutschen Bildungssystem sollte zumindest mittelfristig nicht ausgegangen werden. Daran wird auch die Tatsache nichts ändern, dass es – anhand der im Projekt erhobenen Daten und festgestellten Veränderungen im Ausbildungsplatzangebot – Anzeichen für eine Verkleinerung des über die klassische Berufsausbildung laufenden Rekrutierungsanteils zugunsten dual ausgebildeter Fachhochschulabsolventen gibt.

Die Annahme, duale Studiengänge an Fachhochschulen könnten Teil eines beruflichen Bildungsweges werden, der, beginnend mit der beruflichen Erstausbildung, über die Weiterbildung hinein bis in den tertiären Bereich führt und für Jugendliche mit mittlerer Reife Entwicklungsmöglichkeiten bietet, wie sie sonst nur Abiturienten haben, kann teilweise bestätigt werden. Die ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge, die ausschließlich für Abiturienten konzipiert wurden, zeigen zwar, dass es möglich ist, eine verkürzte berufliche Erstausbildung während eines Grundstudiums mit Erfolg zu absolvieren²¹, aber, von den organisatorischen Veränderungen im Vergleich zum klassischen Hochschulstudium einmal abgesehen, gibt diese Form dualer Studiengänge im Wesentlichen²² keine weiteren Anregungen für die Entwicklung eines beruflichen Bildungsweges.

19 Siehe dazu auch den Redebeitrag von Dr. Josef Siegers „Duale Hochschulausbildung im Kontext betrieblicher Personalpolitik“ anlässlich der gemeinsamen Fachtagung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zum Thema „Duale Hochschulausbildung“ am 20. März 2000 im Wissenschaftszentrum Bonn.

20 Das schließt eine gerechtfertigte Bezeichnung dieser Studiengänge als „dual“ mit ein.

21 Der berufsschulische Teil wird zumeist von der Fachhochschule übernommen. Etwa zwei Drittel der beteiligten Betriebe gab an, die Berufsschule sei an der Ausbildung nicht beteiligt.

22 Ausnahmen bestätigen die Regel. So bietet die Fachhochschule Osnabrück den dualen Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen im Handwerk (Metall) an. Hier wird neben der Ausbildung in einem Handwerksbetrieb ein Studium an der Berufsakademie und der Fachhochschule absolviert. Nach drei Jahren erwerben die Studenten den Gesellenbrief und Technischen Betriebswirt (BA). Zudem besteht die Möglichkeit, die Ausbildereignungsprüfung abzulegen. Das folgende zweijährige Studium ausschließlich an der Fachhochschule schließt mit dem Titel Dipl.-Wirtsch.-Ing. (FH) ab, der wiederum zur Eintragung in die Handwerksrolle berechtigt.

Anders verhält es sich hingegen mit den berufsintegrierenden oder auch den berufsbegleitenden dualen Studiengängen, die ausdrücklich auch für Personen ohne schulische Hochschulberechtigung bestimmt sind. Sie bieten die Möglichkeit, aufbauend auf der beruflichen Erstausbildung und ohne Ausstieg aus dem Beruf,²³ eine berufliche Weiterbildung auf Hochschulniveau zu absolvieren. Allerdings finden sich bisher ausschließlich bei den berufsintegrierenden dualen Studiengängen vereinzelt Ansätze, bei denen eine systematische Verzahnung von Aus- und Weiterbildung, dem Grundanliegen des beruflichen Bildungsweges, erkennbar ist. Gemeint sind insbesondere solche Modelle, bei denen Fortbildungsinhalte mit Studieninhalten integrierend vermittelt werden. Diese Modelle²⁴ befinden sich nach dem jetzigen Erkenntnisstand noch in der Entwicklungs- und Erprobungsphase, und es bleibt abzuwarten, inwieweit die mit ihnen verbundenen Erwartungen erfüllt werden können.

Während des Projektverlaufs hat sich gezeigt, dass die zu Beginn des Projekts auch aufgeworfenen Fragen nach der strukturellen Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung von dualer Berufsausbildung und dualen Studium sowie nach der Übertragbarkeit von im „dualen System“ gewonnenen Einsichten in die Kooperationsbedingungen auf duale Studiengänge an Fachhochschulen zwar durchaus sachgerecht sind, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt beantwortet werden sollten. Vorerst sind erstens duale Studiengänge an Fachhochschulen trotz aller Anleihen bei anderen Anbietern Unikate, und zweitens ist das Binnenverhältnis von Hochschulen – bzw. Fachbereichen – und beteiligten Betrieben in jedem einzelnen Falle Aushandlungssache.

23 Das ist im Vergleich zu der Möglichkeit, auch ohne Hochschulzugangsberechtigung ein klassisches Studium aufzunehmen, ein bedeutender Vorteil.

24 Hier handelt es sich um den Modellstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen der Fachhochschule Stralsund und um den Studiengang Betriebswirtschaft der Staatlich anerkannten privaten Fachhochschule des Mittelstandes (FHM) Bielefeld. Beide Studiengänge beginnen im Wintersemester 2000/2001.

● Bisherige Auswirkungen

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat, seit BLK und Wissenschaftsrat – letzterer unter maßgeblicher Beteiligung des damaligen Generalsekretärs des BIBB, Hermann Schmidt –, sich öffentlich für eine Ausweitung des Angebots an dualen Studiengängen ausgesprochen, kontinuierlich an der Informationsvermittlung und Beratung von Interessenten, am Informationsaustausch und an der Diskussion über diese spezifische Form kooperativer Qualifizierung im tertiären Bereich mitgewirkt. Es ist anzunehmen, dass dies nicht ohne Wirkungen geblieben ist.

Neben der kontinuierlichen Beratung vor allem von Studieninteressenten und von Fachjournalisten seien genannt:

- die Herausgabe des Readers „Duale Studiengänge – ein Beitrag zum Ausbau des beruflichen Bildungsweges“ (BIBB 1998 und 1999) und des mehrfach aktualisierten Verzeichnisses „Duale Studiengänge an Fachhochschulen“;
- die Veranstaltung eines Workshops mit Vertretern fünf ausgewählter Anbieter dualer Studiengänge, über den in Heft 2/99 der BWP berichtet wurde (Mucke, Sauter, Schwiedrzik, 1999);
- die Verteilung des RBS-Info Nr. 13 „Der Betrieb – ein Studienort?“ (BIBB, Februar 1999) an die rund 1.900 am Referenz-Betriebs-System beteiligten Ausbildungsbetriebe und an weitere Interessenten;
- die aktive Teilnahme der Projektbearbeiter
 - an der Fachtagung der BLK „Duales Studium – Erfahrungen, Erfolge, Perspektiven“ am 2./3. November 1999 in Wolfsburg;
 - an der Interschul/didacta 2000 am 18. Februar 2000 in Köln;
 - am Workshop „Hochschulzugang im Wandel“ am 2./3. März 2000 in Wittenberg, veranstaltet vom dortigen Institut für Hochschulforschung (HoF) und der TU Dresden;
 - an den Hochschultagen Berufliche Bildung 2000, Workshop 8: „Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte“, am 22./23. März 2000 in Hamburg

● Veröffentlichungen in chronologischer Reihenfolge

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Duale Studiengänge – ein Beitrag zum Ausbau des beruflichen Bildungsweges. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Mai 1998; 2. Aufl. Mai 1999.

Neue Ansätze und Modelle für „duale“ Qualifizierungswege in der beruflichen Bildung. In: BIBB aktuell (1998) Heft 4, S. 3.

SCHWIEDRZIK, Bernd; SAUTER, Edgar: Das allgemeinbildende Schulsystem möchte das Maß aller Dinge bleiben. KMK beschließt Fachhochschulreife mittels Zusatzqualifikation. In: BWP (1998) Heft 6, S. 40 ff.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Referenz-Betriebs-System Information Nr. 13 „Der Betrieb ein Studienort?“ Februar 1999.

MUCKE, Kerstin; SAUTER, Edgar; SCHWIEDRZIK, Bernd: Duale Qualifizierungswege und Studiengänge – ein Beitrag zur Attraktivität der beruflichen Bildung. In: BWP Jg. 28 (1999) Heft 2, S. 32 ff.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000. Hier S. 78 ff.: Duale Studiengänge – Betriebsbefragung.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Impulse für die Berufsbildung. BIBB Agenda 2000. Hier S. 229–231: C11 Verzahnung von Aus- und Weiterbildung, Ausbau und Weiterentwicklung zu einem eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystem

MUCKE, Kerstin; SCHWIEDRZIK, Bernd: Arbeitsorientierte duale Studiengänge – Möglichkeiten und Grenzen der Einbeziehung von Wirtschaftsbetrieben als Lernort. In: Dehnbostel, P./Novak, H.: Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2000

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Übersicht über die zurzeit angebotenen dualen Studiengänge. Stand: Juni 2000 (2. Auflage)

SCHWIEDRZIK, BERND: „Duale Studiengänge“ – ein für Wissenschaft, Praxis und Politik gleichermaßen tauglicher Terminus? In: BIBBforschung (2000) Heft 2, S. 4.

Eine Veröffentlichung zu „Beziehungen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem im Medium dualer Studiengänge“ ist in Vorbereitung; desgleichen ein Beitrag zum Zugang zu dualen Studiengängen in einem von Irene Lischka (HoF Wittenberg) und Andrä Wolter (TU Dresden) herausgegebenen Sammelband zur Entwicklung des Hochschulzugangs in Deutschland.

Integrierte Prüfung – Wissenschaftliche Unterstützung bei der Entwicklung und Evaluation einer neuen Prüfungsform

● Bearbeiter/-innen

Dr. Schmidt, Jens U.; Bertram, Bärbel; Dr. Buschhaus, Dieter (†); Ebbinghaus, Margit; Geb, Natalia; Hecker, Oskar; Dr. Lennartz, Dagmar; Dr. Lippitz, Margarete (i. R.); Dr. Reisse, Wilfried (i. R.)

● Laufzeit

III/94 bis IV/2000

● Ausgangslage

Technische Weiterentwicklungen verändern Arbeitsinhalte und Arbeitsabläufe. Gleichzeitig werden damit auch veränderte Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte gestellt. Sie müssen in der Lage sein, sich schnell und flexibel auf neue Arbeitsprozesse einzustellen und neue Arbeitsmethoden anzuwenden, um Lösungen für bislang unbekannte Aufgabenstellungen finden zu können. Damit hat ganz wesentlich der Aspekt beruflicher Handlungskompetenz an Bedeutung gewonnen.

Diese Veränderungen spiegeln sich seit Mitte der 80er-Jahre auch in beruflichen Ausbildungsordnungen und in der Ausbildungspraxis wider. Seither steht übergreifende berufliche Handlungskompetenz als gleichwertiges Ausbildungsziel neben dem Erwerb berufsspezifischen Wissens und Könnens. Die Ausbildung selbst orientiert sich mehr und mehr an Arbeitsaufträgen und Geschäftsprozessen, worüber Fertigkeiten und Kenntnisse nicht getrennt voneinander, sondern in Form von übergreifenden Qualifikationen erworben werden.

Die Prüfungen im dualen Ausbildungssystem blieben von diesen Entwicklungen lange Zeit unberührt. Seit der Verabschiedung der Vereinheitlichungsempfehlung im Jahre 1980 folgt die Gestaltung beruflicher Prüfungen im Wesentlichen den darin enthaltenen Vorgaben. Für gewerblich-technische Berufe bedeutet dies, dass sich die Abschlussprüfung in eine Kenntnisprüfung und eine Fertigkeitensprüfung gliedert, mit denen punktuell Wissen und manuelle Verrichtungen geprüft werden. Diese Prüfungskonzeption steht jedoch im Widerspruch zur modernen Ausbildungspraxis und Berufswirklichkeit. Hier sind Denken in Zusammenhängen und die selbstständige, effiziente Planung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben gefragt. Es wäre daher nahe liegend, eine Prüfungsform zu finden, die diese Anforderungen aufgreift.

Dies ist erstmals beim 1994 neu geordneten Ausbildungsberuf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin sowie im Weiterbildungsbereich beim Geprüften Konstrukteur/bei der Geprüften Konstrukteurin erfolgt. Die integrierte Prüfung hebt die traditionelle Trennung von Kenntnis- und Fertigkeitensprüfung zugunsten einer Prüfungsstruktur auf, die sich an Arbeitsabläufen und Arbeitsaufträgen der betrieblichen Praxis orientiert. Hierüber wird u. a. versucht, berufliche Handlungskompetenz in das Zentrum der Ausbildungsabschlussprüfung zu stellen.

Die in der Verordnung über die Berufsausbildung zum Technischen Zeichner/zur Technischen Zeichnerin enthaltenen Prüfungsanforderungen wurden befristet bis zum Jahr 2000 erlassen. Erst auf der Grundlage der Ergebnisse der wissenschaftlichen Entwicklung und Evaluierung sollte über eine unbefristete Festschreibung der integrierten Prüfung entschieden werden.

● Ziele

Das Projekt umfasst drei Bereiche:

- Die wissenschaftlich begründete Unterstützung bei der Entwicklung der integrierten Prüfung bei Technischen Zeichnern und Technischen Zeichnerinnen zielt darauf ab, die

Voraussetzungen für die Umsetzung der Prüfungsanforderungen in ein praktikables Prüfungskonzept zu schaffen. Hierfür müssen spezielle Verfahren und Materialien für die Aufgabenerstellung, Prüfungsdurchführung und Prüfungsbewertung zur Verfügung gestellt werden. Daneben sind die erforderlichen organisatorischen, inhaltlichen und finanziellen Rahmenbedingungen – einschließlich der Qualifizierung des Prüfungspersonals – zu beschreiben und zu gewährleisten.

- Mit der Evaluation der integrierten Prüfung bei Technischen Zeichnern und Technischen Zeichnerinnen sollen differenzierte Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob sich die neue Prüfungsform in der Praxis bewährt und dort akzeptiert wird, in welchem Umfang die Ziele der integrierten Prüfung (größere Berufsbezogenheit, verbesserte Erfassung und Beurteilung beruflicher Handlungskompetenz) erreicht wurden und welche Auswirkungen die integrierte Prüfung auf das Prüfungswesen hat. Im Rahmen der Evaluation sind auch die Fragen nach der Effizienz und den Kosten der neuen Prüfungsform zu thematisieren.
- Parallel zur Neuordnung des Ausbildungsberufes Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin wurde die Aufstiegsfortbildung Geprüfter Konstrukteur/Geprüfte Konstrukteurin geschaffen. Das Funktionsbild der Aufstiegsfortbildung ist auf komplexe Tätigkeiten ausgelegt, deren Ausführung berufsübergreifende und berufsspezifische Qualifikationen voraussetzt. Die Fortbildungsabschlussprüfung greift diese Qualifikationsanforderungen auf. Zwar werden die berufsübergreifenden Qualifikationen in konventioneller schriftlicher Form geprüft, die berufsspezifischen jedoch in anwendungsbezogener, integrierter Form. Auch hier galt es, das Prüfungskonzept zu präzisieren und seine Bewährung in der Praxis zu evaluieren.

● Methodische Hinweise¹

Der für die Entwicklung der integrierten Prüfung bei Technischen Zeichnern und Technischen Zeichnerinnen gewählte methodische Ansatz umfasst folgende Elemente:

- **Präzisierung des Prüfungskonzeptes**
Die Prüfungsanforderungen beinhalten unabdingbare Vorgaben in Bezug auf die Struktur, die Form und die Inhalte der Prüfung. Gleichzeitig eröffnen sie aber auch einen gewissen Gestaltungsspielraum. Als Grundlage für die Präzisierung des integrierten Prüfungskonzeptes wurden die festen Vorgaben und die Freiräume analysiert.
- **Aufbereitung der zu prüfenden Qualifikationen in einer Form, die den Bezug zur integrierten Prüfung aufzeigt**
Die Ordnungsmittel enthalten vielfältige Angaben zu fachlichen und übergreifenden Qualifikationen, die Inhalt der Ausbildung und damit auch Gegenstand der Prüfung sind. Diese Angaben sind in ihrer Vielfalt aber zu unstrukturiert, um einen Rahmen für die Entwicklung von Prüfungsaufgaben abzugeben. Sie wurden daher zu einem Qualifikationsprofil verdichtet, das gleichzeitig Hilfs- und Kontrollinstrument für die Aufgabenerstellung ist.
- **Analyse von beruflichen Arbeitsabläufen**
Integrierte Prüfungsaufgaben sollen in Form und Inhalt berufsbezogen sein. Dafür ist es u. a. notwendig, den typischen Ablauf der Bearbeitung beruflicher Aufträge zu kennen. Vor diesem Hintergrund wurden typische Arbeitsabläufe analysiert und jedem Handlungselement die zu seiner Ausführung erforderlichen Qualifikationen zugeordnet.
- **Definition von Qualitätsstandards**
Berufliche Prüfungen müssen qualitativen Anforderungen genügen. Die grundlegenden Güteanforderungen der Objektivität,

¹ Ausführlich dargestellt sind die Methoden und Ergebnisse des Forschungsprojekts 2.2004 in der Publikation Schmidt, J. U., Bertram, B. & Ebbinghaus, M.: Integrierte Prüfung: erprobt – bewährt – beibehalten. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld. Bertelsmann 2000.

Vergleichbarkeit, Transparenz und Ökonomie wurden an die Besonderheiten integrierter Prüfungen angepasst und um weitere, an den Zielen der neuen Prüfungsform orientierte Qualitätskriterien ergänzt.

Die Evaluierung der integrierten Prüfung bei Technischen Zeichnern und Technischen Zeichnerinnen erfolgte über einen empirischen Vergleich der neuen mit der alten Prüfungsform sowie über retrospektive schriftliche Befragungen aller am Prüfungsgeschehen Beteiligten in Verbindung mit Fallstudien.

Für die Vergleichsuntersuchung wurde ein methodisches Konzept einschließlich der dazugehörigen Instrumente entwickelt, welches es erlaubt, Daten über die Ausprägung fachlicher und überfachlicher Qualifikationen mit Prüfungs- und Berufsschulnoten Auszubildender zu vergleichen und die Zusammenhänge zu analysieren.

Die Datenerhebung erfolgte in 12 Industrie- und Handelskammern, zahlreichen Betrieben und Berufsschulen. Insgesamt wurden die Erhebungen zu vier Terminen durchgeführt:

- Alte Prüfung: Sommerprüfung 1996, Winterprüfung 1996/97
- Neue Prüfung: Sommerprüfung 1997, Winterprüfung 1997/98

Bei den schriftlichen Befragungen kamen Fragebögen zur Zwischen- und zur Abschlussprüfung zum Einsatz, die für jede Fachrichtung und jede am Prüfungsgeschehen beteiligte Personengruppe spezifisch konzipiert wurden. Die Befragungen fanden nach dem in Abbildung 1a und 1b dargestellten Zeitplan statt.

Fallstudien in Form von leitfadengestützten Interviews wurden im Anschluss an die schriftliche Hauptbefragung zu den Abschlussprüfungen in fünf Kammerbezirken durchgeführt. Einbezogen wurden Ausbilder/-innen, Auszubildende, Lehrer/-innen berufsbildender Schulen, Ausbildungsberater/innen, Mitglieder von Prüfungsausschüssen sowie Kammermitarbeiter/-innen.

Schriftliche Befragungen und Fallstudien sollten Erkenntnisse zu Problemen und Herausforderungen bei der Einführung des neuen Prüfungskonzeptes, deren Bewältigung und zur generellen Einschätzung der integrierten Prüfung hervorbringen.

Im Bereich der Fortbildung wurde die Evaluation der integrierten Prüfungsform durch die Fachbetreuung eines Testlehrganges und von vier regulären Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt. Die Maßnahmen bezogen sich alle auf den Bereich Maschinenbau. Die Begleitung der

Abbildung 1a: Schriftliche Erhebungen zur Zwischenprüfung

Zwischenprüfung	Prüfungstermine	Zahl aller Befragten	Prüfungsdurchgang
Piloterhebung ZwP	April 1997	811	2. reguläre ZwP
Hauptbefragung ZwP	März 1998	727	3. reguläre ZwP
Gesamt		1.538	

Abbildung 1b: Schriftliche Erhebungen zu den Abschlussprüfungen

Zwischenprüfung	Prüfungstermine	Zahl aller Befragten	Prüfungsdurchgang
Piloterhebung AP	Juni 1997	311	vorgezogene AP
Hauptbefragung AP	Januar 1998	863	1. reguläre AP
Kontrollbefragung AP	Januar 1999	608	2. reguläre AP
Gesamt		1.782	

Maßnahmen erfolgte sowohl in Abstimmung mit den Weiterbildungsinstitutionen als auch mit den jeweiligen Prüfungsausschüssen. Bei der Evaluation wurde die Struktur der Weiterbildungsprüfung berücksichtigt, die nur im fachrichtungsspezifischen Teil der Prüfung eine integrierte Prüfungsform fordert:

- fachrichtungsübergreifende Inhalte werden in einer konventionellen Form schriftlich geprüft;
- fachrichtungsspezifische Inhalte der Konstruktionstätigkeit, der Umgang mit DV-Anlagen und die spezifischen Inhalte der Fachrichtung werden handlungsorientiert geprüft: Erstellung einer Dokumentation über eine konkrete Konstruktionsaufgabe (Bearbeitungszeit: max. 6 Wochen) und durch ein Fachgespräch (Dauer: max. 1 Stunde) zwischen Prüfungsausschuss und Prüfling zu den Inhalten der Konstruktionsaufgabe und der Fachrichtung.

Die Evaluation bezog sich schwerpunktmäßig auf den fachrichtungsspezifischen Teil.

● Ergebnisse

Entwicklung der integrierten Prüfungsform

Damit ein neuer Ansatz flächendeckend bei Prüfungen Anwendung finden kann, ist es zunächst erforderlich, das Prüfungskonzept zu präzisieren, auf dessen Grundlage dann spezielle Aufgabenerstellungs-, Prüfungs- und Bewertungsverfahren entwickelt werden können.

Zur genaueren Beschreibung des Prüfungskonzeptes wurden die Rechtsvorgaben analysiert und unter Berücksichtigung der generellen Zielsetzung der integrierten Prüfung, verstärkt berufliche Handlungskompetenz zu erfassen, folgendermaßen konkretisiert:

Die integrierte Prüfung ist eine praxisnahe, handlungsorientierte Prüfungsform, in deren Mittelpunkt berufliche Handlungskompetenz steht. Da sich berufliche Handlungskompetenz darin äußert, betriebliche Arbeitsaufträge zuverlässig und unter Nutzung vielfältiger Qualifika-

tionen zu erledigen, wird bei der integrierten Prüfung auf die Trennung zwischen theoretischer und praktischer Prüfung sowie auf die Unterscheidung von Prüfungsfächern verzichtet. Stattdessen orientiert sich die Prüfungsstruktur am Prinzip der Auftragserledigung am realen betrieblichen Arbeitsplatz. Die Prüfung gliedert sich in größere Aufgaben, die typischen betrieblichen Arbeitsaufträgen und Arbeitsabläufen ähneln. Für ihre Bearbeitung sind anspruchsvolle Qualifikationen erforderlich, die aus dem komplexen Zusammenwirken von Wissen und Können resultieren. Prüfung und Berufspraxis werden damit einander angenähert.

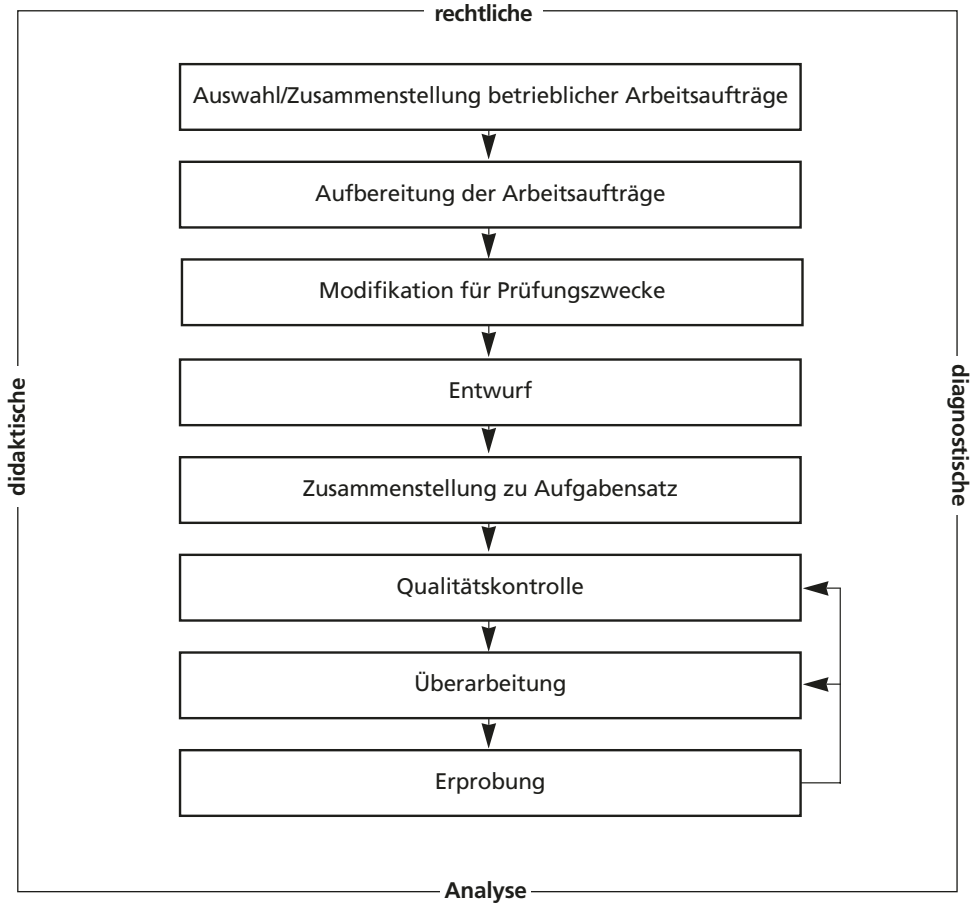
Aus diesem Konzept ließen sich dezidierte Anforderungen an integrierte Prüfungen ableiten, die auch handlungsleitend für die Aufgabenerstellung sind. Danach ist zu fordern, dass integrierte Prüfungen bzw. Prüfungsaufgaben

- von berufstypischen Arbeitsaufträgen ausgehen, wie sie in der betrieblichen Praxis vorkommen;
- das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren beruflicher Handlungen widerspiegeln;
- ein breites Spektrum fachlicher und fachübergreifender, theoretischer und praktischer Anforderungen stellen;
- Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume für das selbstständige Entwickeln von Lösungsstrategien bieten;
- für Berufsanfänger angemessen anspruchsvoll sind;
- eine Beurteilung über die erworbene berufliche Befähigung ermöglichen.

Die weiteren Entwicklungsarbeiten konzentrierten sich darauf, Hilfsmaterialien für Aufgabenentwickler und Prüfer zu erarbeiten, die dazu beitragen, dass die formulierten Anforderungen in der Prüfungspraxis umgesetzt werden.

Für die Aufgabenentwicklung musste ein neues Modell konzipiert werden, welches gewährleistet, dass sich zeichnerische und schriftliche Aufgabenstellungen zu einer in sich geschlossenen Gesamtaufgabe ergänzen und Aufgabensätze entstehen, die mit relativ wenigen Aufgaben ein möglichst großes Spektrum beruflicher Qualifi-

Abbildung 2: Prozessmodell der Aufgabenentwicklung



Aus: Ebbinghaus, M. & Schmidt, J. U.: Praxishandbuch Integrierte Prüfung bei Technischen Zeichnern und Technischen Zeichnerinnen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann 2000. Seite 38.

kationen abdecken. Das gewählte Modell fasst die Aufgabenentwicklung als einen Prozess auf, der von realen betrieblichen Arbeitsaufträgen ausgeht und diese schrittweise und in Kooperation mehrerer Aufgabenersteller untereinander in Prüfungsaufgaben überführt (Abbildung 2).

Zu jedem einzelnen Prozessschritt wurden differenzierte und mit Beispielen unterlegte Erläuterungen erarbeitet und dann zu einem umfassenden und mit Checklisten versehenen Leitfaden zusammengestellt.²

Ein Teil der Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin erfolgt CAD-gestützt. Das Arbeiten an und mit dieser Technik stellt besondere Qualifikationsanforderungen, die arbeitsanalytisch ermittelt wurden. Auf dieser Grundlage wurde ergän-

2 Ebbinghaus, M.; Schmidt, J. U.: Praxishandbuch Integrierte Prüfung bei Technischen Zeichnern und Technischen Zeichnerinnen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann 2000.

zend zum allgemeinen Leitfaden für die Aufgabenentwicklung ein spezifischer für die Konstruktion von CAD-Aufgaben erarbeitet. Dieser ist ebenfalls mit Erläuterungen und Beispielen angereichert und gibt konkrete Hilfestellungen, wie sich die besonderen Anforderungen des CAD-Bereiches in Prüfungsaufgaben umsetzen lassen.³

Vergleich alte – neue Prüfung

Beim Ausbildungsberuf Technischer Zeichner/ Technische Zeichnerin ist ein Vergleich der 1993 in der Ausbildungsordnung festgelegten neuen, integrierten Prüfungsmethodik mit der traditionellen aus dem Jahre 1964 möglich. Zwar unterscheiden sich die Ausbildungsinhalte beider Verordnungen, es gibt aber auch viele Anforderungen, die im Grundsatz gleich geblieben sind. Dies sind vor allem solche, die keinen direkten Bezug zu modernen DV-Techniken aufweisen (z. B. fachliche und mathematische Inhalte, Lesen und Verstehen technischer Zeichnungen).

In diesem Teil des Forschungsprojektes standen primär Fragen der Prüfungsmethodik im Mittelpunkt. Diese hat sich von der alten zur neuen Ausbildungsordnung grundlegend verändert. Während bei der alten Prüfung eher punktuell Wissen und Können erfasst wurden, ist es das Ziel der neuen Prüfungsform, wesentliche Aspekte beruflicher Handlungskompetenz zu erfassen. Vermutet wird daher, dass sich in den Noten der alten Prüfung vor allem fachliche Kenntnisse niederschlugen, in den Noten der neuen Prüfung hingegen eher übergreifende Qualifikationen zum Ausdruck kommen. Diese Annahme wurde empirisch überprüft, indem Ausbilder und Berufsschullehrer, die als Experten angesehen wurden, ihre Auszubildenden hinsichtlich 19 fachlicher und übergreifender Qualifikationen (vgl. Abbildung 3) einschätzten.

Aus dem Vergleich dieser Expertenurteile mit den Prüfungsnoten kann abgeleitet werden, welche Qualifikationen mit der neuen und welche mit der alten Prüfungsform abgedeckt werden. Ferner lässt die Höhe der Korrelationen Rückschlüsse darauf zu, welche Qualifikationen von großer, von moderater oder von geringer Bedeutung für den Prüfungserfolg sind.

Es zeigte sich, dass die Gesamtnoten⁴ sowohl aus der alten wie auch aus der neuen Prüfung bei nahezu allen Qualifikationen mit den Einstufungen durch die Experten signifikant korrelieren. Auch die Korrelationsmuster sind für beide Prüfungen sehr ähnlich. Nur von der Tendenz her, aber nicht statistisch bedeutsam, schlagen sich folgende übergeordnete Qualifikationen stärker im neuen als im alten Prüfungsergebnis nieder: Hintergrund- und Verfahrenswissen, technische Kommunikation, Problemlöse- und Planungsfähigkeit, mathematische Fähigkeiten, Kreativität und sensomotorische Fähigkeiten.

Beide, das alte und das neue Prüfungsergebnis, bilden damit zahlreiche fachliche und überfachliche Qualifikationen ab; eine tiefgreifende Veränderung von der alten zur neuen Prüfungsform ist nicht festzustellen.

Fasst man die Prüflinge auf der Basis der Experteneinschätzungen einmal zu Gruppen mit positiv, durchschnittlich und negativ eingeschätztem Fachwissen und einmal zu Gruppen mit positiv, durchschnittlich und negativ eingeschätzten übergeordneten Qualifikationen zusammen und vergleicht die durchschnittlichen Prüfungsergebnisse dieser Gruppen, gelangt man zu folgenden Ergebnissen: Es bestehen sehr deutliche und statistisch signifikante Beziehungen zwischen den Expertenurteilen und den Prüfungsergebnissen. Dies gilt gleichermaßen für die alte wie die neue Prüfungsform (vgl. Abbildung 4).

Ergänzend wurden die Experteneinschätzungen zu Aspekten beruflicher Handlungskompetenz mit Berufsschulnoten in Beziehung gesetzt. Zwar haben sich Fächergliederung und Prüfungsfächer verändert, eine höhere Korrelation für die neue Prüfungsform kann jedoch als Hinweis auf eine engere Verzahnung zwischen den Lernorten Berufsschule und Betrieb gewertet werden. Die wichtigsten Beziehungen sind in Abbildung 5 dargestellt.

4 Bei der alten Prüfung war eine Gesamtnote nicht vorgesehen. Sie wurde hier aber für Vergleichszwecke gebildet. Das Fach Technologie wurde innerhalb der schriftlichen Prüfung doppelt gewichtet, der praktische und schriftliche Teil dann gleichgewichtig zusammengefasst.

3 Ebenda

Abbildung 3: Korrelationen zwischen Einschätzungen von übergeordneten und fachbezogenen Qualifikationen und der Prüfungsgesamtnote (Fettdruck ab 0,50, Koeffizienten mit 100 multipliziert)

Übergeordnete Qualifikationen	alt	neu
Verfahrenswissen Wissen über die Vorgehensweise („Wissen, wie man’s macht“)	57	59
Hintergrundwissen Theoretisches, aber praxisrelevantes Wissen („Erklären, warum man es so macht“)	52	56
Technische Kommunikationsfähigkeit: Input Fähigkeit, sich grundlegende Informationen aus technischen Unterlagen zu erarbeiten und diese auf technische Probleme anzuwenden	44	53
Technische Kommunikationsfähigkeit: Output Fähigkeit, Informationen an andere adäquat in schriftlicher oder mündlicher Form weiterzugeben	44	46
Kooperationsfähigkeit Fähigkeit, mit anderen situationsadäquat erfolgreich zusammenzuarbeiten	31	30
Lernfähigkeit Fähigkeit, neue Qualifikationen mit verschiedenen Methoden der Informationssuche, des Lernens und Übens erwerben zu können	46	43
Problemlösefähigkeit Fähigkeit, komplexe praktische Probleme zu lösen, die neue Lösungswege erfordern und für die in besonderem Umfang Denkfähigkeit notwendig ist	45	53
Planungs- und Organisationsfähigkeit Fähigkeit, Arbeitsabläufe zu planen und zu organisieren	45	48
Mathematische Fähigkeiten Fähigkeit, Aufgaben mathematisch zu lösen, wenn kein gelerntes Routineverfahren dafür zur Verfügung steht	47	50
Kreativität/Gestalterische Fähigkeiten Fähigkeit, viele, verschiedenartige, ggf. ungewöhnliche oder gut gestaltete Ideen für die Aufgabenbearbeitung zu entwickeln	33	45
Räumliche Vorstellungsfähigkeit Fähigkeit, sich räumliche Gegebenheiten aufgrund zweidimensionaler Zeichnungen vorstellen und räumliche Bezüge erkennen zu können	42	52
Sensomotorische Fähigkeiten Güte des Zusammenwirkens Wahrnehmung/Motorik, was sich beispielsweise in großem Geschick bei freihändigem Zeichnen ausdrücken kann	24	35
Fachbezogene Qualifikationen		
Kenntnisse der technischen Grundlagen Wissen aus den Gebieten technisch-physikalische Grundlagen, Werkstoffkunde, Normung, Arbeits-, Werkzeug- und Maschinenkunde	54	59
Kenntnisse der technischen Mathematik Beherrschung folgender Rechnungsarten: Längen-, Flächen-, Körper-, Gewichtsrechnungen, einfache trigonometrische Aufgaben und einfache Aufgaben aus der technischen Mechanik und Elektrotechnik	51	56
Kenntnisse auf dem Gebiet der Produkttechnologie Wissen über relevante Produkte und Anlagen nach Funktion, Konstruktion, Einsatz bzw. Verwendung unter Beachtung der Aspekte Umweltschutz und Unfallgefahren	44	59
Kenntnisse auf dem Gebiet der Fertigungs- und Montagetechnik Wissen über relevante Fertigungs- bzw. Montage- und Installationstechnik	43	60
Kenntnisse des Technischen Zeichnens Anwenden der Gesetze der darstellenden Geometrie, Wissen über normgerechtes Zeichnen sowie über schematische und perspektivische Darstellungen	55	62
Zeichnerische Darstellungsweise Fähigkeit, Zeichnungen übersichtlich, normgerecht, zweckmäßig und sauber zu gestalten. Adäquate Handhabung der Zeichengeräte und des Zeichenmaterials	55	54
Arbeitstempo Schnelligkeit bei der Erledigung beruflicher Aufgaben	37	55

Abbildung 4: Durchschnittliche Punktzahlen von hinsichtlich fachbezogenen und übergeordneten Qualifikationen positiv bzw. negativ eingestuften Auszubildenden

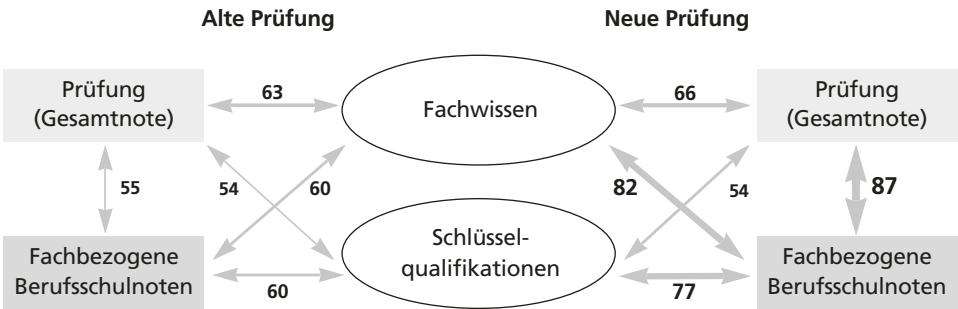
		Einschätzung fachbezogene Qualifikationen		Einschätzung übergeordnete Qualifikationen	
		positiv	negativ	positiv	negativ
alte Prüfung	Fachkunde	83	74	83	74
	Fachrechnen	89	79	87	77 *
	Fachzeichnen	92	80	90	80
	Wiso	90	76	88	76
	Fertigkeitsprüfung	83	69	81	67
	Gesamtnote	85	73	83	72
neue Prüfung	Aufgabe 1	83	71	83	73
	Aufgabe 2	79	62	77	64
	Aufgabe 3	85	72	84	72
	Wiso	83	69	82	73 *
	Geamtnote	83	69	82	71

Die Mittelwertsunterschiede sind durchweg signifikant auf dem 1 %-Niveau, mit Ausnahme der beiden mit * gekennzeichneten Fälle sogar auf dem 0,1 %-Niveau.

Die Unterschiede in den Beziehungen zwischen den fachbezogenen und übergeordneten Qualifikationen auf der einen und den Prüfungsgesamtnoten auf der anderen Seite sind fast identisch für die alte und neue Prüfungsform. Unterschiede zeigen sich vor allem bei den Beziehungen zwischen Prüfungsnote und den Berufsschulnoten, die bei der neuen Prüfung deutlich höher liegen als bei der alten. Auch die Beziehungen zwischen den durch Ausbilder und Lehrer eingeschätzten Qualifikationen und Berufsschulnoten sind erheblich enger bei der neuen als bei der alten Prüfungsform.

Insgesamt deuten die Analysen darauf hin, dass die neue Prüfungsform zu einer besseren Erfassung von Handlungskompetenz geeignet zu sein scheint. Dieser Trend ist allerdings nicht so deutlich, wie man sich dies bei der Neuordnung erhofft hat. Aus Sicht der Prüfungsmethodik bedeutet dies durchaus auch etwas Positives für die alten Prüfungen: Offensichtlich sind diese, was die Erfassung von Aspekten beruflicher Handlungskompetenz anbetrifft, gar nicht so schlecht wie oft behauptet wird.

Abbildung 5: Korrelative Zusammenhänge der Lehrer- und Ausbildereinschätzungen mit Prüfungs- und Berufsschul-Gesamtnote (Dicke der Pfeile und Schriftgröße der Zahlen symbolisieren die Enge der Zusammenhänge)



Evaluierung der integrierten Prüfung

Im Ausbildungsberuf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin werden Zwischen- und Abschlussprüfung in integrierter Form durchgeführt. In beiden Fällen sind technische Unterlagen anzufertigen und darauf bezogene schriftliche Aufgaben zu bearbeiten.

Das Schwergewicht der Evaluierung lag mit drei schriftlichen Erhebungen auf der Abschlussprüfung. Zur Zwischenprüfung wurden zwei Befragungen durchgeführt.

Zwischenprüfung

An der Piloterhebung zur Zwischenprüfung beteiligten sich 14, an der Haupterhebung 12 der 22 einbezogenen Kammern. Insgesamt konnten die Einschätzungen von 1.538 Personen, darunter Auszubildende, Ausbilder, Berufsschullehrer, Prüfungsausschüsse und Kammernmitarbeiter, erhoben werden.

Dargestellt werden in erster Linie die Ergebnisse aus der Haupterhebung. Es ist zu beachten, dass zum Zeitpunkt der Zwischenprüfung noch keine Differenzierung in Fachrichtungen gegeben ist; dies erfolgt erst nach einer zweijährigen Grundbildung.

Nach Auffassung von 55 % der befragten Ausbilder sind die Aufgaben der Zwischenprüfung ähnlich gestaltet wie Arbeitsaufgaben im Betrieb.

Rund 80 % der befragten Berufsschullehrer vertreten die Ansicht, die Aufgaben der Zwischenprüfung ermöglichen es, ein Bild über den bisher erreichten Leistungsstand zu vermitteln sowie Stärken und Schwächen zu erkennen.

Die Frage, ob sich mit der neuen Prüfung die vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten besser als mit der alten Prüfung erfassen lassen, wird von den befragten Prüfern zugunsten der integrierten Prüfung entschieden. In Bezug auf die Fertigkeiten stuften 60 % die neue Prüfung als gleich und 25 % als besser ein als die alte Prüfung, in Bezug auf die Kenntnisse entfielen 55 % der Antworten auf gleich und 30 % auf besser.

Das Votum der Berufsschullehrer zu dieser Frage ist in Abbildung 6 wiedergegeben.

Die Zwischenprüfung ist nicht nach Fachrichtungen differenziert. Daher wurde auch für alle Prüflinge ein einheitlicher Aufgabensatz erstellt. Aus den Befragungen geht allerdings hervor, dass gerade diese Handhabung häufig kritisiert

Abbildung 6: Einschätzung des Erfassens von Kenntnissen und Fertigkeiten im Vergleich der neuen, integrierten mit der alten Prüfung

Einschätzung: Kenntnisse/Fertigkeiten	Berufsschullehrer (N = 41) ZwP 1997	Berufsschullehrer (N = 28) ZwP 1998
Besser	34 % / 17 %	21 % / 21 %
Gleich	44 % / 56 %	47 % / 36 %
Schlechter	15 % / 17 %	14 % / 25 %
Enthaltungen	7 % / 10 %	18 % / 18 %

Abbildung 7: Anzahl der Auszubildenden zu den Abschlussprüfungen

Auszubildende in der Fachrichtung	AP 1997	AP 1998	AP 1999	Gesamtanteil in %
Maschinen- und Anlagenbau	135	327	268	64,0
Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik	55	157	123	30,0
Stahl- und Metallbautechnik	3	25	14	3,7
Elektrotechnik	1	11	4	1,4
Holztechnik	6	2	2	0,9

wird. Über alle Fachrichtungen hinweg würde es begrüßt, bereits die Zwischenprüfung – zumindest teilweise – fachrichtungsspezifisch auszurichten, da dies der Ausbildungspraxis entspräche.

Abschlussprüfung

Von den drei Erhebungen zur Abschlussprüfung wird nachfolgend nur auf die Ergebnisse aus der Haupt- und aus der Kontrollbefragung eingegangen. Diese beiden Befragungen erfolgten bei allen fünf Fachrichtungen, wohingegen die Piloterhebung nur bei der am stärksten besetzten Fachrichtung Maschinen- und Anlagentechnik erfolgte. Die Piloterhebung diente in erster Linie dazu, das Instrumentarium zu entwickeln.

Aus Abbildung 7 geht hervor, dass es sich bei der Fachrichtung Maschinen- und Anlagentechnik um die am stärksten besetzte Fachrichtung handelt, gefolgt von der Fachrichtung Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik. Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich vorrangig auf diese beiden Fachrichtungen, die drei anderen werden wegen zu geringer Besetzung weitgehend vernachlässigt.

Bei der Datenanalyse kristallisierten sich als Schwerpunkte die organisatorischen Besonderheiten der integrierten Prüfung und ihre Praxisnähe heraus.

Organisatorische Besonderheiten

Nach der neuen Prüfungsregelung wird erstmals ein Teil der Prüfung mittels CAD durchgeführt. Hieraus ergeben sich besondere organisatorische Herausforderungen. Seitens der Kammer muss gewährleistet werden, dass jedem Prüfling am Prüfungstag ein CAD-Platz mit entsprechender Soft- und Hardware zur Verfügung steht.

Die Kammern lösen diese Organisationsfrage unterschiedlich. Teilweise wird der CAD-Prüfungsteil im Ausbildungsbetrieb durchgeführt, teilweise wird dieser Prüfungsteil in der Berufsschule abgenommen. Die Hauptuntersuchung ergab, dass ca. 35 % der Auszubildenden der Fachrichtung Maschinen- und Anlagentechnik und etwa 15 % der Auszubildenden der Fachrichtung Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik

die CAD-Aufgabe im eigenen Ausbildungsbetrieb bearbeiteten. Zum Zeitpunkt der Kontrolluntersuchung fand der CAD-Teil bei über 60 % der Abschlussprüfungen in der Fachrichtung Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik und bei über 50 % der Befragten in der Fachrichtung Maschinen- und Anlagentechnik in der Berufsschule statt.

Die Erhebung sollte auch organisatorische Schwierigkeiten bei der Durchführung der neuen Prüfung aufdecken. Hierzu wurden insbesondere die Mitglieder der Prüfungsausschüsse und die Kammermitarbeiter befragt. Sowohl bei der Haupt- wie auch bei der Kontrollerhebung sah die große Mehrheit dieser beiden Gruppen hier kaum Probleme. Weder sei der Zeit- und Kostenbedarf durch die neue Prüfungsform im Vergleich zur alten deutlich angestiegen, noch der mit der Auswertung der Prüfungsarbeiten verbundene Aufwand.

Aufwand und Kosten

Eine im Vorfeld der Erprobung geäußerte Vermutung war, dass integrierte Prüfungen den organisatorischen Aufwand vergrößern sowie höhere Kosten verursachen. Diese Annahme kann über die vorliegenden Befunde nicht generell bestätigt werden. Es zeigt sich vielmehr ein heterogenes Bild: In einigen Kammerbezirken stiegen der organisatorische Aufwand für die Kammermitarbeiter sowie der zeitliche Aufwand der Prüfungsausschüsse stark an, in anderen hingegen kam es im Vergleich zur bisherigen Prüfungsform sogar zu einer Verminderung des Aufwandes.

Die Auswertung der 19 Kammerfragebögen aus der Hauptbefragung (1998) ergab, dass im Schnitt ein Anstieg an Zeitaufwand und Kosten zu verzeichnen ist und zwar erhöhten sich im Schnitt

- der Zeitaufwand von Prüfern und Prüferinnen
 - bei der Durchführung der Prüfung um 16 %
 - bei der Auswertung der Prüfung um 27 %;

- der organisatorische Aufwand für Kammermitarbeiter und Kammermitarbeiterinnen um 15 %;
- die sonstigen Kosten durchschnittlich um 15 %.

Dennoch führt ein höherer Zeit-, Organisations- und Kostenaufwand nicht zwangsläufig zu einer negativen Bewertung der integrierten Prüfung. Vielmehr scheint es so, dass die zuständigen Stellen, sofern sie durch die integrierte Prüfung Aufwandserhöhungen verzeichnen, diese der Vorteile der integrierten Prüfung wegen in Kauf nehmen.

Praxisnähe

Ein Ziel der integrierten Prüfung ist es, die Prüfungsaufgaben inhaltlich und strukturell auf die betriebliche Praxis abzustimmen. Diese Zielsetzung ist für die einzelnen Fachrichtungen anscheinend unterschiedlich gut erreicht worden. Vier Fünftel der befragten Ausbilder, Prüfer und Berufsschullehrer der Fachrichtung Maschinen- und Anlagentechnik sehen die Prüfungsgestaltung als „überwiegend“ praxisnah an; in der Fachrichtung Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik vertreten zwei Drittel diese Ansicht. Dieses Ergebnis legt nahe, dass auch die integrierte Prüfung die Berufspraxis nur teilweise abbilden kann. Unterstützt wird diese Annahme durch andere Meinungsäußerungen der befragten Ausbilder. Über die Fachrichtungen hinweg waren zwei Drittel von ihnen bei der Kontrollbefragung der Ansicht, dass Aufgaben, wie sie in der Prüfung gestellt werden, in der betrieblichen Praxis eher selten bis gar nicht vorkommen.

Etwas differenzierter fallen die Urteile der Auszubildenden zur Praxisnähe der integrierten Prüfung aus. Die Auszubildenden der Fachrichtung Maschinen- und Anlagentechnik gaben zu beiden Befragungszeitpunkten an, dass die Prüfungsaufgaben recht gut den betrieblichen Arbeitsaufgaben entsprechen. Weniger günstig fällt das Urteil der Auszubildenden aus der Fachrichtung Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik aus. Entsprechend wird der Bezug der Prüfung zum Beruf eingeschätzt. Während 60 % der Auszubildenden der Fachrichtung Heizungs-, Klima-

und Sanitärtechnik „kaum“ einen Bezug zwischen der Prüfung und der Berufspraxis sehen, verhält es sich bei den Prüflingen der Maschinen- und Anlagentechnik genau umgekehrt. Hier sehen rund 60 % einen deutlichen Bezug.

Die Praxisnähe der Prüfung wird auch durch den zeitlichen Umfang des CAD-Prüfungsteils beeinflusst. Mit der jetzigen Zwei-Stunden-Regelung driftet die angestrebte Nähe zwischen Prüfung und Praxis wieder auseinander. Von allen Befragten, die sich in offenen Kommentaren bei der Kontrolluntersuchung geäußert haben, sehen 90 Prozent den CAD-Prüfungsanteil als zeitlich zu gering angesetzt an. In den meisten Betrieben ist es heute üblich, nur noch an CAD-Systemen zu arbeiten, Zeichenbretter sind Ausnahmen.

Die Grundidee der integrierten Prüfungsform wird aber insgesamt positiv gewertet. Die Befragten meinen, dass mit der neuen Prüfung eher eine „praxisnahe Aufgabenstellung“ verwirklicht werden kann als mit der alten. Positiv beurteilt werden auch Qualifikationen wie „eigenständiges Vorgehen“ und „Handlungskompetenz“, die mit der integrierten Prüfung besser zu erfassen sind, so die übereinstimmende Einschätzung der Befragten beider großen Fachrichtungen. Hingegen sehen die Befragten in dem verknüpfenden Prüfen von Fertigkeiten und Kenntnissen, d. h., die schriftlichen Fragen beziehen sich konkret auf die anzufertigende Zeichnung, keine signifikante Verbesserung gegenüber der alten Prüfungsform.

Ergebnisse im Weiterbildungsbereich

Qualifizierungen im Weiterbildungsbereich beziehen sich meist auf komplexe Zusammenhänge, in denen Tätigkeiten ausgeführt werden, zu deren Ausführung als wesentliche Grundlage Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen notwendig sind. Eine Zerlegung dieser Tätigkeiten in die einzelnen Komponenten ist immer künstlich und unzureichend. Dies gilt sowohl für die Vermittlung als auch für die spätere Überprüfung, ob eine bestimmte Tätigkeit beherrscht wird.

Wesentliche Anforderungen an die praxisnahe Vermittlung und an die Prüfungen sind:

Praxisnahe Vermittlung

Die praxisnahe Vermittlung muss als Ziel die Erweiterung der Kompetenz der Lehrgangsteilnehmer haben. Das bedeutet, dass insbesondere in der zweiten Hälfte des Lehrgangs Vermittlungsformen gewählt werden, die das eigenständige Arbeiten fördern, d. h., Fallbeispiele und Projekte sollten als Methode genutzt und die Berufserfahrung der Lehrgangsteilnehmer mit einbezogen werden. Je nach Adressaten sollten die Beispiele aus einzelnen Modulen (Teilprojekte) bestehen, damit jeder Teilnehmer seine Erfahrungen mit einbringen kann. Wesentlich ist auch, dass die Inhalte relevant sind und den Stand der Technik betreffen.

Praxisnahes Prüfen

Praxisnahes Prüfen ist im Bereich der Weiterbildung besonders wichtig, da der Teilnehmer erworbene Qualifikationen möglichst rasch in seiner beruflichen Praxis umsetzen soll. Deshalb sind Prüfungsformen zu wählen, die sich an der zukünftigen betrieblichen Praxis der Prüflinge orientieren. Wesentliche Elemente einer solchen Prüfung sollten sein:

- Einbeziehung von Betrieben, um die Praxisnähe zu gewährleisten und diese dem Prüfling deutlich zu machen;
- Beteiligung des Prüflings an der Aufgabenfindung und -formulierung, damit die bisherige Berufserfahrung mit einbezogen werden kann;
- die Prüfungsaufgabe sollte möglichst konkret sein und dem Prüfling das Gefühl vermitteln, dass er in der Prüfung seine Handlungskompetenz darstellen soll;
- im Rahmen der Prüfung sollte der Prüfling seine Arbeit in einem Fachgespräch dem Prüfungsausschuss vorstellen und verteidigen, da die verbale Darstellung von Ergebnissen gerade bei Aufstiegsfortbildungen ein wesentlicher Qualifizierungsfaktor ist.

Für die Prüfung gilt demzufolge, dass sie möglichst genau den Grad der beruflichen Handlungsfähigkeit erfassen soll, d. h. das Kompetenzniveau, das laut Anforderungsprofil einer Prüfungsverordnung im Funktionsbild angegeben ist: das berufliche Handeln muss also Gegen-

stand der Prüfung sein. Für die Umsetzung in konkrete Prüfungen bedeutet diese Anforderung einen hohen Aufwand an Prüfungsvorbereitung und -durchführung. Das hat in der Praxis dazu geführt, dass die Prüfungen zunehmend in Teilprüfungen gegliedert werden, wobei ein Teil dann fächerorientiert und ein anderer Teil handlungsorientiert durchgeführt wird und sich an den Haupttätigkeiten des Funktionsbildes orientiert. Für diesen Teil der Prüfung bieten sich integrierte Prüfungen an, d. h. die integrierte Erfassung/Prüfung von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Die bisherigen Erfahrungen mit integrierten Prüfungen im Weiterbildungsbereich haben sowohl gezeigt, dass dieser Weg erfolgversprechend ist, aber auch, dass es eine Reihe von Faktoren gibt, die beachtet werden müssen. Im Folgenden sind diese Aspekte aufgeführt.

Positive Aspekte

- Integrierte Prüfungen sind im Weiterbildungsbereich durchführbar und können auch komplexere Anwendungen erfassen;
- Lehrgänge müssen so konzipiert sein, dass sie, statt bloßer Fakten, Handlungskompetenzen vermitteln;
- Integrierte Prüfungen motivieren die Prüflinge. Das führt zu guten bis sehr guten Prüfungsergebnissen;
- Projektarbeiten als Gegenstand der Prüfung sollen und können umso praxisnäher sein, je mehr einerseits die Berufserfahrung der Prüflinge mit einbezogen wird und andererseits eine Betreuung durch die Betriebe erfolgt;
- die enge Zusammenarbeit von Lehrgangsträgern und Unternehmen erhöht erfahrungsgemäß die Praxisnähe der Prüfungsinhalte und damit auch das Interesse der Betriebe an den Ergebnissen der Prüfungen;
- der Prüfungsaufwand bei integrierten Prüfungen ist groß, insbesondere wenn er im Rahmen einer mehrwöchigen Projektarbeit (Hausarbeit) erfolgt. Die Betreuung muss durch den Prüfungsausschuss und den Lehrgangsträger erfolgen. Das gleiche gilt für die Überprüfung der Ergebnisse. Dennoch ist der Prüfungsaufwand vertretbar und bei entsprechender Verteilung der Betreuungs- und Prüfarbeiten auch durchführbar.

Kritische Aspekte

- Integrierte Prüfungen sind im Weiterbildungsbereich nur sinnvoll, wenn ihre Praxisnähe gewährleistet ist. Der Lehrgangsträger muss eng mit den Betrieben zusammenarbeiten, das gilt sowohl für die Stoffvermittlung als auch für die Themenfindung und Durchführung der Projektarbeit;
- Lehrgänge im Weiterbildungsbereich müssen verstärkt auf die Zulassungsbedingungen achten. Sind die Teilnehmer zu heterogen und aus zu unterschiedlichen Berufsfeldern, kann nur sehr schwer praxisorientiert qualifiziert werden;
- wenn Maßnahmen als Vollzeitmaßnahmen durchgeführt werden, so muss ein Praktikum in den Lehrgangsablauf integriert werden. Mit dem Betrieb muss abgestimmt werden, welche Qualifizierungsinhalte bei der Arbeit praktisch erprobt und vertieft werden müssen. Ein Praktikum sollte zwischen 2 und 3 Monaten dauern;
- die Anforderungen an die Lehrgangsträger (in Bezug auf Ausstattung und Organisation), an die Dozenten (in Bezug auf Methodik und Praxisnähe) und an die Prüfer/den Prüfungsausschuss (in Bezug auf Konzepte für unterschiedliche integrierte Prüfungen, Betreuung der Prüfungsarbeiten und Kontrolle der Ergebnisse) sind hoch, aber unerlässlich, wenn integrierte Prüfungen konzipiert und umgesetzt werden;
- letztlich kann eine integrierte Prüfung nur dann erfolgreich sein, wenn Lehrgangsträger und Prüfungsausschuss eng miteinander kooperieren und sowohl die Qualifikationsvermittlung als auch die Vorbereitung auf die Prüfung und die Prüfung selbst aufeinander abgestimmt werden.

● Bisherige Auswirkungen

Generell zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojektes, dass es gelungen ist, die integrierte Prüfungsform für den Beruf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin in ein inzwischen elaboriertes und etabliertes Prüfungsverfahren zu überführen. Die Methode wird für diesen Beruf

als geeignet eingestuft und positiv aufgenommen. Das Konzept der integrierten Prüfung wird daher auch über die Befristung hinaus im Ausbildungsberuf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin beibehalten.

Allerdings haben die Ergebnisse der Evaluierung auch gezeigt, dass eine unveränderte Beibehaltung der Prüfungsregelungen nicht zweckmäßig ist. Notwendig erscheint eine Änderung der Paragraphen, die den CAD-Anteil der Abschlussprüfung betreffen, und zwar in einer Form, die der raschen technologischen Entwicklung im Konstruktionsbüro Rechnung trägt. Die gewonnenen Einschätzungen über die Zwischenprüfung verstärken die Überlegungen, auch hier die Prüfungsanforderungen zu modifizieren; so sollen bereits zur Zwischenprüfung fachrichtungsspezifische Aspekte berücksichtigt werden.

Ob über die Modifikation der Prüfungsanforderungen hinausgehende inhaltliche Änderungen vorgenommen werden sollen, ist zu prüfen und kann nur im Zuge einer Neuordnung des Berufes umgesetzt werden. Ansätze zu diesem Thema sind bereits diskutiert worden und zeigen einen gewissen Handlungsbedarf auf.⁵ Letztlich entscheiden die betroffenen Spitzenorganisationen, ob das Neuordnungsverfahren für den Beruf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin eröffnet wird.

Die künftige Regelung der befristeten Prüfungsanforderungen hat der Verordnungsgeber im Einvernehmen mit dem BMBF und den Sozialpartnern geklärt. Die Vorschläge sind bereits in der „Gemeinsamen Sitzung“ im BMBF diskutiert und von den Beteiligten befürwortet worden. Die Modifikationen sind im Bundesgesetzblatt⁶ veröffentlicht, sie treten nach einer Übergangsphase zum 1. August 2001 in Kraft.

5 BERTRAM, B.; Beschreibung fachlicher Qualifikationen, die geprüft werden sollen – Analyse von Rechtsvorgaben. In: REISSE, W.; LIPPITZ, M. & GEB, N. (Hrsg.): Integrierte Prüfung. Grundlagen für eine neue Prüfungsform am Beispiel „Technisches Zeichnen/Konstruieren“. Bielefeld: W. Bertelsmann, 1997. Seiten 143–149.

6 Erste Verordnung zur Änderung über die Berufsausbildung zum Technischen Zeichner/zur Technischen Zeichnerin vom 19. Juni 2000. BGBl., Jg. 2000, Teil I, Nr. 27, ausgegeben zu Bonn am 23. Juni 2000. S. 863.

Die Formulierung für die Abschlussprüfung der geänderten Prüfungsanforderungen lautet:

„Mindestens in den in den Absätzen 3 und 5 genannten Prüfungsaufgaben sind technische Unterlagen rechnerunterstützt anzufertigen.“⁷

Für die Zwischenprüfungsanforderungen lautet die Änderung:

„Eine der drei Unterlagen soll aus der gewählten Fachrichtung entnommen sein.“

Für den Fortbildungsbereich haben sich aus der Evaluation keine Änderungsvorschläge für die Rechtsverordnung ergeben.

● Veröffentlichungen

EBBINGHAUS, Margit und SCHMIDT, Jens U.: Praxishandbuch Integrierte Prüfung bei Technischen Zeichnern und Technischen Zeichnerinnen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann 2000.

HECKER, Oskar: Aufstiegsfortbildung im Bereich Konstruktion. BIBB – 2. Fachkongress, Dezember 1992. Tagungsband, BW-Verlag. S. 197–206.

HECKER, Oskar: Integrierte Prüfungen im Weiterbildungsbereich am Beispiel „Geprüfter Konstrukteur/Geprüfte Konstrukteurin“. BIBB – 2. Fachkongress, Dezember 1992. Tagungsband, BW-Verlag. S. 207–211.

LENNARTZ, Dagmar und BERTRAM, Bärbel: Evaluierung der Prüfungsanforderungen im Ausbildungsberuf Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin. Vorbericht vom 04. 05. 1999. Berlin. Bundesinstitut für Berufsbildung, vervielfältigtes Manuskript.

LIPPITZ, Margarete: Podiumsdiskussion zum Thema: Zur Realisierung der „Integrierten Prüfung“ am Beispiel Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin und Geprüfter Konstrukteur/Geprüfte Konstrukteurin. In: Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3.

BIBB-Fachkongresses 1996. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1997, S. 872–874.

LIPPITZ, Margarete: Anregungen zur Gestaltung der integrierten Prüfung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWVP) Jg. 25 (1996) Heft 2, S. 54–56.

REISSE, Wilfried; LIPPITZ, Margarete und GEB, Natalia (Hrsg.): Integrierte Prüfung. Grundlagen für eine neue Prüfungsform am Beispiel „Technisches Zeichnen/Konstruieren“. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld : W. Bertelsmann 1997.

REISSE, Wilfried: Integrierte Prüfung. In: Cramer, G., Schmidt, H. & Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Kap. 5.4.7. Köln, 1996, S. 1–15.

REISSE, Wilfried: Integrierte Prüfung – Prüfungsform der Zukunft? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik. 1996 Heft 11/12, S. 8–12.

REISSE, Wilfried: Das Strukturprinzip bei integrierten Prüfungen in der beruflichen Bildung. In: Neue Berufe – Neue Qualifikationen. BIBB – 2. Fachkongress (Band: Umsetzung neue Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis). Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Nürnberg 1993, S. 213–217.

SCHMIDT, Jens U.: Handlungsorientierte Prüfungen. In: Cramer/Kiepe (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2000. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst 2000, S. 172–184.

SCHMIDT, Jens U.; BERTRAM, Bärbel und EBBINGHAUS, Margit: Integrierte Prüfung: erprobt – bewährt – beibehalten. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann 2001.

7 Hinweis: Absatz 3 entspricht der ersten Prüfungsaufgabe und Absatz 5 steht für die dritte Prüfungsaufgabe.

Neue computergestützte Prüfungsformen im kaufmännischen Bereich

● Bearbeiter/-innen

Dr. Schmidt, Jens U.; Geb, Natalia; Gutschow, Katrin

● Laufzeit

I/98 bis III/00

● Ausgangslage

Die ständig wachsende Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien wird bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen grundsätzlich berücksichtigt. Häufig ist sie ein wesentlicher Grund für die Aufnahme des Neuordnungsverfahrens. Bei der Durchführung von Zwischen- und Abschlussprüfungen werden Computer bisher allerdings nur begrenzt eingesetzt. Sie sind im Prüfungswesen jedoch ein

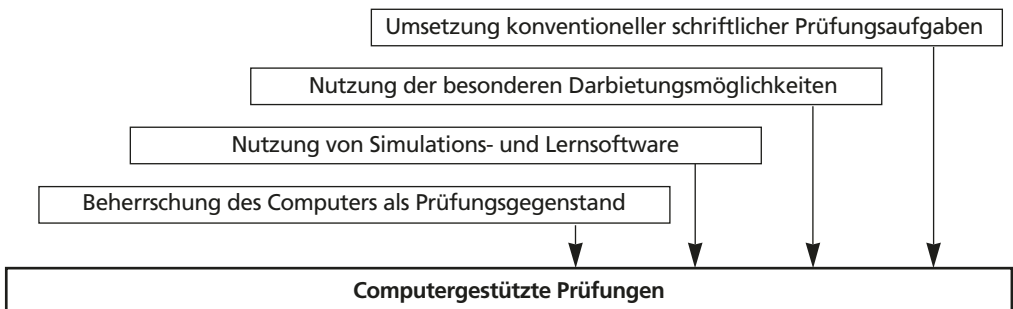
wichtiges Hilfsmittel zur Verwaltung und Auswertung von Prüfungsaufgaben.

Bei der Betrachtung der derzeitigen Computernutzung im Prüfungswesen können mehrere Aspekte abgegrenzt werden:

- Nutzung von Computern für die Infrastruktur, also bei der Verwaltung von Aufgabenbanken, der Registrierung von Antworten und der Auswertung (inkl. statistische Analysen)
- Nutzung der besonderen Möglichkeiten von Computern bei Aufgabengestaltung, Darbietung und Bearbeitung
- Prüfung der Beherrschung des Computers als Arbeitsmittel (Betriebssystem und Standardsoftware)

Mit der Neuordnung der bürowirtschaftlichen Berufe wurden Anfang der 90er-Jahre praktische Prüfungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Zeitvorgaben eingeführt, mit Prüfungsfächern wie „Informationsverarbeitung“, „Sekretariats- und Fachaufgaben“ und „Auftragsbearbeitung und Bürokommunikation“. In der Regel wird in diesen Prüfungsfächern die Fertigkeit im Umgang mit Standardsoftware (vor allem Textverarbeitung und Tabellenkalkulation) überprüft, Prüfungsgegenstand ist also die Beherrschung des Computers anhand der Bewertung von erstellten Schriftstücken.

Abbildung 1: Nutzungsmöglichkeiten computergestützter Prüfungen



● Ziele

Der mögliche Beitrag computergestützter Prüfungsmethoden im kaufmännischen Bereich zu aussagekräftigen und handlungsorientierten Prüfungen wurde untersucht. Drei Fragekomplexe standen im Zentrum des Projekts:

1. Sind computergestützte Prüfungsformen zur besseren Erfassung der beruflichen Handlungskompetenz geeignet und ökonomisch durchführbar?
2. Gibt es bereits computergestützte Verfahren innerhalb des Prüfungswesens anderer Staaten und in der Test- und Managementdiagnostik, die sich für kaufmännische Prüfungen nutzen lassen?
3. Welcher fachliche Bedarf besteht für computergestützte Prüfungsformen im kaufmännischen Bereich? Wie ist der Stand der Einbeziehung des Computers bei der Neuordnung von Ausbildungen? In welchem Umfang sollten Computer als Arbeitsmittel selbst Prüfungsgegenstand sein?

● Methodische Hinweise

Um die Hypothese zu überprüfen, dass computergestützte Prüfungen in den bürowirtschaftlichen Berufen grundsätzlich besser zur Erfassung von beruflicher Handlungskompetenz geeignet sind als konventionelle Prüfungen, wurde ein computergestützter, automatisch auswertbarer Aufgabensatz als Aufgabenprototyp erprobt und evaluiert. Der Aufgabensatz orientiert sich an typischen betrieblichen Arbeitssituationen, ist in Teilaufgaben unterteilt und lässt die Bewertung von Teilleistungen innerhalb dieser Teilaufgaben zu. Die Aufgabenformate innerhalb des Aufgabensatzes wurden unterschiedlich gestaltet.

Für die Evaluation wurden als Vergleichsdaten sowohl Berufsschulnoten und die Ergebnisse der Abschlussprüfung als auch zwei im Rahmen des Projekts entwickelte Einschätzungsbögen zur Erfassung beruflicher Handlungskompetenz durch Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen herangezogen (vgl. GUTSCHOW/SCHMIDT 2000).

Die Analyse der zurzeit eingesetzten computergestützten Verfahren im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen und in der Test- und Managementdiagnostik wurde auf Literaturanalyse, Gespräche mit Experten und die Auswertung von als Software vorliegenden bzw. erprobten Verfahren gestützt.

Die dritte Forschungsfrage wurde auf Grundlage von Expertengesprächen und Literaturanalysen bearbeitet.

● Ergebnisse

Möglichkeiten computergestützten Prüfens

Computergestützte Verfahren innerhalb des Prüfungswesens anderer Staaten und in der Test- und Managementdiagnostik, die in der ersten Projektphase analysiert wurden, sind in SCHMIDT/GUTSCHOW 1999 sowie SCHMIDT 1998 und 1999 ausführlich beschrieben. Zusammengefasst und auf die Nutzungsmöglichkeiten für Ausbildungsabschluss- oder Zwischenprüfungen bezogen ergibt sich folgendes Bild:

Konventionelle schriftliche Prüfungsaufgaben in Mehrfachwahlform und anderen gebundenen Formaten lassen sich relativ einfach in computergestützte, automatisch auswertbare Aufgabentypen umsetzen. Die für die Erstellung und Auswertung derartiger Aufgabensätze notwendige Software existiert und wird für unternehmensinterne Schulungen und die Prüfungsvorbereitung eingesetzt. Eine Nutzung auch für Zwischen- und Abschlussprüfungen im dualen System der Berufsausbildung wird von Experten kontrovers diskutiert: Je nach Prüfungsinhalten kann die Integration von farbigen Abbildungen, akustischen Informationen und Bildern zu einer besseren Qualität bei der Darbietung von Prüfungsaufgaben führen. Der technische Aufwand für eine sichere Durchführung und Auswertung derartiger Prüfungen ist jedoch hoch und erscheint für eine bloße Modernisierung der unter permanenter Kritik stehenden gebundenen Aufgabenformate unangemessen.

Verheißungsvoll hinsichtlich einer größeren Handlungsorientierung erscheint die Nutzung von Simulationen und Planspielen für Prüfun-

gen. Computergestützte Simulationen komplexer Handlungsabläufe werden vor allem in der Managementdiagnostik und in der psychologischen Forschung genutzt. In ihrer derzeitigen Form sind diese Programme im beruflichen Prüfungswesen kaum einsetzbar, weil sie vor allem auf die Erfassung überfachlicher Qualifikationen wie Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit zielen. Zudem ist umstritten, welche Fähigkeiten mit Konstrukten wie Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit genau erfasst werden.

Für Lernerfolgskontrollen in den Berufsschulen wird die EDV-Anwendung teilweise bei praxisorientierten Fällen in die Bearbeitung der Gesamtaufgabe integriert. Dabei sind, wie bei den Abschlussprüfungen im Fach „Informationsverarbeitung“, Schriftstücke zu erstellen. Außerdem werden Informationstechnologien als Informationssystem bei Fallbearbeitungen, in denen gewissermaßen die computergestützte Sachbearbeitung simuliert wird, genutzt. Für derartige Aufgaben wird entweder Standardsoftware, z. B. ein Warenwirtschaftssystem mit bereits angelegtem und weiterwachsendem Datenkranz benutzt, oder Simulationssoftware wie das vom BIBB herausgegebene Programm SIMBA.

Dieses Modell der Lernerfolgskontrolle ist zwar praxisnah, setzt aber für die erfolgreiche Bearbeitung Vertrautheit mit der Software und den simulierten Unternehmen voraus. Da es bei dieser Form der Fallbearbeitung häufig nicht nur die eine optimale, sondern mehrere Lösungsmöglichkeiten gibt, bestehen hinsichtlich des Einsatzes in Abschlussprüfungen noch Bedenken wegen eventuell mangelnder Objektivität, Vergleichbarkeit und Praktikabilität. Die Möglichkeit, komplexe Simulationssoftware wie SIMBA auch in Abschlussprüfungen einzusetzen, sollte weiter untersucht werden, idealerweise in einem Modellversuch.

Ein großer Vorteil computergestützter Testverfahren liegt in verschiedenen Möglichkeiten der Individualisierung von Prüfungen. So kann die mit computergestützten Leistungstests arbeitende Bundesanstalt für Arbeit bei der gleichzeitigen Testung großer Gruppen die von den Einzelnen zu bearbeitenden Tests individuell zusammenzustellen.

Adaptive Testverfahren sind eine weitere Form der Individualisierung der Testbearbeitung, die Computerunterstützung voraussetzen. Beim adaptiven Testen bearbeiten zwar alle Probanden die gleichen Tests, beantworten aber nicht die gleichen Fragen, sondern nur die Fragen, die dem individuellen Leistungsniveau entsprechen. Die Auswahl der Aufgaben wird vom Computer über mathematische Algorithmen gesteuert. Vorteil ist u. a., dass die Durchführungszeit und damit auch die Kosten verringert werden. Die Entwicklung adaptiver Verfahren setzt eine große Zahl gleichartiger, nur in ihrem Schwierigkeitsgrad unterschiedlicher Aufgaben voraus. Gegen eine baldige Umsetzung adaptiver Verfahren im beruflichen Bildungswesen in Deutschland spricht der hohe Entwicklungsaufwand, zumal die derzeit verfügbaren mathematischen Algorithmen nur auf relativ homogene Intelligenztestaufgaben anwendbar sind, nicht jedoch auf einen Aufgabenpool, der ein breites Curriculum abdeckt. Außerdem ergeben sich aus der Individualisierung der Aufgabenzusammenstellung neue Vorstellungen von Fairness und Vergleichbarkeit von Prüfungen. Adaptives Testen setzt somit einen Paradigmenwechsel im Prüfungswesen voraus.

Erprobung eines Prüfungs-Prototyps

Die Erprobung des computergestützten Aufgabensatzes in drei niedersächsischen Berufsschulen war mit der dort vorhandenen Ausstattung problemlos durchführbar und stieß bei den Auszubildenden auf grundsätzliche Akzeptanz. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass Kompetenzen im Umgang mit dem Computer – wie beabsichtigt – eine integrierte Anforderung zur Lösung der computergestützten Aufgaben waren. Weiterhin zeigten sich deutliche Entsprechungen zwischen Aufgaben des computergestützten Aufgabensatzes und denen der herkömmlichen Prüfung.

Das entwickelte Instrumentarium, der Vergleich von Ergebnissen des computergestützten Aufgabensatzes mit Prüfungsergebnissen, Berufsschulnoten und Fragebögen zur Einschätzung der beruflichen Handlungskompetenz, ermöglichte eine differenzierte Bewertung der entwickelten Aufgaben: Die einzelnen Aufgaben-

formate und ihre Umsetzung in konkrete Aufgaben haben sich bei der Erprobung unterschiedlich bewährt. Mit einigen Aufgaben gelang es recht gut, zwischen Schülern zu differenzieren, die von ihren Lehrern hinsichtlich Initiative, kaufmännischen Grundfertigkeiten, Problemlösen und Überblick als eher gut bzw. eher schlecht eingestuft wurden.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass für eine zügige Bearbeitung eine grundsätzliche Vertrautheit mit dem Computer und mit Standardsoftware nicht ausreichen, wenn Aufgaben in verschiedenen bisher unbekannten Aufgabenformaten zu bearbeiten sind.

Mit diesem Aufgabenprototyp ist noch kein Durchbruch zu handlungsorientierten computergestützten Prüfungen gelungen. Gewisse Vorteile sind erkennbar. Bislang scheinen diese aber die Nachteile nicht auszugleichen. Notwendig erscheint es, noch wesentlich stärker auf die Simulation beruflicher Handlungsabläufe ausgerichtete Prüfungsformen zu entwickeln und zu erproben.

Perspektiven für computergestützte Prüfungen im kaufmännischen Bereich

Zum Zeitpunkt der Projektplanung bestanden durchaus Überlegungen zum Computereinsatz auch in der Prüfung kaufmännischer Berufe. In den Neuordnungen der letzten Jahre wurden diese Überlegungen allerdings in keinem Fall in konkrete Prüfungsanforderungen umgesetzt. Da die meisten kaufmännischen Berufe im Zeitraum 1996 bis 2000 neu geordnet wurden (wichtigste Ausnahme Industriekaufmann/Industriekauffrau), ist also in absehbarer Zeit nicht damit zu rechnen, dass Überlegungen zur computergestützten Simulation beruflicher Handlungen für Ausbildungsabschlussprüfungen realisiert werden.

Bei den in den letzten vier Jahren neu geordneten 16 Berufen besteht nach wie vor die konventionelle Trennung zwischen einem schriftlichen und einem praktischen Prüfungsteil, wobei der schriftliche Teil aus drei Prüfungsfächern besteht. Die Beschreibungen der Anforderungen unterscheiden sich nur geringfügig voneinander und von den Anforderungen der

Vereinheitlichungsempfehlung des BIBB von 1980. Allerdings sind fast durchweg praxisbezogene Aufgaben und/oder Fälle zu bearbeiten. Informations- und Kommunikationstechniken sowie Datenschutz und Datensicherheit können als Inhalte des Ausbildungsrahmenplans und Rahmenlehrplans Gegenstand der schriftlichen Prüfung sein. In einigen Ausbildungsordnungen (z. B. Kaufleute im Groß- und Außenhandel, 1997 und Verlagskaufleute, 1998) wird bei der Nennung von Prüfungsbereichen der schriftlichen Prüfung ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese auch die Informations- und Kommunikationssysteme einschließen. Typische Fragestellungen in den Prüfungsaufgaben beziehen sich auf technische Kenntnisse wie z. B. die Speicherkapazität der unterschiedlichen Speichermedien. Die explizite Vorgabe einer schriftlichen Aufgabenstellung lässt keinen Spielraum für computergestützte Simulationen. Flexibler sind die Möglichkeiten im praktischen Prüfungsteil. Aber auch hier gibt es eine einheitliche Struktur, von der lediglich bei den IT-Systemkaufleuten abgewichen wurde. Es findet sich durchweg die klassische Form der praktischen Übung, bei der zunächst eine von zwei zur Wahl gestellten Aufgaben zu bearbeiten ist. Anschließend findet ein Fach- oder Kundenberatungsgespräch statt, das sich auf die gewählte Aufgabenstellung bezieht. Bei den Bank- und Versicherungskaufleuten liegt der Schwerpunkt auf dem Gesprächsanteil der Prüfung, bei dem eine besondere Kundenorientierung gefordert ist. In den anderen Berufen, besonders bei Pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten, liegt der Schwerpunkt eher auf der Bearbeitung der Aufgaben. Die Gestaltung der Aufgaben ist relativ offen. Es besteht damit die Möglichkeit, den Computer als Arbeitsmittel einzusetzen. So ist es etwa denkbar, dass sich Reiseverkehrkaufleute mit einer Urlaubsanfrage am Computersystem befassen, um im folgenden Prüfungsgespräch das Ergebnis dieser Recherche zu erläutern und mit dem Kunden zu besprechen. Auch im Kundenberatungsgespräch der Versicherungskaufleute kann der Computer als Arbeitsmittel eingesetzt werden, um dem Kunden ein konkretes Versicherungsangebot mit Hilfe des auch in der Praxis für diesen Zweck eingesetzten Laptop zu unterbreiten.

Eine sehr konkrete und bewährte Umsetzung des Computereinsatzes im praktischen Prüfungsteil findet sich bei den Pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten (vgl. HELMOLD-KOCH 2000). Alle praktischen Prüfungsteile werden im Bereich der Apothekerkammer Berlin computergestützt bearbeitet. Im Fach Warenwirtschaft ist eine Warensendung zu bearbeiten, der eine im Apothekenbereich übliche Großhandelsrechnung beigelegt ist. Die Prüfung der Lieferung erfolgt mit Hilfe des apothekenüblichen Computersystems. Im Fach Rechnungswesen sind ebenfalls apothekenübliche Arbeiten am Computer auszuführen. Im Fach Marketing erfolgen EDV-gestützt Angebotsvergleiche, Verkaufspreisberechnungen und Entscheidungsprozesse bezogen auf Bestellmengen, Auswahl von Angeboten oder die Präsentation von Waren. Apothekenübliche Arbeiten werden also in simulierter Form in der Prüfung bearbeitet. Allerdings bezieht sich die Bewertung auf das Ergebnis der Arbeiten und der Erörterung dieser Arbeiten im Fachgespräch.

Von der Struktur der kaufmännischen Prüfung weichen die Anforderungen bei den IT-Systemkaufleuten grundsätzlich ab. Im praktischen Teil ist ein betriebliches Projekt durchzuführen, zu dokumentieren, zu präsentieren und in einem Fachgespräch zu erörtern. Dieser im IT-Bereich weithin akzeptierte Ansatz (vgl. FRANK 2000) beinhaltet natürlich den Computereinsatz. Allerdings bezieht sich die Bewertung auf zwei Produkte (Dokumentation, Präsentation) und die Beurteilung der mündlichen Prüfung (Fachgespräch). Spielraum für eine im engeren Sinne computergestützte Prüfung besteht im Prüfungsteil Ganzheitliche Aufgaben I und II. Die Ausbildungsordnung macht keine Vorgaben, in welcher Form und mit welchem Medium die Prüfung abläuft. Bei der Gestaltung der Prüfung durch die Zentralstelle für Prüfungsaufgaben in Köln (ZPA) griff man zunächst auf das Konzept der schriftlichen Prüfung mit gebundenen und offenen Aufgabenstellungen zurück. Diese Form wurde massiv kritisiert, so dass spätestens Anfang 2002 das Modell aus Baden-Württemberg übernommen werden soll, bei dem die Prüfung computergestützt abläuft.

Dabei sind sämtliche Fragestellungen für die beiden ganzheitlichen Aufgaben auf einer CD-Rom abgelegt. Während der Prüfung standen den Jugendlichen unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten zur Auswahl. Die Aufgaben konnten vollständig computergestützt gelöst werden. Alternativ war eine schriftlich-manuelle Bearbeitung der ausgedruckten Aufgaben ebenso möglich wie eine Kombination beider Formen. Um den Prüfern die Korrekturen der Prüfungsaufgaben zu erleichtern, wurden sämtliche Ergebnisse und Lösungen der zum Teil sehr umfangreichen Antworten zu den offenen Aufgaben ebenfalls elektronisch erfasst. Eine computergestützte Auswertung ist weder vorgesehen noch bei der derzeitigen Prüfungsgestaltung möglich. Während die technische Ausstattung an den Schulen einen relativ ungestörten Prüfungsablauf ermöglichte, die CD-ROMs fehlerfrei und intakt waren und weder gravierende Rechnerabstürze oder Netzausfälle auftraten, war die nachträgliche elektronische Erfassung der manuell durchgeführten Prüfungen/Prüfungsteile sehr aufwändig und fehleranfällig. Es wird daher eine ausschließlich CD-ROM-gestützte Abschlussprüfung angestrebt, wofür noch Ausstattungsprobleme zu lösen sind.

Computereinsatz findet sich darüber hinaus in Prüfungen von Berufen außerhalb des kaufmännischen Bereichs. Seit längerer Zeit bekannt und bewährt sind die CNC-Prüfungen im Metallbereich sowie der CAD-Teil der integrierten Prüfung der Technischen Zeichner/-innen. Ein aktuelles Beispiel für computergestütztes Prüfen findet sich bei den Mediengestaltern/Mediengestalterinnen für Digital- und Printmedien. Die praktische Prüfung besteht aus zwei Teilen, wobei sich ein Teil auf die Kalkulation bezieht. Die Bearbeitung dieser Aufgabe erfolgt unter Einsatz eines Tabellenkalkulationsprogramms, mit dessen Hilfe beispielsweise eine Angebotskalkulation durchzuführen ist. Anders als bei den Aufgaben im vorliegenden BIBB-Projekt erfolgt hier allerdings keine automatische Auswertung der erstellten Excel-Tabelle, sondern die Bewertung des ausgedruckten Ergebnisses durch den Prüfungsausschuss. Hier könnten also die Projekterfahrungen eingebracht werden. Auch bei der zweiten praktischen Aufgabe wird am Com-

puter gearbeitet. Hier ist ein Medium zu gestalten mit Hilfe von Informationen (Grafiken, Fotos, Texte), die vorgegeben werden und bei der Gestaltung etwa eines Prospekts zur verwenden sind. Auch hier erfolgt die Bewertung des Produkts sowie seiner Präsentation vor dem Prüfungsausschuss.

Es ist also zu beobachten, dass sich im kaufmännischen Bereich derzeit bei den Sachverständigen noch keine Bereitschaft zeigt, in der Prüfung kaufmännische Prozesse computersimuliert bearbeiten zu lassen. Der Computereinsatz verstärkt sich nur in kleinen Schritten, die vor allem in die Richtung gehen, dass der Computer als Arbeitsmittel im Rahmen der Prüfung zugelassen wird. Ansonsten sprechen die nach wie vor bestehenden Restriktionen bei der Aufgabengestaltung, vor allem die Schwierigkeit, offen zu beantwortende Aufgabenstellungen vorzugeben und vom Computer bewerten zu lassen, dagegen, vollkommen computergestützte Prüfungen einzuführen. Daran ändern auch die neuen Entwicklungen außerhalb von Ausbildungsabschlussprüfungen relativ wenig. Es überzeugt nicht, wenn Prüfungen zum Erwerb international anerkannter Zertifikate, wie sie etwa von Microsoft angeboten werden, über Internet-Prüfungen erworben werden können, wenn gleichzeitig die Aufgabenstellungen in überwiegend konventionell-gebundener Form gestaltet sind. Gleiches gilt für den europäischen Computerführerschein, der ebenfalls nach der Ableistung einer computergestützten Prüfung mit Multiple-Choice-Aufgaben erlangt werden kann.

● Bisherige Auswirkungen

Das Forschungsprojekt hat noch zu keiner konkreten Umsetzung von im engeren Sinne computergestützten Prüfungen im kaufmännischen Bereich geführt. Im Rahmen von Ausbildungsordnungen ist in absehbarer Zeit auch mit entsprechenden Prüfungsregelungen nicht zu rechnen. Ergebnisse aus Erprobungen in anderen Einsatzfeldern zeigen allerdings, dass computergestützte Prüfungsformen eine Vielzahl interessanter Möglichkeiten bieten. Auch wird die rasante Technologieentwicklung und weite Ver-

breitung vernetzter Computersysteme bald dazu führen, dass die Bereitstellung von Computerarbeitsplätzen auch in der Prüfung nicht mehr zu unüberwindbaren Problemen führt. Die Ergebnisse der eigenen empirischen Untersuchung sowie die Erfahrungen mit Prüfungssoftware in anderen Bereichen zeigt allerdings, dass ein erheblicher Entwicklungsaufwand erforderlich ist, um computergestützte Prüfungsaufgaben wirklich handlungsnah zu formulieren. Bei bestehenden Simulationsprogrammen wurde bislang die Entwicklung diagnostischer Verfahren erheblich vernachlässigt. Man kann einen Betriebsablauf im kaufmännischen Bereich für Lehr- und Lernprozesse vorzüglich simulieren. Wie man allerdings aus der Nutzung eines derartigen Systems Informationen ableiten kann, die Rückschlüsse auf die persönliche Leistungsfähigkeit zulassen, ist bisher weithin ungeklärt. Auch aktuelle Entwicklungen in der psychologischen Diagnostik haben bislang keine überzeugenden Ergebnisse geliefert. Die weitere Entwicklung sowohl im DV-Bereich als auch im Bereich der pädagogischen und psychologischen Diagnostik muss also weiter verfolgt werden, um eventuell für den Prüfungsbereich nutzbare Ansätze rechtzeitig aufgreifen zu können. Damit könnte dann ein attraktiver neuer Weg beschritten werden, um zu handlungsorientierten Prüfungen zu gelangen.

● Veröffentlichungen

FRANK, Irmgard: IT-Prüfungen auf dem Prüfstand. Berufsbildung, Themenheft „Prüfungen im Wandel“, 54. Jg. (2000) Heft 65, S.13–15.

GUTSCHOW, Katrin; SCHMIDT, Jens U.: Markieren – Kopieren – Einfügen – Sichern: Prüfung am Computer. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29 (2000) Heft 6, S. 36–40.

HELMHOLD-KOCH, Jutta: Handlungsorientierte Prüfungen bei den pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten. Berufsbildung, Themenheft „Prüfungen im Wandel“, 54. Jg. (2000). Heft 65, S. 30–31.

SCHMIDT, Jens U.: Computer in der Ausbildungsabschlussprüfung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27 (1998) Heft 4, S. 8–13.

SCHMIDT, Jens U.: Computereinsatz in Prüfungen: Möglichkeiten und Grenzen. In: Norbert Müller (Hrsg.): Prüfung der Zukunft. Solingen: U-Form-Verlag 1999, S. 83–91.

SCHMIDT, Jens U./GUTSCHOW, Katrin (Hrsg.). Vom Papier zum Bildschirm – computergestützte Prüfungsformen. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 229. Bielefeld: W. Bertelsmann 1999.

Evaluation der Büroberufe

● **Bearbeiter/-innen**

Stiller, Ingrid; Stöhr, Andreas; Orth, Barbara (zeitweise); Sand, Carola (zeitweise), Schwarz, Henrik (zeitweise), Canbay, Nalan (zeitweise)

● **Laufzeit**

I/1997 bis I/2000

● **Ausgangslage**

Die Neuordnung der Büroberufe wurde vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen, technischen, organisatorischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Anforderungen orientiert am Leitbild computergestützter Sachbearbeitung mit entsprechend breiten Einsatzbereichen. Die Ausbildungsberufe Bürokaufmann/Bürokauffrau (BK) und Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation (KfB) sind Querschnittsberufe für die gewerbliche Wirtschaft, die in allen Wirtschaftszweigen, Branchen und Betriebsgrößen seit dem 31. August 1991 ausgebildet werden können. Für den Öffentlichen Dienst (ÖD) wurde als Querschnittsberuf der Ausbildungsberuf Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation (FfB) erlassen, in dem seit dem 31. 8. 1992 in allen Verwaltungen des Bundes, der Länder und Kommunen ausgebildet werden kann.

Mit dem Erlass der Ausbildungsordnung BK wurde das Ordnungsmittel aus dem Jahr 1962 für den gleichlautenden Ausbildungsberuf aufgehoben, der ursprünglich als kaufmännischer Ausbildungsberuf für das Handwerk (Hw) konzipiert wurde, dann aber im großen Umfang auch im Bereich von Industrie und Handel (I/H) ausgebildet wurde.

Mit dem Erlass der Ausbildungsordnung KfB wurde das Ordnungsmittel aus dem Jahr 1941 für den zweijährigen Ausbildungsberuf Bürogehilfin außer Kraft gesetzt.

Mit dem Erlass der Ausbildungsordnung FfB wurden die zweijährigen Ausbildungsberufe Stenosekretär/-in und Büroassistent/-in aus den Jahren 1946 bis 1967 außer Kraft gesetzt.

Mit der Neuordnung waren folgende strukturelle und inhaltliche Ziele verbunden:

- Gleichwertigkeit der Berufe;
- Leitbild computerunterstützter Sachbearbeitung;
Bei den BK bezogen auf kaufmännisch-verwaltende und organisatorische Funktionen; bei den KfB auf Assistenzfunktionen und abteilungsbezogene Sekretariatsaufgaben (Vertiefung über Sacharbeitsgebiete) und bei den FfB ebenfalls auf Assistenzfunktionen und verwaltungsfachliche Aufgaben (Vertiefung über Fachbereiche);
- Das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz ist mit dem Ausbildungskonzept der integrativen Vermittlung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz verbunden. In diesem Zusammenhang steht auch die neue Form der zeitlichen Gliederung (Zeitraumenmethode). Darüber hinaus wurde erstmals die anwendungsbezogene Vermittlung der IuK-Techniken in Ausbildung und Prüfung aufgenommen;
- Zugang zu kaufmännischen und verwaltungsbezogenen Fortbildungsmaßnahmen;
- Verbesserung der Berufschancen von Frauen.

Neu war ebenfalls, dass auf KMK-Ebene abgestimmte Rahmenlehrpläne für den fachlichen Teil des Berufsschulunterrichtes entwickelt wurden.

● **Ziele**

Die Evaluation der Ausbildungsberufe zielte auf Erkenntnisgewinn über die Umsetzung und Akzeptanz der neu geordneten Ausbildungsberufe bezogen auf Ausbildung und Prüfung sowie Übernahme ins Beschäftigungssystem, Einsatzbereiche und Verwertung der Qualifikationen sowie berufliche Entwicklungsmöglichkeiten. In diesem Zusammenhang wurden auch zwischenzeitliche wirtschaftliche, technische, organisatorische und gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt, um ggf. Handlungsbedarf für den Bereich der Ordnung der Ausbildungsberufe zu identifizieren.

● Methodische Hinweise

Entsprechend der Zielsetzung des Projektes wurde die Evaluation als Produkt- und Ergebnisevaluation durchgeführt. Neben Materialanalysen und sekundärstatistischen Auswertungen wurden folgende empirischen Untersuchungen in den Jahren 1997 bis 1998 durchgeführt:

- Repräsentative schriftliche Befragung: In die Befragung wurden Betriebe einbezogen, die ausgebildet haben, zurzeit ausbilden oder entsprechend qualifizierte Fachkräfte beschäftigen. Befragt wurden Personal-/Ausbildungsverantwortliche und einschlägig ausgebildete Fachkräfte in den ersten Berufsjahren;
- Repräsentative schriftliche Befragung der zuständigen Stellen;
- 33 Fallstudien in ausgewählten Betrieben/Behörden. Befragt wurden grundsätzlich Personalleitung/Ausbildungsleitung, nebenberufliche Ausbilder/-innen, Auszubildende, einschlägig ausgebildete Beschäftigte, Betriebs-/Personalräte.

Das Projekt wurde durch einen Beirat begleitet. Parallel wurde von NRW für den Länderbereich ein schulisches Evaluationsprojekt durchgeführt.

● Ergebnisse

Akzeptanz der Büroberufe und Schaffung neuer Ausbildungsplätze

Die drei neu geordneten Büroberufe sind als Querschnittsberufe in den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen von Industrie, Handel, Handwerk oder Öffentlichem Dienst akzeptiert. Die quantitative Entwicklung auf Bundesebene zeigt folgende Steigerung der Ausbildungszahlen: 1990 – im Jahr vor dem In-Kraft-Treten der Büroberufe der gewerblichen Wirtschaft – bestanden ca. 82.000 Ausbildungsverhältnisse und im Jahr 1999 insgesamt rd. 110.000 in den Büroberufen. Dies ist umso interessanter, als seit 1996 neue Ausbildungsberufe in Branchen geschaffen wurden, die bisher in Büroberufen der gewerblichen Wirtschaft ausgebildet hatten. Mögliche Substitutionen wurden u. a. aufgefangen durch neue Ausbildungsplätze für Büroberufe, die seit dieser Zeit insbesondere in Kleinbetrieben im Dienstleistungsbereich entstanden, die bisher noch nicht ausgebildet haben.

Verschiebungen gab es zwischen den Ausbildungsberufen: So wurde der Einbruch bei den Auszubildendenzahlen der BK (I/H) nach der Neuordnung durch die Entwicklung der Zahlen bei den KfB kompensiert. Seit In-Kraft-Treten liegen die Steigerungsraten bei den Ausbildungsverhältnissen KfB zurzeit bei rd. 450 % und bei den FfB bei rd. 190 %.

Ausbildungsverhältnisse in den Büroberufen 1990–1999 in I/H, Hw und ÖD

	1990 ¹		1991		1993		1995		1998		1999	
	abs.	Dav. in %	abs.	Dav. in %	abs.	Dav. in %	abs.	Dav. in %	abs.	Dav. in %	abs.	Dav. in %
BK insg.	69.493	81	71.686	82	64.837	79	64.614	77	70.611	75	74.305	75
Dav. BK (I/H)	52.254	81	55.049	82	48.284	79	47.914	77	53.392	75	57.336	75
BK (Hw)	17.239	78	16.637	77	16.553	75	16.700	75	17.219	77	16.969	77
KfB insg.	11.704 ²	99	6.701	96	17.260	90	19.232	88	27.251	86	30.368	85
Dav. KfB (I/H)			6.660	96	17.108	90	18.996	88	26.962	86	30.060	85
KfB (Hw)			41	88	152	88	236	87	285	86	308	88
FfB (ÖD)	774 ³	99			2.258	93	2.570	91	3.897	87	4.290	85
Insgesamt	81.971				84.355		86.416		101.759		108.963	

¹ Die Angaben beziehen sich auf das frühere Bundesgebiet.

² Bürogehilfe/Bürogehilfin

³ Stenosekretärin/Büroassistentin

Quelle: BIBB-Datenbank Azubi

Auch ist es gelungen, die beiden Ausbildungsberufe KfB und FfB, die aus eher schreibtechnischen Ausbildungsberufen hervorgegangen sind und zunächst noch mit diesem Image belastet waren, für Männer attraktiv zu machen. Innerhalb von fast zehn Jahren ist der Frauenanteil in diesen Ausbildungsberufen um rd. 15 % auf 85 % gesunken.

Hinsichtlich der Vorbildung waren unter den Ausbildungsanfängern im Jahr 1999 Hauptschulabsolventen mit 21 % am stärksten bei den BK (Hw) vertreten, Realschulabsolventen am stärksten mit 70 % bei den FfB, gefolgt mit jeweils rd. 50 % bei den KfB und BK (Hw) und Abiturienten mit rd. 22 % bei den KfB.

Der quantitativ stärkste Büroberuf Bürokaufmann/-frau (I/H) setzte sich 1999 bei den Ausbildungsanfängern aus rd. 42 % Realschulabsolventen, 22 % Berufsfachschulabsolventen, 20 % Abiturienten, 14 % Hauptschulabsolventen, 1 % Absolventen des Berufsbildungsjahres und 1 % des Berufsvorbereitungsjahres zusammen.

Aus den Befragungen wurde deutlich, dass Möglichkeiten zur Verkürzung der Ausbildungsdauer gem. BBiG in den neuen Bundesländern wegen der angespannten Arbeitsmarktlage wesentlich seltener genutzt werden. Darüber hinaus sind insbesondere folgende berufsspezifische Ergebnisse hervorzuheben:

Bürokaufleute (I/H)

Bürokaufleute sind häufig in den kleinen und mittleren Betrieben der Wirtschaftsbereiche andere Dienstleistungen und Handel sowie in Klein- und Großbetrieben des Bereichs Metall/Elektro beschäftigt.

Hervorzuheben sind bei den Bürokaufleuten insbesondere die Zuwächse in neuen Ausbildungsbetrieben. 14 % aller erfassten Betriebe bilden erst seit 1996 Bürokaufleute aus, hier vor allem die kleinen Betriebe (bis 19 Beschäftigte).

Die größten Zuwächse gab es in folgenden Dienstleistungsbereichen:

- Finanz- und Beratungsdienstleistungen: Steuer- und Unternehmensberatung/Immobilienwirtschaft;
- DV-Dienstleistungen: Unternehmen der EDV-Branche;
- Sozial-Dienstleistungen: Gesundheit/Pflege/Schule/Erziehung;

- Sonstige Dienstleistungen: Öffentlicher Dienst/Verbände/Ver- und Entsorgung.

Insgesamt absolvieren etwa zwei Drittel aller Auszubildenden eine „reguläre“ duale Ausbildung, Umschüler und Auszubildende, die eine Ausbildung in einer außerbetrieblichen Bildungseinrichtung absolvieren, umfassen nach Kammerangaben ein Drittel der Gesamtzahl.

Die Ausbildungsquote liegt bei 3 Auszubildenden (pro Ausbildungsbetrieb).

Bürokaufleute (Hw)

Im Kfz-Gewerbe werden ca. 32 % aller Bürokaufleute des Handwerks ausgebildet. Weitere größere Ausbildungsbereiche sind das Metall- (22 %) und das Bauhauptgewerbe (14 %) sowie der Elektrobereich mit 13 %.

Etwa 10 % der Ausbildungsplätze sind mit Umschülern besetzt. In den neuen Bundesländern gibt es fast doppelt so viele Umschüler wie in den alten Bundesländern.

Die Ausbildungsquote liegt bei 1,3 Auszubildenden (pro Ausbildungsbetrieb).

Kaufleute für Bürokommunikation

Rund zwei Drittel der Betriebe haben vorher nicht in dem zweijährigen Ausbildungsberuf Bürogehilfe/Bürogehilfin ausgebildet. Die Hälfte der Betriebe begann zwei Jahre nach der Neuordnung mit der Ausbildung von KfB. Nach wie vor nimmt der Anteil der Betriebe zu, die neu in die Ausbildung zum KfB einsteigen. Dieser Ausbildungsberuf ist ein „Renner“ bei Klein- und Mittelbetrieben im Dienstleistungsbereich, von denen ein hoher Anteil neu für die Ausbildung gewonnen werden konnte. In der Kategorie „Andere Dienstleistungen“ werden rd. 28 % aller KfB ausgebildet, insbesondere bei Beratungsdienstleistern (Finanz-, Steuer- und Unternehmensberatung) sowie im EDV-Bereich. Es folgen die Ausbildungsbereiche Handel (18 %), Metall/Elektro (10 %) und ÖD (9 %). In den neuen Bundesländern dominieren die Bereiche Bau (19 %), Handel (19 %) und ÖD (17 %), während der Bereich Andere Dienstleistungen erst an vierter Stelle mit 14 % folgt.

Fast 30 % der Ausbildungsplätze sind nach Kammerangaben mit Umschülern besetzt.

Von jungen Menschen wird er zunehmend auch als „Wunschberuf“ gewählt. Die Ausbildungsquote liegt bei 3 Auszubildenden (pro Ausbildungsbetrieb).

Fachangestellte für Bürokommunikation

Die Ausbildung erfolgt überwiegend in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt. In anderen Bundesländern wird dieser Beruf überhaupt nicht (z. B. Schleswig-Holstein, Saarland) oder nur in geringem Umfang (z. B. Bayern) ausgebildet. Die meisten neuen Auszubildenden wurden im Bereich der Bundesverwaltungen eingestellt.

Der Anstieg bei den Ausbildungsplätzen für FfB hat zwei wesentliche Ursachen: Zum einen hat der Ausbildungsberuf im Öffentlichen Dienst einen guten Ruf erworben, die Fachkräfte werden als gut ausgebildete und vielseitig einsetzbare Mitarbeiter/-innen geschätzt; zum anderen wird in den Verwaltungen, oft aus gesellschaftlicher Verantwortung heraus, über den Eigenbedarf hinaus ausgebildet.

Pro zuständiger Stelle werden durchschnittlich 94 Ausbildungsbehörden/-betriebe betreut. Die Ausbildungsquote liegt bei 1,9 Auszubildenden, in den neuen Ländern bei 4,1 (pro Ausbildungsbehörde/-betrieb).

Zur Umsetzung des Ausbildungsrahmenplanes

Die Umsetzung der sachlichen und zeitlichen Gliederung des Ausbildungsrahmenplanes in einen betrieblichen Ausbildungsplan hat nach Angaben der meisten Ausbildungsbetriebe keine Probleme bereitet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die zeitliche Gliederung den Ausbildungsbetrieben vor allem zur Orientierung für den Ablauf der Vermittlung der Qualifikationen dient. In der Praxis geht man – was die Reihenfolge und Dauer der zu behandelnden Themen anbelangt – „flexibel“ mit den Vorgaben um. Die Auszubildenden werden häufig „nach Bedarf“ eingesetzt.

Neben den traditionellen Ausbildungsmethoden werden eine Reihe aktiver Lernformen und -methoden (z. B. Erkundungen, Leittexte, Projekte usw.) eingesetzt, wobei in Kleinbetrieben bekanntermaßen die Ganzheitlichkeit der Aufga-

benwahrnehmung durch die Betriebsgröße gefördert wird, während in Großbetrieben hier gezielte Maßnahmen erforderlich sind und durchgeführt werden. In der Ausbildung von FfB sind eher verbale Methoden (Vortrag, Lehrgespräch, Unterricht usw.) und Demonstrationsmethoden (Vorführung, Einweisung usw.) vorherrschend.

Die überwiegende Mehrheit der Betriebe/Behörden sowie der Auszubildenden ist mit der Ausbildung in dem jeweiligen Büroberuf zufrieden.

Bürokaufleute

Der betriebliche Ausbildungsplan ist häufig so angelegt, dass alle kaufmännischen, gelegentlich aber auch die technischen Abteilungen mit unterschiedlicher Verweildauer (und Wiederhol frequenz) durchlaufen werden. Die Auszubildenden erhalten so einen Gesamteindruck vom Ausbildungsbetrieb.

Im Handwerk werden über 60 % der Bürokaufleute ergänzend in überbetrieblichen Ausbildungsstätten ausgebildet. Die Ausbildung im Betrieb ist durch eine starke Einbindung in den betrieblichen Ablauf gekennzeichnet. Die Ausbildung erfolgt in der Regel in allen Bereichen oder Abteilungen der ausbildenden Betriebe. Bemängelt wurde von den Auszubildenden, wenn nicht alle kaufmännischen Arbeitsbereiche des ausbildenden Betriebes durchlaufen wurden.

Kaufleute für Bürokommunikation

In Mittel- und Großbetrieben sind die Auszubildenden 6 Wochen bis 3 Monate in einem Ausbildungsbereich. In Kleinbetrieben ist eine derartige zeitliche Differenzierung nicht möglich.

In größeren Betrieben ist innerbetrieblicher Unterricht relativ verbreitet. Zumeist dient er der punktuellen Ergänzung des schulischen Unterrichts (Aufarbeitung von Fragen der Auszubildenden) oder der Prüfungsvorbereitung.

Die Vermittlung der nach dem Berufsbild geforderten Qualifikationen erfolgt in den Betrieben überwiegend nach der Methode „learning by doing“ mit dem Ziel der frühzeitigen selbstständigen Aufgabenwahrnehmung. Begrenzt ist die Selbstständigkeit allerdings vielfach im Bereich der Buchhaltung (aufgrund der möglichen schwerwiegenden Konsequenzen von Fehlern und der unerwünschten Einblicke in wirtschaft-

liche Daten des Betriebes) sowie im Personalwesen und der Lohnbuchhaltung (Datenschutz). Die nach der Ausbildungsordnung zu vermittelnden Mindestanforderungen werden überwiegend als anforderungsgerecht bezeichnet. Änderungsvorschläge bezogen sich insbesondere auf die Abschaffung von Stenografie (bereits erfolgt) und die Verstärkung von Kundenorientierung.

Von allen Betrieben werden soziale und personale Kompetenzen herausgestellt. Bezogen auf die Ausbildung fällt auf, dass diese Kompetenzen sehr häufig bereits ein Auswahlkriterium bei der Einstellung der jungen Leute bilden und nur in Einzelfällen gezielt weiterentwickelt werden.

Zu strukturellen Besonderheiten

(Sockelqualifikationen, Sacharbeitsgebiete, Fachbereiche)

Der explizite Ausweis gemeinsamer Qualifikationen (hier Sockelqualifikationen) mit anderen Ausbildungsberufen (hier Bürokaufleute und Kaufleute für Bürokommunikation) wird generell begrüßt, insbesondere in Unternehmen, die in verschiedenen Ausbildungsberufen ausbilden. Auch die Flexibilität in der Ausbildung durch Sacharbeitsgebiete (KfB) und Fachbereiche (FfB) wurde positiv angenommen. Die flexible Ausgestaltung insbesondere des KfB, hat den Ausbildungsberuf für neue Dienstleistungsbereiche attraktiv gemacht.

Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass weder der Begriff Sockelqualifikationen noch der Begriff Sacharbeitsgebiete Eingang in den Sprachgebrauch gefunden haben.

Bei den Kaufleuten für Bürokommunikation hat sich die Orientierung am Leitbild der computerunterstützten Sachbearbeitung durch die Verbindung schreibtechnischer, bürokommunikationstechnischer und betriebswirtschaftlicher Qualifikationen und die Verstärkung der entsprechenden Ausbildung durch die Einbeziehung wählbarer Sacharbeitsgebiete bewährt. Bei den Sacharbeitsgebieten dominierten Allgemeine Verwaltung (67 %), Kundendienst (8 %) und Öffentlichkeitsarbeit (7 %).

Als Fachbereiche werden von dem Fachangestellten für Bürokommunikation häufig Schreib-

dienst und Bürowirtschaft bzw. Büroorganisation genannt, während von den ausbildenden Verwaltungen als Fachbereiche Personalabteilung, Ordnungsämter, Innere Verwaltung, Sozialämter usw. angegeben wurden.

Zu Zusatzqualifikationen

Bei den Zusatzqualifikationen sind insbesondere EDV- und/oder branchenbezogene Themen hervorzuheben. An weiteren durch Zertifikate oder Zeugnissen bescheinigten Zusatzqualifikationen werden genannt: Fremdsprachen, Rhetorik und Kommunikation (Telefontraining) und Arbeitsrecht.

Dabei werden zum Teil zusätzliche Qualifikationen auch gleich als Zusatzqualifikationen angesehen. Deutlich wird, dass die Förderung von Methoden-, Sozial- und personaler Kompetenz nicht mit der Ausbildungsordnung in Verbindung gebracht wird, sondern zu den über die Ausbildungsordnung hinaus zu vermittelnden Qualifikationen gehört. Dies ist insoweit folgerichtig, da z. B. Kundenorientierung im Rahmen der Neuordnung im Jahre 1990 noch keine Rolle spielte.

Es wird, bezogen auf Zusatzqualifikationen während der Ausbildung, auch darauf hingewiesen, dass das Berufsbild bereits so umfangreich sei, dass alle erforderlichen Qualifikationen abgedeckt würden und dass zudem die Auszubildenden überfordert wären, wenn man noch mehr von ihnen verlangen würde.

Von den Bürokaufleuten (I/H) erwirbt ein Drittel während der Ausbildung Zusatzqualifikationen, und Handwerksbetriebe vermitteln über die Ausbildungsordnung zum/zur Bürokaufmann/-frau hinaus, z. B. Umgang mit Kunden sowie branchen- und betriebsspezifische Qualifikationen (z. B. AOK-Lohnabrechnungsseminare, Teilnahme an Werkskursen).

In 66 % der Betriebe wird den KfB der Erwerb von Zusatzqualifikationen (mit Zertifikat/Zeugnis) während der Ausbildung ermöglicht und den FfB werden von ausbildenden Verwaltungen neben EDV und Fremdsprachen, Buchführung und Kosten- und Leistungsrechnung angeboten.

Zur Kooperation der Lernorte

Obwohl 1991 zum ersten Mal im Rahmen des Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahrens die Ausbildungsordnung mit dem schulischen Rahmenlehrplan inhaltlich und zeitlich abgestimmt wurde, ist die Kooperation auf der Durchführungsebene von Betrieb und Berufsschule als sehr zurückhaltend zu bezeichnen.

Die Betriebe erhalten von den Fachkräften und Auszubildenden bessere „Noten“ für die Ausbildungsleistungen als andere Lernorte (Berufsschulen und überbetriebliche Ausbildungsstätten).

Bürokaufleute (I/H)

In einem Drittel der Betriebe gibt es innerbetrieblichen Unterricht, vorwiegend in Großbetrieben, zur Vertiefung des Berufsschulunterrichts, zur Vertiefung spezieller Themen und zur Vorbereitung auf die Prüfung. In einem Viertel der Betriebe findet die Ausbildung zeitweilig in einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte oder in einem anderen Betrieb statt.

Eine Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule findet in der Regel nicht statt.

Bürokaufleute (Hw)

Bei rund 60 % der Auszubildenden wird die betriebliche Ausbildung durch überbetriebliche Ausbildung ergänzt. Über die Hälfte der Betriebe kooperiert gar nicht mit den anderen Lernorten. Dies betrifft insbesondere die Kfz-Branche bezogen auf die Berufsschule.

Von der Berufsschule wird häufig erwartet, dass eine zusätzliche Vorbereitung auf die Prüfung stattfindet.

Kaufleute für Bürokommunikation

56 % der befragten Betriebe gaben an, dass zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule nicht kooperiert wird. Überdurchschnittlich häufig ist dies in Betrieben mit bis zu 49 Beschäftigten der Fall, obwohl gerade von diesen Betrieben die Bedeutung der Berufsschule für den Prüfungserfolg herausgestellt wird. In den neuen Bundesländern wird häufiger miteinander über Ausbildungsinhalte und -organisation gesprochen.

Fachangestellte für Bürokommunikation

Die Berufsausbildung findet meistens an den Lernorten Verwaltung/Betrieb und Berufsschule statt. Einen großen Beitrag zum Ausbildungserfolg leisten aber auch die Studieninstitute. Eine Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen wurde von einem Drittel der ausbildenden Verwaltungen verneint.

Zur Organisation und Durchführung der Prüfungen

Die Zwischenprüfung wird zwar überwiegend als hilfreich zur Bestimmung des eigenen Standorts und zur Gewöhnung an eine Prüfungssituation bezeichnet, kritisiert wird aber mehrfach die Prüfungsform (zumeist programmierte Prüfungen) und die mangelnde Übereinstimmung des Geprüften mit dem bis dahin Erlernten.

Die Prüfungsvorbereitung hat sich etabliert. So gaben z. B. 85 % der ausgebildeten KfB an, dass ihnen von ihrem Ausbildungsbetrieb spezielle Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfung angeboten wurden, 76 Prozent der ausgebildeten KfB nahmen an diesen Prüfungsvorbereitungen teil.

Die gesamte Abschlussprüfung (schriftlich und praktisch) erstreckt sich bei den Büroberufen der gewerblichen Wirtschaft in rd. 80 % der Fälle auf einen Zeitraum von 4 bis 12 Wochen. Die schriftliche Abschlussprüfung findet zum überwiegenden Teil (80 %) an einem Tag statt.

Bei den FfB wird die schriftliche Abschlussprüfung überwiegend an 2 bis 3 Tagen durchgeführt. In einem Drittel aller Fälle erstreckt sich die Abschlussprüfung über einen Zeitraum von 7 bis 9 Wochen.

Im Durchschnitt bestanden pro zuständiger Stelle 18 Prüfungsausschüsse für die Bürokaufleute (I/H), 4 Prüfungsausschüsse für die Bürokaufleute (Hw), rd. 8 Prüfungsausschüsse für die KfB und 3 Prüfungsausschüsse für die FfB.

Die schriftliche Abschlussprüfung findet überwiegend in der Berufsschule oder in extra dafür angemieteten Räumen (insbesondere bei den Bürokaufleuten (I/H)), selten in der Kammer oder im Betrieb statt. Auch die Durchführung der praktischen Prüfung findet überwiegend in der Berufsschule statt, seltener in der Kammer oder im Betrieb. Ausnahme bilden die Büro-

kaufleute (Hw), hier wird sowohl die schriftliche als auch die praktische Abschlussprüfung überwiegend in der Kammer oder in der Berufsschule durchgeführt.

Die überwiegende Mehrheit der Kammervertreter ist mit den Zeitvorgaben für die einzelnen Prüfungsfächer einverstanden. Durch den Einsatz von programmierten Aufgaben verkürzen sich in aller Regel die Prüfungszeiten um 1/3 der vorgesehenen Maximaldauer. Am häufigsten wird im Prüfungsfach Wirtschafts- und Sozialkunde (von 90 auf 60 Minuten) gekürzt.

Die eingesetzte Software entspricht im Durchschnitt der üblichen Standard-Bürosoftware des Marktführers Microsoft. Die Hälfte der Prüfungsteilnehmer wird zu Beginn des letzten Ausbildungsjahres über die in der Prüfung verwendete Software informiert.

Als Hilfsmittel werden bei den Bürokaufleuten (I/H) häufig Buchungsbelege, Formulare (Schriftverkehr, Verträge) und Tabellen (Steuer- und Gehaltstabellen) eingesetzt. Bei den Bürokaufleuten (Hw) sind dies vor allem ein (nicht programmierbarer) Taschenrechner und vereinzelt auch Gesetzestexte, Tabellen und Kontenrahmen.

Bei den eingesetzten Hilfs- und Organisationsmitteln werden von den KfB häufig Geschäftsunterlagen, Tabellen, Statistiken, Fahr- und Flugpläne eingesetzt und von den FfB meistens die Vorschriftenammlung der Verwaltung, Gesetzestexte und Taschenrechner.

Etwa 7–9 % aller Prüfungsteilnehmer absolvieren eine Ergänzungsprüfung. Von den Teilnehmern bestehen etwa ein Drittel die Abschlussprüfung trotzdem nicht.

Der schriftliche Teil der Prüfung wird insgesamt (bis zu einer Note) schlechter absolviert als der praktische Teil der Abschlussprüfung. Die Prüfungserfolgsquote liegt bei allen Büroberufen bei rund 95 %.

Wenn es Probleme bei der Durchführung der praktischen Prüfung gab, bezogen sich diese vor allem auf die Hard- und Softwareausstattung und die Vorkenntnisse der Teilnehmer.

Zwei Drittel der Kammervertreter halten die doppelte Gewichtung des Prüfungsfaches „Auftragsbearbeitung und Büroorganisation“ bei den Bürokaufleuten für gerechtfertigt. Diejenigen, die keine Gewichtung befürworten, sehen

häufig das Fach „Informationsverarbeitung“ als ebenso gewichtig an.

Bei den KfB halten fast zwei Fünftel der Kammervertreter die doppelte Gewichtung des Prüfungsfaches Informationsverarbeitung für gerechtfertigt. Die rund 10 %, die nicht dieser Meinung sind, heben hervor, dass alle Fächer gleich wichtig seien.

Fast 80 % der Kammervertreter sind der Ansicht, dass die Art der Prüfungsaufgaben nicht geändert werden sollte. Etwas mehr als ein Fünftel der Kammervertreter wünscht sich eine Veränderung der Art der Prüfungsaufgaben. Dies verbindet sich häufig mit dem Wunsch nach mehr handlungsorientierten Aufgaben.

Bei der Umsetzung der Inhalte der Prüfungsfächer in Prüfungsaufgaben werden von ca. 20 % der Handwerkskammervertreter Probleme hervorgehoben. Diese betreffen häufig eine „Praxisferne“ der Aufgaben, die zu wenig „handwerksspezifisch“ seien.

Zur Verwertung der Qualifikationen, zu Einsatzbereichen und beruflicher Weiterbildung

Insgesamt sind mehr als zwei Drittel der Betriebe/Behörden der Meinung, dass die nach den Ausbildungsordnungen zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse den Anforderungen im Betrieb/in der Behörde überwiegend entsprechen.

Änderungsbedarf bezieht sich bei den FfB insbesondere auf kaufmännische Ausbildungsinhalte. Vor dem Hintergrund der Verwaltungsreform sollten zukunftsorientierte verwaltungsbetriebswirtschaftliche Ausbildungsinhalte wie z. B. Kosten- und Leistungsrechnung, Buchführung, betriebsspezifische Wirtschaftlichkeitsberechnungen, Controlling und Fremdsprachen in die Ausbildungsordnung aufgenommen werden.

Bei den gewerblichen Büroberufen werden insbesondere Kundenorientierung, Nutzung moderner Informations- und Kommunikationssysteme sowie eine stärkere Branchenausrichtung thematisiert.

Während bei den gewerblichen Büroberufen über 85 % der ausgebildeten Fachkräfte rückblickend mit ihrer Berufswahl zufrieden sind, sind es bei den FfB nur 74 %.

Weiterbildung in den ersten Berufsjahren wird von den Betrieben erwartet und von den Fachkräften eher geplant denn realisiert.

Bürokaufleute (I/H)

Die höchsten Übernahmequoten bestanden in den Wirtschaftsbereichen Verkehr, Öffentlicher Dienst, Handel und anderen Dienstleistungen, in denen zwei Drittel oder mehr der ausgebildeten Bürokaufleute übernommen wurden. Der produzierende Bereich (Metall/Elektro, Chemie, Bau) übernimmt jeweils ca. die Hälfte der Ausgebildeten. Von den übernommenen Bürokaufleuten erhalten ca. zwei Drittel einen unbefristeten Vertrag.

Als Einsatzbereiche werden insbesondere Rechnungswesen, Auftragsbearbeitung und Verwaltung/Sachbearbeitung/Sekretariat angegeben. Bei den für notwendig erachteten Weiterbildungsmaßnahmen stehen zwar nach wie vor Themen aus den Bereichen EDV und Rechnungswesen an erster Stelle, aber dicht gefolgt von Fremdsprachen und Kommunikation.

Bürokaufleute (Hw)

43 % der Betriebe haben die Ausgebildeten in ein Arbeitsverhältnis übernommen.

Als wichtigste Kerntätigkeiten der ausgelernten BK wurden Sachbearbeitung, Kundenbetreuung, Sekretariatsaufgaben, Schreibdienst, DV-Sachbearbeitung, Kundenberatung, Buchhaltung, Kalkulation, EDV-Betreuung, Ausbildung und Materialdisposition genannt sowie branchenspezifische Tätigkeiten wie Leitung Baubüro, Verwaltung Gebrauchtwagenbereich. Schwerpunkte der Weiterbildung liegen in der Vertiefung der Fertigkeiten und Kenntnisse im Bereich der EDV, im Umgang mit Kunden, insbesondere das Telefonverhalten.

Kaufleute für Bürokommunikation

Die Ausgebildeten werden zum großen Teil übernommen, allerdings wird die Palette der Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeitsverträge (unbefristet, befristet, Teilzeit) hinsichtlich Befristung und Arbeitsstundenvolumen genutzt. Die relativ hohe Übernahme – in den neuen Bundesländern ist die Situation nicht so erfreulich –, deuten auch darauf hin, dass die Qualifikationen verwertet werden können.

Einsatzbereiche sind überwiegend in der Sachbearbeitung, auf Mischarbeitsplätzen sowie in Sekretariaten.

Weiterbildungsmaßnahmen richten sich insbesondere auf die weitere Förderung von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Im Einzelnen werden vor allem Fremdsprachen und „Aufstiegsfortbildung“ genannt.

Fachangestellte für Bürokommunikation

Die Übernahme-situation in den ausbildenden Verwaltungen ist problematisch. Viele Verwaltungen sind daran interessiert, jungen Menschen einen Ausbildungsplatz zur Verfügung zu stellen, müssen jedoch wegen knapper Haushaltsmittel auf die Neueinstellung von Fachkräften verzichten.

Die vielfältigen Einsatzbereiche und die überwiegend kurze Einarbeitungszeit der Fachkräfte nach der Ausbildung verweisen auf die Passgenauigkeit dieser Ausbildung der FfB für Verwaltungen des Öffentlichen Dienstes.

In einigen Verwaltungen werden FfB allerdings wie Schreibkräfte eingesetzt, weil Mischarbeitsplätze nicht vorhanden sind oder weil die Fachangestellten nur aus Mitteln bezahlt werden können, die für Schreibkräfte eingeplant sind. Weiterbildung wird erwartet im EDV-Bereich und zum Erwerb von Fremdsprachen- und Rechtskenntnissen.

Fazit

Aus den Ergebnissen der Evaluation lassen sich u. a. folgende Handlungsfelder ableiten:

Akquisition: Über die Ausbildungs- und Einsatzmöglichkeiten der Bürokaufleute und der Kaufleute für Bürokommunikation müsste mehr informiert werden. Insbesondere Unternehmen in (neuen) Dienstleistungsbereichen haben hier eine Basis für qualifizierten Nachwuchs. Die Erfahrungen dieser Betriebe müssten entsprechend aufgearbeitet und publiziert werden, um neue Ausbildungsbetriebe zu gewinnen.

Durchführung: Hier besteht insbesondere Aufklärungs- und Informationsbedarf im Hinblick auf den Einsatz aktivierender Lehr- und Lernformen und auf die Verbesserung der Lernortkooperation.

Neuordnung: Die überwiegende Mehrheit der Befragten ist mit den Ausbildungsordnungen zufrieden. Bei den generell absehbaren künftigen Entwicklungen, die für die Absolventen dieser Querschnittsberufe bedeutsam sind, handelt es sich im wirtschaftlichen Bereich u. a. um die EU-Erweiterung und um verstärkten Wettbewerb, im technischen und organisatorischen Bereich um zunehmende arbeitsorganisatorische Flexibilität und virtuelle Vernetzung von Geschäftsprozessen sowie im gesellschaftlichen Bereich u. a. um die nach wie vor hohe Zahl von 16-jährigen Schulabsolventen (ca. 60 %), von denen jährlich ein hoher Anteil ins duale System der Berufsbildung strebt. Die Büroberufe bieten bisher, mit Ausnahme der FfB, breite Verwertungsmöglichkeiten im Beschäftigungssystem. Um dies künftig weiter zu gewährleisten bzw. zu verbessern, sind die Büroberufe den neueren Anforderungen strukturell und inhaltlich anzupassen.

Alle drei Ausbildungsberufe können auf Zuwachsraten und Akzeptanz in der Praxis verweisen; insofern bietet es sich an, es bei diesen drei Erfolgsmodellen zu belassen und nicht für einen Büroberuf zu plädieren. Allerdings könnte ggf. die Mobilität der FfB künftig durch ein Strukturmodell unterstützt werden, in dem die Ausbildung zum KfB und FfB verbunden ist.

Darüber hinaus bieten sich strukturell insbesondere folgende Verbesserungen an:

- Für den sich weiter ausdifferenzierenden Dienstleistungssektor sind differenzierte Lösungen innerhalb des Gesamtkonzepts einzubeziehen, um neue Ausbildungsplätze zu erschließen und bestehende Ausbildungsplätze zu erhalten. Dies gilt insbesondere für die Bürokaufleute. Die Gestaltungselemente Sacharbeitsgebiete (KfB) und Fachbereiche (FfB) haben sich zwar bewährt, hier wäre aber sicher eine Eindämmung der Begriffsinflation und eine eingängigere Begrifflichkeit hilfreich.
- Darüber hinaus sind gemeinsame Qualifikationen für alle Büroberufe weiter zu entwickeln und der Zugang für neue Dienstleistungsunternehmen zur Ausbildung auch durch einen eingängigen Sprachgebrauch (z. B. Kern- statt Sockelqualifikationen) zu

erleichtern. Kernqualifikationen sind über die IT-Berufe bereits eingeführt und werden ebenfalls vom ersten bis zum dritten Ausbildungsjahr, auch verbunden mit den Fachqualifikationen, vermittelt. Sie umfassen ebenfalls die Hälfte der Ausbildungszeit und verbinden unterschiedliche Qualifizierungsbereiche; hier sind es bürowirtschaftliche, betriebswirtschaftliche und kommunikationstechnische.

Bezogen auf die Ausbildungsdauer hat sich die dreijährige Regel-Ausbildungszeit bewährt.

Inhaltlich sind bei den Büroberufen der gewerblichen Wirtschaft Kundenorientierung, Fremdsprachen und die aufgabenorientierte Nutzung von Kommunikationstechniken aufzunehmen bzw. zu verstärken. Bei den FfB sind verwal- tungsbetriebswirtschaftliche Ausbildungsinhalte wie z. B. Kosten- und Leistungsrechnung, Buch- führung, betriebspezifische Wirtschaftlichkeits- berechnungen, Controlling und Fremdsprachen in die Ausbildungsordnung aufzunehmen, um zum einen den Anforderungen der Verwal- tungsreform zu entsprechen und andererseits die Mobilität der Ausgebildeten zu erhöhen.

Die Verbindung von Aus- und Weiterbildung kann unterstützt werden durch Zusatzqualifi- kationen, die bei einer entsprechenden Strukturie- rung der Aufstiegsfortbildungsprüfungen ange- rechnet werden könnten.

● Bisherige Auswirkungen

Mit der Teilnovellierung der Ausbildungsord- nungen über die Berufsausbildung zum/zur KfB und zum/zur FfB wurde Stenografie aus den Mindestanforderungen in Ausbildung und Prü- fung herausgenommen und die Zeit für die Ver- mittlung und Prüfung der verbleibenden Min- destqualifikationen genutzt.

● Veröffentlichungen

SCHWARZ, Henrik: Projekt „Evaluation der Büroberufe“ – Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung von Personal-/Ausbildungsverant- wortlichen und einschlägig ausgebildeten Fach-

kräften in den ersten Berufsjahren (Band I) – hier bezogen auf den Ausbildungsberuf: Bürokaufmann/Bürokauffrau (Industrie und Handel). Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 34. Berlin/Bonn 1998.

ORTH, Barbara: Projekt „Evaluation der Büroberufe – Bürokaufmann/Bürokauffrau (Handwerk)“. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 35. Berlin/Bonn 1998.

STILLER, Ingrid: Projekt „Evaluation der Büroberufe – Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation. (Industrie/Handel)“. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 36. Berlin/Bonn 1998.

STÖHR, Andreas: Projekt „Evaluation der Büroberufe – Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation (Öffentlicher Dienst)“. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 37. Berlin/Bonn 1998.

SCHWARZ, Henrik: Projekt „Evaluation der Büroberufe (Band V) – Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung der zuständigen Stellen der Industrie und des Handels, des Handwerks und des Öffentlichen Dienstes für die Ausbildungsberufe: Bürokaufmann/Bürokauffrau (IHK und HwK), Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation (IHK), Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation (ÖD)“. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 34. Berlin/Bonn 1998.

STILLER, Ingrid; ORTH, Barbara; SCHWARZ, Henrik; STÖHR, Andreas: Evaluation der Büroberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 28. Jg. (1999) Heft 1, S. 40–42.

STILLER, Ingrid: Forschungsprojekt „Evaluation der Büroberufe“. BIBBforschung, 1(2000) Heft 3, Oktober 2000

Veröffentlichungen vorgesehen:

SCHWARZ, Henrik; STILLER, Ingrid: „Evaluation der Büroberufe – Bürokaufmann/Bürokauffrau (Industrie/Handel)“ – Abschlussbericht. Bundes-

institut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere.

SAND, Carola; STÖHR, Andreas: „Evaluation der Büroberufe – Bürokaufmann/Bürokauffrau (Handwerk)“ – Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere.

STILLER, Ingrid: „Evaluation der Büroberufe – Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation. (Industrie/Handel)“ – Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere.

STÖHR, Andreas: „Evaluation der Büroberufe – Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation (Öffentlicher Dienst)“ – Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere.

Grundlagen für eine Neustrukturierung der Ausbildungsberufe in der Textil -und Bekleidungsindustrie

● Bearbeiter/-innen

Reuter, Christiane

● Laufzeit

II/98 bis II/00

● Ausgangslage

Obwohl ein Großteil der Ausbildungsberufe in der Textil- und Bekleidungsindustrie Anfang bis Mitte der neunziger Jahre den technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen der Branche angepasst wurden, entschlossen sich im Jahr 1997 die zuständigen Tarifvertragsparteien (Gesamttextil, Bundesverband Bekleidungsindustrie und die damalige Gewerkschaft Textil/Bekleidung, die 1998 mit der IG Metall fusionierte), ein Forschungsprojekt beim BIBB zu beantragen. Es sollten die erforderlichen Grundlagen für eine an die aktuellen Bedürfnisse der Branche angepasste Ausbildungsstruktur erarbeitet und dabei eine Reduzierung der Vielzahl von Ausbildungsberufen in diesem Bereich vorgenommen werden. Neue Ausbildungsstrukturen, die z. B. wie beim Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien nach Pflicht- und Wahlqualifikationen konzipiert sind, waren bis dato vom Verordnungsgeber nicht vorgesehen und konnten daher bei den o. g. Überarbeitungen nicht berücksichtigt werden. Für die Textil- und Bekleidungsindustrie bieten Ausbildungsgänge mit neuen Ausbildungsstrukturen jedoch die Chance, einem Teil ihrer ausbildungsspezifischen Probleme (Rückgang der Ausbildungskapazitäten, veränderte Qualifikationsanforderungen in

den Unternehmen, zunehmende Schwierigkeiten bei der Durchführung der Ausbildung)¹ habhaft zu werden. Folgende Überlegungen und Aspekte sollten bei der Durchführung des Forschungsprojektes berücksichtigt werden:

- Die 22 textil- und bekleidungstechnischen Ausbildungsberufe sollen auf wenige Berufe zurückgeführt werden (Abb. 1: Aufstellung der in dieses Projekt einbezogenen Ausbildungsberufe).
- Gleichzeitig sollen auch Ausbildungsinhalte für neu entstehende oder bisher nicht berücksichtigte Produktionsbereiche bzw. Schnittstellen in die neuen Ausbildungsgänge aufgenommen werden, z. B. die Herstellung von Hygieneartikeln, die Konfektion von Haus- und Heimtextilien sowie technischen Textilien, Automobil/Verkehr, Bau-, Medizin- und Umwelttechnik, Textil/Verbundstoffe.

Ein zentrales Thema in der Diskussion um die Neustrukturierung ist die Frage nach der Stufenausbildung. Der prozentuale Anteil in der Stufenausbildung beträgt 80 % gemessen an der Gesamtzahl der Textil- und Bekleidungsberufe.

Beachtenswert ist dabei,

- dass 75 % der Auszubildenden ihre Ausbildung nach der ersten Stufe beenden und nur 25 % der Auszubildenden die zweite Stufe durchlaufen.
- Die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung ist anzustreben. Ein wichtiges Instrument der betrieblichen Ausbildungspolitik ist die Zusatzqualifizierung geworden. Durch die Entwicklung flexibel einsetzbarer Zusatzqualifikationen (z. B. PC-Anwendungstechnik oder Produktschulung) und ihrer Verknüpfung mit Ausbildungsgängen wird auf eine anspruchsvolle Tätigkeit vorbereitet und somit die Attraktivität der Ausbildung gesteigert.
- Zu überdenken ist auch das bestehende Prüfungskonzept. Die Prüfung in Einfächern mit einer Trennung von Theorie und Praxis und dem punktuellen Abfragen von Prü-

1 Detaillierte Erläuterung: siehe Beschluss- und Informationsvorlage zum Forschungsprojekt

Abbildung 1: Ausbildungsabschlüsse in der Textil- und Bekleidungsindustrie nach Berufsbereichen

Bereich	Ausbildungsberuf	Anerkennung
Produktion	Textilmaschinenführer/-in – Spinnerei*	1993
	Textilmechaniker/-in – Spinnerei*	
	Textilmaschinenführer/-in – Weberei*	1996
	Textilmechaniker/-in – Weberei*	
	Textilmaschinenführer/-in – Bandweberei*	1993
	Textilmechaniker/-in – Bandweberei*	
	Textilmaschinenführer/-in – Tufting*	1986
	Textilmechaniker/-in – Tufting*	
Gestaltung	Textilmaschinenführer/-in – Vliesstoff*	1987
	Textilmechaniker/-in – Vliesstoff*	
	Textilmaschinenführer/-in – Veredlung*	1996
	Textilveredler/-in*	
	Textilstopfer/-in	1978
	Schmucktextilienhersteller/-in	1997
	Produktgestalter/-in – Textil	1998
Labortechnik	Textillaborant/-in (chemisch-technisch)	1986
	Textillaborant/-in (physikalisch-technisch)	1985
Konfektion	Technische(r) Konfektionär/-in	1997
	Berufsausbildung in der Bekleidungsindustrie*	1997
	• Modenäher/-in • Modeschneider/-in	

fungswissen entspricht nicht der betrieblichen Realität. Es bedarf der Entwicklung neuer Prüfungsformen und -modelle mit handlungsorientierten Aufgabenstellungen, in denen wie in realen Arbeitssituationen theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeiten aus mehreren Fach

gebieten sowie die berufliche Handlungskompetenz nachgewiesen werden.

- Zu berücksichtigen sind außerdem die Auswirkungen einer Neustrukturierung auf den Berufsschulunterricht.

● Ziele

Ziel des Forschungsprojektes ist es, die Grundlagen für eine den heutigen und zukünftigen Anforderungen entsprechende Neukonzeption der textilen und bekleidungstechnischen Ausbildungsberufe zu erarbeiten. Darauf aufbauend soll ein entsprechender Entscheidungsvorschlag entwickelt werden.

● Methodische Hinweise

• *Forschungsbeirat*

Zu Beginn des Projektes wurde ein Forschungsbeirat gegründet, der sich paritätisch aus Vertretern der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite sowie von Bund und Ländern zusammensetzte. Mit Hilfe dieses Gremiums wurden die Instrumentarien für die schriftliche Befragung und die Firmen-Interviews erstellt sowie die Qualifikationserfordernisse und die Struktur der geplanten Ausbildungsgänge festgelegt. Während der gesamten Laufzeit des Projektes fand eine permanente Rückkopplung zwischen dem Forschungsbeirat, den einzelnen Arbeitskreisen und der Projektleitung statt.

• *Einschlägige Literaturstudien und Dokumentenanalyse*

(z. B. Fachzeitschriften, Jahresberichte, Ausbildungspläne)

• *Schriftliche Befragung*

Angesichts der Komplexität des Forschungsgegenstandes und der Tatsache, dass auf Grund der Spezifität des Forschungsbereiches nur wenig Vorabinformationen zur Verfügung standen, wurde zu Beginn des Forschungsprojektes eine repräsentative schriftliche Befragung durchgeführt. In Zusammenarbeit mit den Tarifvertragsparteien wurde ein entsprechendes Instrumentarium entwickelt, in dessen Zentrum die Frage nach den zukünftigen Qualifikationsanforderungen in der Textil- und Bekleidungsindustrie stand.

Die Befragung fand im Zeitraum Juli/August 1998 statt (einschließlich der Nachfassaktion; ein Pretest zur Prüfung des Fragebogens wurde vorab durchgeführt). Der Fragebogen gliederte sich in die drei Themenbereiche „Rahmendaten zum Unternehmen“, „Erfahrungen mit der betrieblichen Ausbildung“ sowie „neue Anforderungen – neue Berufsbilder“. Der Fragebogen besteht überwiegend aus geschlossenen Fragen (Fragen mit Antwortvorgaben). Die offene Frageform findet nur dort Anwendung, wo spezifische Ansichten und Erfahrungen des einzelnen Befragten eingehender erfasst werden sollen (z. B. bei der Stufenausbildung).

Angeschrieben wurden insgesamt 852 Unternehmen, davon 414 Geschäftsleitungen der Mitgliedsunternehmen von Gesamttextil, 230 Geschäftsleitungen der Mitgliedsunternehmen des Bundesverbandes Bekleidungsindustrie, 204 Betriebsräte und vier überbetriebliche Ausbildungsstätten (ÜBA). Die Auswahl erfolgte über die jeweiligen Landesverbände bzw. über die IG Metall. An der Befragung beteiligten sich insgesamt 393 Unternehmen; das entspricht einer Rücklaufquote von 46 %.

• *Betriebsbegehungen und Interviews*

Ergänzend zu der schriftlichen Befragung wurden Ende 1998 und Anfang 1999 Betriebsbegehungen und Interviews in ausgewählten Unternehmen durchgeführt. Während der Betriebsbegehungen wurden Informationen gesammelt über die technische Ausstattung der unterschiedlich großen Betriebe sowie über die bestehende Ablauforganisation und Arbeitsgestaltung. In den Interviews² wurde mit den Personalverantwortlichen, den Betriebsräten, den technischen Führungskräften, den Ausbildern und den Auszubildenden über die Struktur und die Inhalte der neuen Ausbildungsgänge diskutiert.

2 Der Interviewleitfaden sowie die ausführliche Auswertung der Befragung „Berufliche Qualifikationsanforderungen der Zukunft in der Textil- und Bekleidungsindustrie“ sind erhältlich beim Bundesinstitut für Berufsbildung, AB 4.2 GTN, Christiane Reuter, Hermann-Ehlers-Str. 10 in 53113 Bonn, Tel.: 0228-107-2225; E-Mail: reuter@bibb.de

- **Auswerten und Einarbeiten von Stellungnahmen**

zu den erarbeiteten Entwürfen

● Ergebnisse

- **Berufliche Qualifikationsanforderungen der Zukunft in der Textil- und Bekleidungsindustrie – Auswertung einer schriftlichen Befragung von Unternehmen**

Wie müssen Ausbildungsgänge heute konzipiert sein, und welche Inhalte müssen sie vermitteln, um den aktuellen und zukünftigen betrieblichen Anforderungen gerecht zu werden? Zur Klärung dieser Aufgabenstellung und um die bestehenden Ausbildungsgänge auf den Prüfstand zu stellen, wurde die vorliegende Befragung durchgeführt. Ihre wichtigsten Ergebnisse sind:

- Es können noch mehr Ausbildungsplätze geschaffen werden. 15 % der Betriebe erklären ihre Absicht, auszubilden, wenn die Voraussetzungen erfüllt sind.
- 13 % der Betriebe sind im Bereich Konfektion von Haus- und Heimtextilien sowie technischen Textilien tätig. Hierfür gibt es nach wie vor keinen eigenen Ausbildungsberuf.
- Die Anforderungen in den bestehenden Ausbildungsordnungen werden im Großen und Ganzen erfüllt.
- Die Stufenausbildung hat sich in den Betrieben bewährt und wird auch als ein zukunftsträchtiges Modell eingeschätzt.
- Es werden Defizite bei der Beschulung und der Abstimmung der Lernorte festgestellt.
- Die Ausbildungsdauer darf nicht verlängert werden. Die zeitliche Zuordnung der Ausbildungsinhalte innerhalb der Stufen ist jedoch zu überprüfen.
- Das bestehende Prüfungskonzept besitzt eine weitgehende Akzeptanz, jedoch sind Defizite bei der Durchführung der Prüfungen festzustellen.
- Qualitätsmanagement sowie Kooperations- und Teamfähigkeit führen die Hitliste der gewünschten Qualifikationen an.
- Der Bedarf an zusätzlichen Qualifikationen ist weit gestreut und betriebsspezifisch.
- Der zukünftige Fachkräftebedarf wird steigen.
- Neue Schnittstellen sind hauptsächlich in den Bereichen Textil/Verbundstoffe und technische Textilien erkennbar.

Die Auswertung zeigt, dass die bestehenden Ausbildungsgänge, und damit insbesondere auch die Stufenausbildung, in der Textil- und Bekleidungsindustrie eine weitgehende Akzeptanz in den Betrieben besitzen. Auch im Hinblick auf bestehende und zukünftige Qualifikationsinhalte werden die betrieblichen Anforderungen bereits weitestgehend erfüllt, nur die Gewichtung wird teilweise anders beurteilt. In der Ausbildungspraxis und zwischen den Kooperationspartnern (i. d. R. Betrieb – Berufsschule) kommt es zu Anwendungsfehlern und Abstimmungsschwierigkeiten. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, da – wie eingangs erwähnt – in den letzten Jahren die Ausbildungsgänge in den Hauptbereichen der Textil- und Bekleidungsindustrie neu geordnet wurden und somit inhaltlich den aktuellen Anforderungen in den Betrieben weitestgehend entsprechen.

Firmen-Interviews

Themenschwerpunkte der Interviews stellen die Stufenausbildung und deren Anwendung sowie die zukünftige Ausbildungsstruktur dar. Alle interviewten Firmen heben ihre positiven Erfahrungen mit der Stufenausbildung hervor und sprechen sich vehement für deren Erhalt aus. Fast alle Unternehmen schätzen das vorgestellte Modell mit Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten vorteilhaft ein, da es mehr Flexibilität und gestalterischen Spielraum während der Ausbildung ermöglicht und die Einsatzbreite der Fachkräfte erweitert. Andere Themenkomplexe, wie Personalentwicklung, zukünftige Qualifikationen sowie Aufgaben von Fachkräften und Unternehmen, sind firmenspezifisch und können nicht zusammenfassend wiedergegeben werden.

Qualifikationsbündelung und Neukonzeption

Aufbauend auf den Ergebnissen der schriftlichen Befragung und der Firmen-Interviews wurden folgende Teilschritte durchgeführt:

- Festlegen der Kernqualifikationen, deren Vermittlung allen textilen und bekleidungstechnischen Ausbildungsberufen gemeinsam ist;
- Entwickeln von Strukturen und Festlegen von Qualifikationen, die den branchenspezifischen und betrieblichen Erfordernissen sowie den Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen gerecht werden;
- Entwickeln eines handlungsorientierten und praxisnahen Prüfungskonzeptes.

Die zukünftige Textil- und Bekleidungsindustrie ist gekennzeichnet durch folgende Entwicklung: Die Tendenz der Unternehmen, ihre Produktion zu differenzieren und Spezialprodukte mit aufwendiger Designentwicklung am Markt anzubieten, wird sich verstärken. Die Produktion von neuen Produkten mit speziellem Know-how und die Kundenorientierung zu anderen Branchen und zum Handel wird sich intensivieren. Zur Sicherung ihrer Wettbewerbsfähigkeit sind Betriebs- und Arbeitsstrukturen einzuführen, die die Reaktions- und Anpassungsfähigkeit und zugleich die Innovationsfähigkeit erhöhen. Diese Entwicklung hat direkte Auswirkungen auf die Berufsausbildung. Neue und bestehende Produktionskonzepte zwingen zur Dynamisierung und Differenzierung von Qualifikationsprofilen. Dieser Situationsbericht verdeutlicht, dass die Branche auf eine Neukonzeption ihrer Ausbildungsgänge angewiesen ist, um mit dieser Entwicklung Schritt halten zu können. Es reicht nicht mehr aus, Ausbildungsgänge in immer kürzeren Zeitabständen zu modernisieren.

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde ein Strukturmodell entwickelt, das durch die Kombination von Pflichtqualifikationen und austauschbaren Wahlqualifikationen gekennzeichnet ist. Dadurch wird einerseits den Unternehmen die Möglichkeit gegeben, nach ihren Bedürfnissen und Gegebenheiten die Ausbildung zu gestalten und andererseits können die Auszubildenden entsprechend ihren Neigungen und Fähigkeiten ausgebildet werden. Bei Bedarf kann jedoch weiterhin so ausgebildet werden wie bisher.

Nicht alle der 22 in das Forschungsprojekt einbezogenen Ausbildungsberufe können zu einem Beruf zusammengefasst werden. Eine Zusammenlegung ist nur innerhalb der vier Bereiche

Produktion, Labor, Gestaltung und Konfektion sinnvoll, um die einzelnen Berufsprofile zu erhalten. Es wurden die vier Arbeitskreise Produktion, Labor, Gestaltung und Konfektion gebildet, in denen die Entscheidungsvorschläge für die einzelnen Berufsbereiche erarbeitet wurden. So ist es gelungen, die klassischen Aufgabenspektren beizubehalten und sinnvoll mit neuen Tätigkeitsschwerpunkten zu verbinden; zwischen der Erst- und der Weiterbildung werden fließende Übergänge geschaffen.

Im Folgenden werden für die vier Bereiche die Vorschläge zur Neukonzeption vorgestellt:

1. Ausbildungsstruktur Produktionsberufe³

Diese Gruppe umfasst die bisherigen Berufe

- Textilmaschinenführer/-in Spinnerei, Weberei, Masche, Tufting, Vliesstoff, Veredlung und Textilstopfer/-in
- Textilmechaniker/-in Spinnerei, Weberei, Bandweberei, Masche, Tufting, Vliesstoff, Textilveredler/-in und Schmucktextilienhersteller/-in

Es ist gelungen, die o. a. Ausbildungsberufe in einem Strukturmodell zusammenzufassen, d. h., im Falle einer anschließenden Neuordnung würden nur noch ein bzw. zwei Ausbildungsberufe (je nach Abschluss zwei- oder dreijährig) im Bereich der Textilproduktion bestehen. Der zweijährige Ausbildungsberuf Textilstopfer/-in kann in dem neuen Strukturkonzept aufgehen. Durch das Angebot entsprechender Wahlqualifikationseinheiten wird den geforderten Qualifikationen Rechnung getragen.

In den ersten beiden Ausbildungsjahren sind neben den Kernqualifikationseinheiten 1–10 zwei zusätzliche Wahlqualifikationseinheiten aus einer gemeinsamen Auswahlliste zu wählen. Bereits in der ersten Ausbildungsphase besteht damit für den Betrieb die Möglichkeit, neben den übergreifenden Qualifikationen spezifische Inhalte zu vermitteln.

Entsprechend den betrieblichen Realitäten gliedert sich die Ausbildung im dritten Ausbildungs-

3 Der Ausbildungsrahmenplan für die Produktionsberufe ist beim BiBB erhältlich (Bezugsadresse: siehe Fußnote 2).

jahr in die drei Qualifizierungsfachrichtungen Produktionsmechanik, Textilveredlung und Schmucktextilien. Innerhalb der Fachrichtungen besteht die Möglichkeit, neben den verpflichtenden Qualifikationseinheiten aus einer fachrichtungsbezogenen Auswahlliste zwei weitere Wahlqualifikationseinheiten auszuwählen. Die Wahlqualifikationseinheiten sind der jeweiligen Fachrichtung zugeordnet, um „unsinnige“ Kombinationen zu vermeiden.

2. Ausbildungsstruktur Konfektionsberufe⁴

Diese Gruppe umfasst die folgenden Berufe

- Modenäher/-in und Modeschneider/-in
- neu: Konfektion von Haus- und Heimtextilien bzw. Anlagenmechanik im 3. Jahr

Das Strukturkonzept ist analog dem der Produktionsberufe aufgebaut. In den ersten beiden Ausbildungsjahren sind neben den Kernqualifikationseinheiten 1–10 drei zusätzliche Wahlqualifikationseinheiten aus einer gemeinsamen Auswahlliste zu wählen. Bereits in der ersten Ausbildungsphase besteht damit für den Betrieb die Möglichkeit, neben den übergreifenden Qualifikationen spezifische Inhalte zu vermitteln.

Im dritten Ausbildungsjahr gliedert sich die Ausbildung in die zwei Qualifizierungsfachrichtungen Modeschneider und Anlagenmechanik (Arbeitstitel). Die zweite Qualifizierungsfachrichtung wird in erster Linie in Betrieben aus dem Bereich Textilwarenkonfektion ausgebildet werden. Hier besteht ein zusätzlicher Ausbildungsbedarf im Bereich der Instandhaltung von Bekleidungsmaschinen, analog der Produktionsmechanik bei der Ausbildung zum/zur Textilmechaniker/-in. Bisher erledigten ausgebildete Elektriker bzw. Schlosser diese Tätigkeiten. Diesen Fachkräften fehlen jedoch die textilen und bekleidungstechnischen Grundlagen.

Innerhalb der Fachrichtungen besteht wiederum die Möglichkeit, neben den verpflichtenden Qualifikationseinheiten aus einer fachrichtungsbezogenen Auswahlliste zwei weitere Wahlqualifikationseinheiten auszuwählen. Die Wahlqualifikationseinheiten sind ebenfalls der jeweiligen Fachrichtung

zugeordnet, um „unsinnige“ Kombinationen zu vermeiden.

Der Bundesverband Konfektion Technischer Textilien hat sich aus dem Forschungsprojekt mit der Begründung zurückgezogen, dass in dem stark handwerklich orientierten Ausbildungsberuf Technische(r) Konfektionär/-in kein Bedarf an Wahlqualifikationen besteht.

In einigen Unternehmen der Bekleidungsindustrie ist durch das Bekanntwerden der Neuordnungsabsichten der im Jahre 1997 in Kraft getretenen Ausbildungsordnung Modenäher/-in und Modeschneider/-in eine gewisse Beunruhigung entstanden. Es wird festgestellt, dass die Verordnung von 1997 im Kern nicht verändert werden soll. Es soll lediglich durch die Ergänzung von Wahlqualifikationseinheiten den Betrieben die Möglichkeit eröffnet werden, weitere und neue Geschäftsfelder bereits in die Ausbildung zu integrieren.

3. Ausbildungsstruktur Produktgestaltung⁵

Diese Gruppe umfasst die folgenden Berufe

- Produktgestalter/-in – Textil
- Tapisserist/-in
- Erweiterung um den Bereich Fotogravur

Der 1998 in Kraft getretene Ausbildungsberuf Produktgestalter/-in – Textil ändert sich im Wesentlichen nicht. Der Ausbildungsberuf erfährt lediglich die Erweiterung um geeignete Wahlqualifikationseinheiten. Es besteht die Möglichkeit, aus einer Auswahlliste von neun Wahlqualifikationseinheiten jeweils zwei auszuwählen, davon eine vor der Zwischenprüfung und eine nach der Zwischenprüfung.

• Bereich Fotogravur

Der ehemalige Ausbildungsberuf Fotogravurzeichner/-in wurde 1998 in den Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien integriert. Im süddeutschen Raum haben einige Hersteller von Textil- und Papierprodukten, die diesen Beruf im Bereich Fotogravur ausbilden, inzwischen festgestellt, dass es große Probleme für sie bei der Umsetzung gibt bzw.

4 Der Ausbildungsrahmenplan für die Konfektionsberufe ist beim BiBB erhältlich (Bezugsadresse: siehe Fußnote 2).

5 Anlage 7a und 7b: Der Ausbildungsordnungsentwurf für die Produktgestaltung ist beim BiBB erhältlich (Bezugsadresse: siehe Fußnote 2).

dass sie diese Ausbildung nicht durchführen können. Eine Ausbildung zum/zur Produktgestalter/-in – Textil mit einer Erweiterung um entsprechende Wahlqualifikationseinheiten würde für diese Betriebe am ehesten durchführbar sein, da insbesondere die notwendige Vermittlung der zeichnerischen Qualifikationen in dieser Ausbildung einen hohen Stellenwert hat.

In dem vorliegenden Entwurf sind die Kernqualifikationen deshalb so formuliert, dass sie auch für den Bereich Fotogravur zutreffen, und es wurden zusätzlich zwei entsprechende Wahlqualifikationen (6 und 7) aufgenommen.

- **Tapisserist/-in**

Der Ausbildungsberuf Tapisserist/-in aus dem Jahre 1980 wird seit Jahren im gesamten Bundesgebiet nur in einem Unternehmen ausgebildet. Im Rahmen des Forschungsprojektes galt es, ebenfalls zu prüfen, ob dieser Beruf in den Bereich Produktgestaltung zu integrieren ist. Es konnte festgestellt werden, dass der aktuelle Entwurf „Produktgestaltung“ dem zukünftigen Qualifikationsprofil des/der Tapisseristen/-in sehr nahe kommt und ebenfalls wie im Bereich Fotogravur „nur“ durch zwei entsprechende Wahlqualifikationen (8 und 9) zu ergänzen ist. Auch die Berufsbezeichnung Produktgestalter/-in – Textil ist nach heutigen Gesichtspunkten zutreffender, da sich die Produktpalette stark in den Bereich des Kreativ-Hobby (z. B. window-color) erweitert hat und der klassische Handarbeitsbereich nur noch ein Standbein darstellt. Damit ist auch ein breiteres Einsatzspektrum für diese Fachkräfte gewährleistet.

4. Ausbildungsstruktur Labortechnik⁶

Diese Gruppe umfasst die Ausbildungsberufe

- Textillaborant/-in (physikalisch-technisch),
- Textillaborant/-in (chemisch-technisch).

Diese beiden Ausbildungsberufe von 3,5-jähriger Dauer können zu einem Ausbildungsberuf zusammenggelegt werden. Durch das Angebot von entsprechenden Wahlqualifikationseinheiten werden beide Qualifizierungsrichtungen ausreichend berücksichtigt. Neben den Kernqualifikationseinheiten 1–13 können nach dem u. a. Auswahlmodus insgesamt sechs Wahlqualifikationseinheiten aus einer gemeinsamen Auswahlliste gewählt werden.

Die Wahlqualifikationseinheiten sind in drei Blöcke gegliedert:

- A: physikalisch-technische Prüfungen mit sechs Wahlqualifikationen
- B: chemisch-technische Prüfungen mit fünf Wahlqualifikationen
- C: betriebsbezogene Prüfungen mit vier Wahlqualifikationen

Auswahlmodus: Insgesamt sechs Wahlqualifikationseinheiten; davon sind vor der Zwischenprüfung aus den Blöcken A und B insgesamt drei Einheiten zu wählen, nach der Zwischenprüfung sind aus den Blöcken A, B und C zusätzlich drei weitere Einheiten auszuwählen, dabei müssen zwei Einheiten aus A und B sein.

- **Stufenausbildung**

Die Ausbildung in der Textil- und Bekleidungsindustrie findet überwiegend im Rahmen einer Stufenausbildung nach § 26 BBiG statt. Dies betrifft die Ausbildungsberufe in den Bereichen Produktion und Konfektion. 75 % der Auszubildenden schließen aus unterschiedlichen Gründen mit der ersten Stufe ab, nur 25 % absolvieren die zweite Stufe.

Daher spielt die Frage nach der zukünftigen Konzeption der neuen Ausbildungsgänge in den Bereichen Textilproduktion und Konfektion (Stufenausbildung oder durchgängige dreijährige Ausbildungsgänge) eine entscheidende Rolle für die Weiterführung des Neuordnungsverfahrens nach Ablauf des Forschungsprojektes. Leider ist es nicht gelungen, hierin einen Konsens zu erzielen. Die Ergebnisse im Rahmen des Forschungsprojektes, die eindeutig eine Stufenausbildung favorisieren, konnten zu einer Annäherung nicht beitragen. Die Tarifvertragsparteien halten an ihren traditionellen Standpunkten fest. Ebenso wenig konnten andere vom Verordnungsgeber vorgeschlagene Strukturmodelle, die sozusagen versuchen, beide Positionen zu verbinden (u. a. eingeschränkte Bestehensregelung wie bei den Ausbildungsberufen der Bauwirtschaft oder Optionsmodell für den Auszubildenden, das drit-

⁶ Der Ausbildungsordnungsentwurf für die Laborantenberufe ist beim BiBB erhältlich (Bezugsadresse: siehe Fußnote 2).

te Ausbildungsjahr zu absolvieren), bisher eine Lösung herbeiführen. Die vorliegenden Strukturmodelle für die Textilproduktions- und Konfektionsberufe sind deshalb so konzipiert, dass sie sowohl als durchgängige dreijährige Ausbildungsgänge als auch als gestufte Ausbildungsgänge zur Anwendung kommen können.

- *Prüfungskonzept*

In den verschiedenen Arbeitskreisen wurde über die Einführung eines neuen Prüfungskonzeptes beraten. und prinzipiell werden die vorgestellten Modelle auch befürwortet. Jedoch ist der Arbeitskreis Textilproduktion aufgrund der aktuellen Diskussion über neu eingeführte Prüfungsformen (z.B. Mechatroniker/-in) verunsichert und empfiehlt, die Ergebnisse aus dieser Diskussion abzuwarten und dieses Thema in den anschließenden Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren mit den Sachverständigen zu fokussieren. Der Arbeitskreis Konfektionsberufe kommt zu derselben Schlussfolgerung. Hinzu kommt in diesem Bereich, dass die bestehende Prüfungsform in diesem Jahr zum ersten Mal seit In-Kraft-Treten der Verordnung zur Anwendung kommt. Es bestehen folglich bisher keinerlei Erfahrungen mit dieser dort neu formulierten Prüfungsform und es ist ratsam – bevor schon wieder über neue Prüfungsformen beraten wird – zunächst die Ergebnisse aus diesen ersten Prüfungsdurchgängen abzuwarten.

In den Bereichen Labor und Produktgestaltung erarbeiteten die Arbeitskreise folgende neue Prüfungsmodalitäten:

- Produktgestalter/-in – Textil: Sowohl in der Zwischen- als auch in der Abschlussprüfung wird eine Arbeitsaufgabe bearbeitet und dokumentiert. In der Abschlussprüfung findet zusätzlich ein 30-minütiges Fachgespräch über die Arbeitsaufgabe statt.
- Textillaborant/-in: Sowohl in der Zwischen- als auch in der Abschlussprüfung werden verschiedene praktische Aufgaben bearbeitet und dokumentiert.

- *Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung*

Um eine Verzahnung von Aus- und Weiterbildung zu erreichen, wurden, aufbauend auf den Ergebnissen der schriftlichen Befragung und der

Firmen-Interviews, unterschiedliche Qualifikationseinheiten definiert und deren Inhalte festgelegt. Der Qualifizierungsbedarf ist im Wesentlichen drei Bereichen zuzuordnen, aus denen jeweils einige der erarbeiteten Qualifikationseinheiten beispielhaft im Folgenden genannt werden.

Bereich Produktionstechnik: Steuerungstechnik, Coloristik, Qualitätsmanagements, Umweltmanagement, Produktentwicklung, Kollektionserstellung

Kaufmännischer Bereich, Bürokommunikation, EDV: Auftragsbearbeitung, Marketing, Schnittgestaltung, Computertechnik

Bereich Organisation, Führung, Kommunikation: Auslandseinsatz/-vorbereitung, Arbeitsvorbereitung, Konzeption

Diese Qualifikationen sind in den Entwürfen den Auswahllisten zugeordnet und können bei Bedarf ausbildungsbegleitend angeboten werden. Durch die Verknüpfung mit den Ausbildungsgängen wird auf eine anspruchsvolle Tätigkeit vorbereitet und die Attraktivität der Ausbildung gesteigert. Die „Bündelung“ verschiedener festgelegter Wahlqualifikationen kann zu einem weiterführenden zertifizierten Abschluss führen oder auf bestehende Weiterbildungsgänge angerechnet werden. Exakte Vorschläge hierzu wurden im Rahmen des Forschungsprojektes nicht mehr erarbeitet.

● Bisherige Auswirkungen

Für die Bereiche Labor und Produktgestaltung liegt im Gegensatz zu den Produktions- und Konfektionsberufen jeweils ein „kompletter“ Entscheidungsvorschlag vor. Der Grund liegt darin, dass für die beiden zuletzt genannten Bereiche zum einen der Eckwert Ausbildungsstruktur (Stufenausbildung) noch nicht feststeht und zum anderen keine neuen Prüfungsanforderungen erstellt werden konnten.

In den Bereichen Labor und Produktgestaltung besteht zwischen den Tarifvertragsparteien in allen Eckwerten Konsens. Es wird vereinbart, im Anschluss an das Forschungsprojekt die Neuordnung dieser beiden Berufsbilder zu beantragen.

Die Antragsgespräche für die Ausbildungsberufe Textillaborant/-in und Produktgestalter/-in – Textil fanden in beiden Fällen bereits statt, die Weisungen wurden inzwischen erteilt und somit befinden sich die Vorhaben zurzeit im Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren (Vorhabensnummer: 4.0556 (Textillaborant/-in), 4.0557 (Produktgestalter/-in – Textil)). Das Inkrafttreten der beiden Verordnungen ist zum 1. August 2002 geplant.

In den Bereichen Produktions- und Konfektionsberufe konnte im Rahmen des Forschungsprojektes kein Konsens zwischen den Tarifvertragsparteien erzielt werden. In einem ersten Sondierungsgespräch der Tarifvertragsparteien im Frühjahr 2000 erklärte sowohl die Arbeitgeber- als auch die Arbeitnehmerseite, von ihren Positionen nicht abzuweichen. Man verständigte sich darauf, im Anschluss an das Forschungsprojekt zunächst die „gemeinsame Schnittmenge“ zu ermitteln und danach den begonnenen Dialog fortzusetzen, um eine Lösung zu finden. Die vom Ordnungsgeber unterbreiteten Vorschläge sollen dabei in den Dialog einfließen und gegebenenfalls einen Lösungsansatz darstellen.

● Veröffentlichungen

keine

Berufsfeldanalyse im Bereich medizinischer Assistenz-tätigkeiten (Medizintechnik)

● Bearbeiter/-innen

Dr. Kramer, Horst

● Laufzeit

III/97 – IV/2000

● Ausgangslage

Das Gesundheitssystem wird momentan durch technische und finanzielle Rahmenbedingungen erheblich beeinflusst. Das Gesundheitsstrukturgesetz und die Pflegeversicherung sowie die Neuerungen der Telemedizin haben zum Teil erhebliche Auswirkungen in Krankenhäusern, Sozialstationen und Pflegeheimen und werden das Weiterbildungsverhalten der medizintechnischen Assistenzberufe in spezifischer Weise tangieren.

Die neuen Technologien dringen in sämtliche medizinischen Bereiche vor. Durch die Telemedizin gewinnt die Ausbildung im virtuellen Operationssaal (OP 2000) an Realität. Planung und Durchführung von Operationen werden dann nicht nur simuliert, sondern durch Zuschaltung einer externen Assistenz durch Videokonferenz via Satellit auch realisiert.

So sollen durch Vernetzung von Klinik, Arztpraxis und Krankenkasse Mehrfachdiagnosen vermieden und Betriebsabläufe effizienter organisiert werden und damit ein effektiveres Kostenmanagement erreicht werden. Forschungsaktivitäten rund um die Telemedizin beeinflussen Krankenhaus- und Arztinformati-onssysteme. Diese Systeme organisieren sowohl die Patienten-erfassung als auch das Abrechnungswesen, sie dokumentieren und archivieren medizinische Daten und Bilder. Das Personal

erhält Zugang zu medizinischem Fachwissen und neuester Produktinformation über Medikamen-te, Laborbefunde, Ultraschall- und Röntgenbil-der.

Weiterhin führen die Wandlungsprozesse zu einer sektorenübergreifenden Behandlungsket-te im Krankenhausbereich, von der insbesonde-re die Bereiche Diagnostik, OP-Assistenz und sta-tionäre Pflege betroffen sind. Es wird vermutet, dass es zu Tätigkeitsverschiebungen kommt, die durch unterschiedliche Zusatz- und Anpassungs-qualifikationen kompensiert oder durch eine Aufstiegsfortbildung neutralisiert werden kön-nen. Es ist davon auszugehen, dass dieser Pro-zess auch auf vorgelagerte Ausbildungen über-grreift und hier Veränderungen hervorruft.

● Ziele

Übergreifendes Ziel des Projektes war es, im Bereich medizintechnischer Assistenz-tätigkeiten (Berufsgruppe: Kardiotechnik, OP-Personal und medizinisch-technische Assistenten) durch eine empirische Analyse Aufschluss über Technik-entwicklung, Qualifikationsentscheidungen und Qualifikationspotenzial zu bekommen und inno-vative Berufsfelder zu identifizieren.

Insbesondere durch die empirische Erfassung von Veränderungen im Arbeitsbereich von OP-Perso-nal (OPP) und medizinisch-technischen Assisten-ten (MTA) in Krankenhäusern, die durch neue Technologien (Telemedizin, Krankenhausinfor-mations- und -kommunikationssysteme etc.) her-vorgerufen werden, ging es darum, technik-induzierte Modifikationen der Tätigkeitsprofile aufzuzeigen. Es war zu fragen, ob neue Quali-fikationsanforderungen in den Arbeitsbereichen entstehen und ob das für die Berufsgruppen bereitgestellte Angebot an Fort- und Weiterbil-dungen diesen neuen Anforderungen gerecht wird.

Die Schwerpunkte der Befragung zielten auf die Reaktionen

von Angehörigen der betroffenen Berufsgrup-pen bezüglich der

- Wahrnehmung von Qualifikationsdefiziten
- Entwicklung spezifischer Qualifikationsstra-tegien

- Inanspruchnahme von Zusatzqualifizierungen
- Kompensation von Ausbildungsdefiziten

der Kliniken auf die durch Telemedizin induzierten Prozesse, wie z. B.:

- Erkennen neuer Qualifikationserfordernisse
- Anpassung des Qualifikationspotenzials an diese Veränderungen
- Entwicklung von Weiterbildungsperspektiven für MTA und OPP

● Methodische Hinweise

Einsatzfelder Telemedizin

In einem ersten Schritt wurden im Rahmen einer theoretischen Analyse die Komponenten der Telemedizin anhand der Anwendung und Einsatzmöglichkeiten näher bestimmt und in unterschiedlichen Feldern beschrieben.

Vorstudie Kardiotechnik

In einem zweiten Schritt wurde in einer empirischen Vorstudie die Frage aufgeworfen, welche Voraussetzungen bei den Kardiotechnikern/-innen (Zielgruppe der BIBB-Studie: Kardiotechniker, medizinisch-technische Assistenten und OP-Personal) vorliegen müssen, um mit der neuen Technologie umgehen zu können.

Fallstudien: Operationstechnische Assistenten/ Assistentinnen Systementwicklung

Um die Ergebnisse der Vorstudie zu verifizieren und zu vertiefen, wurde im Rahmen von Fallstudien geklärt, wie aktuelle technische Entwicklungen die Qualifikationsanforderungen der medizinischen Assistenzberufe verändern und mit Hilfe welcher Qualifizierungsmaßnahmen diesen Entwicklungen begegnet wird. Dabei wurden die Ergebnisse aus der Vorstudie aus dem Bereich Kardiotechnik wesentlich vertieft. Insbesondere wurde die Ausbildungssituation des/der Operationstechnischen Assistenten/Assistentin (OTA) untersucht und die Entwicklungen von Krankenhaus-Informationssystemen und elektronischen Patientenakten im Zusammenhang mit Zusatzqualifikationen analysiert. Im Universitätsklinikum Tübingen wurden aktuelle Ent-

wicklungen im Bereich der Minimal Invasiven Chirurgie beobachtet, von denen nicht unerhebliche Auswirkungen sowohl auf Ärzte als auch auf das Assistenzpersonal im OP vermutet werden. Die Ergebnisse dieser Fallstudien werden hier kurz dargestellt.

Empirische Studie I: OP-Personal (OPP) und medizinisch-technische-Assistenten/Assistentinnen (MTA)

Die empirische Erhebung zielte auf die Erfassung von Veränderungen im Arbeitsbereich von OPP und MTA in Krankenhäusern, die möglicherweise durch neue Technologien (Telemedizin, Krankenhausinformations- und -kommunikationssysteme etc.) hervorgerufen werden.

Vor allem ging es darum, für die genannten Berufsgruppen ggf. technik-induzierte Modifikationen der Tätigkeitsprofile aufzuzeigen, also zu fragen, ob neue Qualifikationsanforderungen in ihren Arbeitsbereichen entstehen und ob das für die Berufsgruppen bereitgestellte Angebot an Fort- und Weiterbildungen diesen neuen Anforderungen gerecht wird.

Insgesamt wurden 1.800 Fragebögen für MTA/OPP an alle 36 Universitätskliniken in Deutschland verschickt, mit der Bitte, die Erhebungsbögen an den jeweiligen Adressatenkreis im Hause zu verteilen. Jede Klinik erhielt jeweils 50 Fragebögen. Insgesamt wurden von den 1.800 Fragebögen 401 zurückgeschickt (22,3 %).

Empirische Studie II: Leitungspersonal

410 Fragebögen wurden an Leitungspersonal der Universitätskliniken versandt: an leitende und stellvertretende MTA bzw. OPP, an Ärzte und Ärztinnen sowie an Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus dem Aus-, Fort- und Weiterbildungsbereich, sowie aus der Verwaltung. In einigen Kliniken gab es mehrere Ansprechpartner, die jeweils zwischen 5 und 20 Fragebögen erhielten. Aufgrund von Nachsende- und Mahnaktionen wurden in die Untersuchung 66 Fragebögen einbezogen.

● Ergebnisse

Einsatzfelder Telemedizin

Praxissysteme

Mit Einführung der Personalcomputer ab 1980 wurden Datenverarbeitungssysteme für die Arztpraxen so kostengünstig, dass fast alle Tätigkeiten innerhalb der Arztpraxen unterstützt werden konnten. Im Mittelpunkt des Einsatzes der neuen Programme stand die Patientendatenverwaltung, die Abrechnung mit den Kassen und die Befunddokumentation durch Kommunikation mit externen Leistungserbringern und deren Befundrückmeldung.

Heute benutzen über 90 % aller Ärzte einen Computer in der Praxis und 63 % aller einer kassenärztlichen Vereinigung zugehörigen Ärzte rechnen mit EDV ab. Neben der Stammdatenverwaltung und der Abrechnung führen viele dieser Systeme intern eine elektronische Patientenakte und können online Befundergebnisse aus Laborpraxen erhalten. Der Versuch, den Online-Datenaustausch zwischen Krankenhäusern und Praxissystemen so weit zu standardisieren, dass Arztbriefe und Befunddaten übertragen werden können, scheiterte unter anderem an den fehlenden Möglichkeiten im Krankenhausbereich.

Viele Praxissysteme erlauben einen direkten Zugriff auf Arzneimitteldatenbanken, teils mit Prüfung von Medikamenteninteraktionen, oder auf andere wichtige Informationsquellen. Einzelne Systeme besitzen Module zur Bilddatenverarbeitung oder Entscheidungsunterstützung für bestimmte Facharztgruppen. Der Schwerpunkt liegt allerdings auf der Abrechnung, wobei die Daten eines Patienten aus der Versichertenkarte direkt in den Praxiscomputer übernommen werden. Etwa 200 Systeme sind in Deutschland erhältlich, 20 Systeme davon haben einen Marktanteil von ca. 84 %.

Krankenhaus-Informationssysteme

Die Datenverarbeitung mit ihren Servern, aber auch vernetzte Personalcomputer liefern die notwendige Leistung, um im Krankenhausbereich die Patientendaten und alle anfallenden Ergebnisse patientenbezogen zu dokumentieren. Häufig sind diese Systeme mit medizinischen Geräten (Analyser oder Röntgengerät) verbun-

den und empfangen die Ergebnisdaten online. Zur Unterstützung der Arbeitsabläufe und zur Leistungs- und Ergebnisdokumentation in abgegrenzten Bereichen werden häufig autark arbeitende Abteilungssysteme eingesetzt.

Das vom Untersuchungsaufkommen her wichtigste Abteilungssystem dürfte das Laborsystem sein. Diese Systeme übermitteln den online angeschlossenen Analysegeräten die Untersuchungsanforderungen, speichern die Ergebnisse und vergleichen die Resultate mit den Normwerten, Vorwerten des Patienten und verwandten Werten, um pathologische Befunde oder Fehler bei der Bestimmung festzustellen. Diese Art der Datenübermittlung hat einen Qualitätssprung in der Labormedizin gebracht, aber auch zu einer Konzentration der Anbieter geführt.

Das Krankenhaus-Informationssystem bietet darüber hinaus die Möglichkeit, aus den Grunddaten Informationen zu bilden, diese zu präsentieren und in therapeutisch relevante Entscheidungen einfließen zu lassen. Dies bedeutet neben einer weiteren Steigerung der Effektivität der Mitarbeiter eine deutliche Qualitätsverbesserung, da sich mit Hilfe des Krankenhaus-Informationssystems viele Fehlermöglichkeiten ausschalten lassen. Die Daten eines Patienten können lebenslang in einer zentralen Datenbank abgespeichert werden.

Ein Krankenhaus-Informationssystem dient somit dem Erfassen und dem fehlerfreien Transport von Daten zwischen allen im Krankenhaus an der Diagnostik und Behandlung von Patienten beteiligten Stellen einschließlich der Verwaltung, so dass diese vollständig, aktuell und zeitgerecht dem berechtigten Empfänger zur Verfügung stehen. In der Regel werden Daten in schriftlicher Form transportiert, zunehmend wird aber auch die Übermittlung von Tönen, Bildern und Biosignalen (z. B. EKG) möglich. Diese medizinischen Daten werden patientenbezogen übermittelt und abgespeichert.

Wissensbasierte Systeme

Die Verbesserung der Qualität der Patientenversorgung ist ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Einführung dieser Systeme. Durch die Integration von Unterstützungsfunktionen in Praxis-, Abteilungs- und Krankenhaus-Informationssystemen kann Fehlern bei Anordnungen vorge-

beugt werden, ohne dass die therapeutische Freiheit eingeengt wird.

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl von medizinischen wissensbasierten Systemen, vor allem in Form von Diagnosesystemen, zum Teil aber auch zur Therapieunterstützung entwickelt. Allerdings zeigte es sich, dass diese Arbeiten zwar einen guten Beitrag zur theoretischen Weiterentwicklung des Forschungsgebietes „Artificial Intelligence in Medicine“ leisten konnten, dass die praktische Anwendung dieser Systeme aber sehr begrenzt blieb. Fast keines der großen bekannten medizinischen wissensbasierten Systeme wird heute in der klinischen Routine genutzt, sondern lediglich in der Ausbildung medizinischen Personals. Das Problem dieser isolierten Systeme liegt in der fehlenden Infrastruktur bzw. Einbindung in routinemäßig genutzte Informationssysteme. Dadurch ist bei isolierten wissensbasierten Systemen immer ein sehr hoher Eingabeaufwand erforderlich. Der dem gegenüberstehende Gewinn ist in der Praxis meist sehr begrenzt. Außerdem erweist sich die langfristige Pflege dieser oft sehr großen Wissensbasen in der Praxis als kaum lösbares Problem.

Wirklich genutzt werden also nicht die großen, allumfassenden Wissensbasen, die nur schwer zu pflegen sind, sondern kleine, manchmal fast trivial erscheinende Unterstützungsfunktionen (Überwachung von Patientenstatus und Therapieansätzen, Vorschläge zur Beachtung von Leitlinien und Erinnerungsfunktionen). So können verordnete Medikamente automatisch auf Kreuzreaktionen, Allergien des Patienten oder auf Verträglichkeit mit anderen Untersuchungsergebnissen abgeprüft werden.

Elektronische Patientenakte

Die Multimediale Elektronische Patientenakte dient dazu, verteilte Datenbestände zum Gesundheitszustand eines Patienten, die zurzeit noch auf unterschiedlichen Medien verteilt dokumentiert sind, logisch zusammenzuführen. Bei der elektronischen Patientenakte werden alle Informationen zu einem Patienten in digitaler Form dokumentiert. Die Informationen sind über einen Identifikationsschlüssel miteinander verbunden und dem Patienten zugeordnet. Die elektronische Patientenakte kann den Bereich

eines Krankenhaus-Informationssystems überschreiten.

Alle patientenbezogenen und leistungsrelevanten Informationen (Behandlungsschritte) werden in der Krankenakte dokumentiert. Somit sind die in ihr gesammelten Daten und Informationen wichtige Grundlage nicht nur für ärztliches Handeln, sondern auch Ausgangspunkt für administrative, leistungs- und abrechnungsrelevante als auch organisatorische Belange in der Gesundheitsversorgung. Schon früh kam daher der Wunsch auf, die Inhalte dieser Krankenakte auf elektronischem Weg für eine weit entfernt notwendig gewordene Behandlung zugänglich zu machen. Dies schien insbesondere dann sinnvoll, wenn die Inhalte bereits in digitaler Form vorlagen.

Eine standardisierte elektronische Akte, die allen Leistungserbringern in der Gesundheitsversorgung zur Verfügung gestellt werden kann, ermöglicht die relativ komplikationsfreie Integration von Praxissystemen, Krankenhaus-Informationssystemen und von wissensbasierten Systemen. Voraussetzung dazu ist die Standardisierung der elektronischen Patientengeschichte, die eine integrative Sicht auf alle für eine medizinische Behandlung notwendigen Patientendaten erlaubt. Dann spielt es auch keine Rolle mehr, ob diese vom Krankenhaus, einem Facharzt, Zahnarzt oder Physiotherapeuten kommen. Wo auch immer der Patient behandelt werden muss, der Zugriff auf vorhandene Daten und die Weiterzeichnung der elektronischen Krankengeschichte wären möglich.

Überblickshaft können die Ergebnisse zum Einsatz der Technologie wie folgt zusammengefasst werden: So sehr in Einzelbereichen der Einsatz von Telemedizin/Telematik fortgeschritten ist, so sehr fehlen die infrastrukturellen Voraussetzungen, diese Systeme einzusetzen. Selbst in Bereichen von Krankenhäusern, wo Telemedizinprojekte durchgeführt worden sind, gab es bei der Umsetzung der Projektergebnisse in die alltägliche Arbeit Integrationsprobleme. Insbesondere an der abteilungsübergreifenden Schnittstelle gibt es Abstimmungsprobleme, die sich in mangelnder Kompatibilität der eingesetzten Systeme äußern. Das zentrale Ziel der Telematik, die Vernetzung der „Behandlungsketten“ im Kranken-

haus, scheitert bisher am Fehlen übergreifender bzw. integrierender Strukturen und Systeme.

Vorstudie Kardiotechnik

An der Akademie für Kardiotechnologie (AfK) des Deutschen Herzzentrums Berlin (DHZB) wird derzeit 60 % des kardiotechnischen Personals für das gesamte Bundesgebiet ausgebildet (für Berlin 100 %). Nur in Berlin existiert eine staatlich geregelte Weiterbildung. Die Fortbildung zum Kardiotechniker/zur Kardiotechnikerin scheint so umfassend und gut zu sein, dass in der alltäglichen Arbeit nur ein geringer Weiterbildungsbedarf auftritt, der nicht durch die vom Personal besuchten Tagungen und einige Herstellerschulungen für neue Geräte etc. abgedeckt wird. Die Ergebnisse der Fallstudie bezüglich den Weiterbildungsanforderungen zum/zur Kardiotechniker/in bzw. deren Arbeitssituation, erhoben an der Akademie für Kardiotechnik und am DHZB, lassen sich verkürzt so zusammenfassen:

1. Die Weiterbildung an der AfK scheint den Bedürfnissen in der Praxis der Krankenhäuser/Herzzentren gerecht zu werden.
2. Die vermittelten Qualifikationen sind (bisher?) auch ausreichend, um den durch die Telematik, sofern überhaupt schon in den beruflichen Alltag integriert, auftretenden Anforderungen im Bereich der IuK-Technologie gerecht zu werden.
3. Geräteschulungen und der Besuch einschlägiger Tagungen und Kongresse sind die häufigsten Weiterbildungsformen.
4. Im Durchschnitt besucht ein Kardiotechniker/eine Kardiotechnikerin des DHZB an 4 Tagen im Jahr eine derartige Weiterbildung.
5. Der Markt für Absolventen ist ausgezeichnet, wenngleich sich gewisse Sättigungstendenzen abzeichnen.
6. Fachhochschul- und Universitätsabschlüsse können von Bedeutung sein, wenn es um den zukünftig wohl an Bedeutung gewinnenden Einsatz in Industrie und Entwicklung geht.
7. Die Tendenz zu einer Akademisierung der Ausbildung spielt in der Diskussion eine immer stärkere Rolle.

8. Es gibt einen technisch induzierten, sozial-psychologischen Weiterbildungsbedarf in der Nachbetreuung von Kunstherzpatienten.

Im Kontext der „Technikfolgen“ haben überfachliche und extrafunktionale Qualifikationen im Bereich der Kardiotechnik eine wesentliche Bedeutung. Die in der Fallstudie explizit angesprochenen „Schlüsselqualifikationen“, wie Teamfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Organisationsfähigkeit und ökonomisches Handeln im Sinne eines kostenbewussten Umgangs mit Ressourcen gewinnen unter dem Stichwort von Zusatzqualifikationen zunehmend an Bedeutung. Es ist allerdings nicht oder kaum zu erkennen, dass diese Erfordernisse sich in gezielten Weiterbildungsbemühungen im Krankenhausbereich niederschlagen. Hier wird bei entsprechenden Aufgaben auf das Personal zurückgegriffen, von dem angenommen wird, dass es am ehesten über diese Qualifikationen verfügt.

Es wird davon ausgegangen, dass in den Ländern der Europäischen Union derzeit ca. 2.000 Kardiotechniker/-innen klinisch tätig sind. Von den etwa 400 in Deutschland tätigen sind 12 % Frauen, etwa 70 % sind „angelernte“ und 30 % sind staatlich geprüfte Kardiotechniker/-innen der Akademie für Kardiotechniker (AFK) Berlin. Kardiotechniker/-innen mit einem Fachhochschulabschluss spielen quantitativ noch keine Rolle, gleichwohl besteht eine deutliche „Akademisierungstendenz“. Kardiotechniker/-innen in Deutschland haben auch zukünftig außerordentlich gute Berufschancen, da die Zahl der Herzoperationen in Deutschland im internationalen Vergleich noch relativ weit von einer tendenziellen Sättigungsgrenze entfernt ist. Seit 1991 existiert das „European Board of Cardiovascular Perfusion“. Es wurde gegründet, um einen gemeinsamen Stand der Ausbildung zum Kardiotechniker in Europa zu gewährleisten. Hier geht man davon aus, dass inzwischen in keinem Land Europas weniger als 50 % der Weiterbildung zum Kardiotechniker/zur Kardiotechnikerin zertifiziert sind. In den meisten Ländern sind es bereits 60 % und in einigen Ländern sogar 100 %. Diese Entwicklung zu einer europaweiten Anerkennung kann als Hinweis auf den hohen Grad der Verberuflichung dieses recht jungen Berufes angesehen werden.

Fallstudien: Operationstechnische Assistenten und Systementwicklung

Operationstechnische Assistenten/Assistentinnen (OTA)

Ende der 80er-Jahre kam es in Deutschland zu einem so genannten „Pflegerotstand“, in dessen Folge in einigen Krankenhäusern kein qualifiziertes Personal für die OP-Assistenz zur Verfügung stand und teilweise Operationssäle geschlossen werden mussten. Der zunehmende Mangel an spezialisierten pflegerischen Mitarbeitern im Operationssaal wurde u. a. mit dem langen Weg bis zu diesem Berufsziel begründet (drei Jahre Pflegeausbildung, zwei Jahre Berufstätigkeit in der Pflege, zwei Jahre Weiterbildung zur OP-Assistenz). Das führte zu Überlegungen, in Anlehnung an entsprechende Konzepte etablierter OTA-Ausbildungen in der Schweiz und in den Niederlanden entsprechende Ausbildungsgänge neben der klassischen Krankenpflegeausbildung mit Weiterbildung zur OP-Fachkraft einzurichten.

1993 wurde die Gemeinschaft zur Erarbeitung und Konzeption von Richtlinien für die Ausbildung Operationstechnischer Assistenten/-innen (GEKA) gegründet. Daneben existiert der OTA-Schulträgerverband, der einen schnellen Informationsfluss zwischen den inzwischen etwa 50 OTA-Schulen und -Ausbildungsstätten gewährleisten will. Die Deutsche Krankenhausgesellschaft (DKG) hat sich voll hinter diese Entwicklung gestellt und im Jahre 1996 DKG-Empfehlungen zur Ausbildung und Prüfung von Operationstechnischen Assistenten/-innen erlassen. In den Interviews mit Operationstechnischen Assistenten/-innen, mit OP-Leitungen sowie mit operierenden Ärzten, die mit Operationstechnischen Assistenten/-innen zusammenarbeiten, wurde dokumentiert, dass diese dreijährige Ausbildung den Anforderungen im OP in außerordentlicher Weise gerecht wird. Die Ergebnisse dieser Fallstudie haben ergeben, dass sich hier in Zukunft ein innovatives Berufsfeld, insbesondere für technikorientierte, jüngere Frauen entwickeln wird.

Systementwicklung

Es ist unbestritten, dass eine der Technologien, die den Operationssaal der Zukunft bestimmen

wird, die Minimal Invasive Chirurgie (MIC) ist. Im Rahmen der Fallstudie wurde eine in Deutschland in der Entwicklung der Medizintechnik führende Universitätsklinik in die Untersuchung miteinbezogen.

Ausgangspunkt der dortigen Arbeit zur Verbesserung einzelner Bausteine der MIC war die Tatsache, dass herkömmliche endoskopische Instrumente gegenüber der offenen Chirurgie mit direkter Sicht und mit direktem Zugang mit der Hand mit erheblichen Nachteilen verbunden waren. Die starren Stangen, über die Mikrosinstrumente in den Körper eingeführt wurden, hatten eine hohe Unbeweglichkeit zur Folge, führten zu einem beinahe völligen Ausschluss körperlichen Fühlens bei der Instrumentenbedienung und zu erheblichen Einschränkungen der optischen Wahrnehmungsfähigkeit. Das Ergebnis dieser Entwicklung ist eine komplexe Bedienstation mit einer Vielzahl von Informations- und Aktionsmöglichkeiten. So sehr diese komplexen Operationsbedienstationen für den Laien wie „Science-Fiction“ anmuten, sind sie bereits Realität.

Um Ärzte in der Handhabung dieser neuen Instrumente (auch unterhalb der ganzheitlichen komplexen Systeme) schulen zu können, gibt es in Deutschland erste Trainingszentren. Dagegen ist bisher nicht daran gedacht worden, solche Schulungszentren auch für das OP-Assistenzpersonal einzurichten. Insgesamt werden für die OP-Assistenz durch die Technikentwicklung, nicht nur im Bereich der MIC, Kenntnisse bezüglich des Funktionierens der medizinisch-technischen Geräte sowie die korrespondierenden Fertigkeiten zum Bedienen hoch komplexer medizinischer Geräteparks massiv an Bedeutung gewinnen. Die Fallstudie hat gezeigt, dass der OP-Bereich ein High-Tech-Bereich ist und dass dieser Entwicklung mehr als bisher durch Fort- und Weiterbildung Rechnung getragen werden muss.

Ergebnisse Empirische Studie

Befragung I: OP-Personal (OPP) und Medizinisch-technische Assistenten/-innen (MTA)

Es bestätigte sich deutlich die aus den Interviews der Vorstudie hervorgegangene Hypothese, dass die Arbeit von OPP und MTA durch die Einführung neuer Analyse- und Diagnosemethoden, neuer OP-Methoden und -Geräte sowie

durch eine zunehmende Durchdringung neuer Technologien gekennzeichnet ist. Ebenfalls bestätigt wurde, dass die existierenden Qualifizierungsmaßnahmen den Anforderungen nicht gerecht werden, die sich aus diesem Anforderungswandel ergeben.

Die zunehmende „IT-Durchdringung“ der Arbeit wird zum einen durch die Einführung der elektronischen Patientenakte verursacht: Etwa ein Drittel der OPP und MTA arbeiten bereits mit ihr und bei 21% steht die Einführung kurz bevor. Noch stärker wirkt die Nutzung EDV-gestützter Krankenhausinformations- und -kommunikationssysteme: Nahezu zwei Drittel der Befragten OPP und MTA arbeiten bereits mit derartigen Systemen und weitere 15% gaben an, dass deren Einführung bevorstehe. Diese technologische Durchdringung erhöht deutlich die Teilnahme an Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen. Insgesamt ist bei den Befragten der Wunsch nach mehr EDV- und Geräteschulungen deutlich ausgeprägt. Vor allem jedoch bei denjenigen, bei denen neue EDV-Systeme bereits in der Arbeit eine große Rolle spielen.

44% der Befragten MTA und 38% der OPP gaben an, sich durch ihre Ausbildung bzw. durch ihre Weiterbildung nicht hinreichend auf die neuen Qualifikationsanforderungen vorbereitet zu fühlen. Dass Qualifikationslücken die Betroffenen belasten, zeigten die Antworten auf die Frage „nach Situationen, in denen sie sich unsicher fühlten“: 70% bejahten, derartige Situationen erlebt zu haben. Je älter die Befragten (Häufigkeits- oder Langzeiteffekt) und je niedriger der Schulabschluss (Qualifikationseffekt), desto eher erinnerten sich die Befragten an Situationen, in denen derartige Unsicherheiten auftraten.

Die Mehrzahl der Personen, die sich durch die Einführung neuer OP-Techniken unsicher fühlten, hatte keine Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema besucht. Dies traf ebenso zu für den Unsicherheitsfaktor „mangelhafte EDV-Kenntnisse“, „mangelnde Einarbeitung in neue EDV-gestützte Geräte“ und „mangelnde Einarbeitung in weitere neue Geräte“. Bei Teilnahme an entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen wird diese Unsicherheit deutlich reduziert. 90% der Personen, die sich erinnerten, sich in einer Situation unsicher gefühlt zu haben, wollten

entsprechende Fortbildungen/Informationsveranstaltungen besuchen (mehrheitlich zum Thema EDV).

77% der befragten MTA und OPP hatten im Jahre 1998 an Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen teilgenommen. 44% aller OPP hatten freiwillig Veranstaltungen zu neuen OP-Techniken besucht, gegenüber 13%, die Pflichtveranstaltungen besuchten. 32% der MTA besuchten freiwillig Geräteschulungen und 30% entsprechende Pflichtveranstaltungen.

Bezogen auf alle Befragten betrug die durchschnittliche Teilnahmedauer an Weiterbildungsveranstaltungen 5 Tage. Höher als im Durchschnitt aller Befragten ist die Weiterbildungsaktivität bei

- Frauen
- älteren Beschäftigten
- Personen mit höherem Schulabschluss
- Personen mit höherem Berufsabschluss.

Am stärksten wirken sich das Schulbildungs- und Qualifikationsniveau auf die Weiterbildungsaktivität aus.

Bei den MitarbeiterInnen lag eine hohe Fortbildungsbereitschaft vor: 90% der Befragten wollten im Jahre 1998 an weiteren Fortbildungen und Informationsgesprächen zu den Themen „EDV“ und „Geräteschulungen“ teilnehmen, waren jedoch wegen des herrschenden Personalmangels daran gehindert. An zweiter und dritter Stelle wurde bei der Frage nach den Hinderungsgründen angegeben, dass der Eigenanteil an den Kosten zu hoch sei (43%) bzw. dass die Kosten vom Krankenhaus nicht oder nur zum Teil übernommen würden. Angesichts des deutlichen Empfindens von Qualifikationslücken vor allem im EDV-Bereich und vor dem Hintergrund weiterer Neueinführungen von EDV-gestützten Arbeitsverfahren sollte dieses Fortbildungspotenzial von den Verantwortlichen in den Krankenhäusern genutzt werden: 90% der Befragten wünschten sich Verbesserungen im Bereich des Fortbildungsangebotes. An erster Stelle steht der Wunsch nach mehr Veranstaltungen im Bereich EDV, gefolgt von dem nach mehr Geräteschulungen. Dies ist ein erneuter deutlicher Hinweis, dass die Einführung neuer Technologien in den

untersuchten Berufsfeldern einen deutlichen Qualifizierungsbedarf induziert.

Befragung II: Leitungspersonal

Das befragte Leitungspersonal sah zu 97 % einen durch neue Technologien induzierten Qualifikationsbedarf. Die Ärztinnen und Ärzte schätzten die Zunahme der Qualifikationsanforderungen am geringsten ein. Alle anderen Berufsgruppen waren sich auch einig über die Reihenfolge der Zunahme der Anforderungen: Beinahe 90 % sahen eine (starke) Zunahme der Arbeitsbelastung insgesamt. Etwa zwei Drittel sah eine (starke) Zunahme im Bereich der Anforderungen an theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeiten, und 50 % meinten, die Anforderungen an die Teamarbeit innerhalb der Berufsgruppen bzw. in berufsgruppenübergreifenden Arbeitszusammenhängen seien deutlich gestiegen.

Alle befragten Leitungsgruppen bestätigten starke Veränderungen in den Arbeitsbereichen von MTA und OPP durch die Einführung neuer Analyse-, Diagnose- oder Operationsgeräte (80 %) sowie eine Zunahme der EDV-Arbeit (74 %). EDV-gestützte Krankenhausinformations- und -kommunikationssysteme (70 %) und die Nutzung elektronischer Patientenakten (30 %) haben nach Auffassung des Leitungspersonals bereits in den Arbeitsalltag von MTA und OPP Einzug genommen oder werden dies umgehend tun (jeweils weitere 30 %).

90 % des befragten Leitungspersonals erinnerten sich an Situationen, in denen MTA oder OPP im Umgang mit neuen Technologien in ihrer Arbeit unsicher wirkten. Von den aufgeführten Beispielen wurden mangelhafte EDV-Kenntnisse von 63,5 % am häufigsten genannt. Aber auch die mangelhafte Einarbeitung in neue Geräte und die mangelhafte Vorbereitung auf neue OP-Techniken wurden von knapp 60 % als Ursachen erwähnt.

Die Einschätzung der zukünftigen Qualifikationsentwicklung wird als lineare Fortschreibung der bisherigen Tendenzen gesehen. Dabei werden auch weiterhin soziale Qualifikationen an Bedeutung gewinnen (Zunahme der Teamarbeit); vor allem die Arbeitsbelastung insgesamt wird zunehmen und die Arbeitsbereiche werden laut 80 % der Befragten durch eine Zunahme der EDV-Arbeit und durch die Einführung neuer

Analyse-, Diagnose- oder Operationsgeräte geprägt sein (73 %).

Das Leitungspersonal vermutet, dass MTA und OPP im Durchschnitt an etwa 10 Tagen Fortbildungen besucht hätten. Ärztinnen und Ärzte gehen allerdings von nur 7 Tagen aus und überschätzten den Grad, in dem MTA und OPP freiwillig an Fortbildungen teilnehmen. Sie unterstellten ihnen in einem höheren Maße Desinteresse an den Fortbildungen als die anderen Leitungskräfte dies tun. Insgesamt betrachtet geht das Leitungspersonal davon aus, dass es am ehesten Kostengründe seien, welche die MTA und OPP daran hindern, Fortbildungen zu besuchen. Da in der derzeitigen Finanzsituation der Kliniken vorerst keine Entspannung zu erwarten ist, werden möglicherweise hier auch nicht die primären Lösungsansätze gesehen. Stattdessen wird eine Qualitätssteigerung der Qualifizierungsmaßnahmen angemahnt. Es ist eine deutliche Inkongruenz im Antwortverhalten der Befragten festzustellen.

Das Leitungspersonal glaubt, dass MTA und OPP vor allem mehr Geräteschulungen und EDV-Schulungen wünschen (62 bzw. 50 %). Ärztinnen und Ärzte verneinten zu 92 % einen Bedarf an Geräteschulungen. Das Leitungspersonal sieht auch den Wunsch nach mehr Veranstaltungen zur Teamarbeit/Kommunikation (61 %, aber nur 33 % der Ärztinnen und Ärzte).

Zusammenfassung

Bereits heute existieren bei OPP und MTA, aufgrund von Qualifikationslücken vor allem im EDV-Bereich und im Umgang mit den von ihnen zu bedienenden Geräten, Unsicherheiten in ihrer alltäglichen Arbeit. Sie sind qualifikatorisch auf die durch die Zunahme von EDV-Anwendungen und neuer Geräte induzierten Anforderungen nicht hinreichend vorbereitet. Für die Zukunft erwarten die MTA und OPP eine weitere Zunahme der Qualifikationsanforderungen durch eine IT-Durchdringung der Arbeit (73 %), durch die Einführung neuer Analyse-, Diagnose- oder Operationsgeräte (65,8 % insgesamt und sogar 70 % der OPP) sowie durch den vermehrten Einsatz EDV-gestützter Krankenhausinformations- und -kommunikationssysteme (64 %). Entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen scheinen unbedingt erforderlich. Bei den Mitarbei-

tern/-innen selbst existiert eine hohe Bereitschaft, sich daran zu beteiligen. Ihren Forderungen steht der ökonomische Druck in den Krankenhäusern entgegen. Für eine mittelfristige Durchsetzbarkeit entsprechender Forderungen spricht allerdings die Tatsache, dass das Leitungspersonal die Qualifikationsnöte der MTA und OPP erkannt hat.

● Bisherige Auswirkungen

Die Vorstellung der Zwischenergebnisse dieses Projekts auf den Hochschultagen für Berufliche Bildung in Dresden im September 1998 sind in das neue Berufsfeld „Medizinische Dokumentation“ mit eingeflossen.

In einem Folgeprojekt sollen die Ausbildungsvoraussetzungen und Qualifikationsentwicklungen für das innovative Berufsfeld „Operationstechnische Assistenten/innen“ im Rahmen einer Bestandsaufnahme untersucht und bestimmt werden.

● Veröffentlichungen

KRAMER, Horst: Telemedizin und Qualifikation. In: Professionalisierung durch Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin/Bonn 1998. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 32)

KRAMER, Horst: Technik- und Qualifikationsveränderung durch Telemedizin. In: Berufsbildung und Beschäftigung im personenbezogenen Dienstleistungssektor. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin/Bonn 1999. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 43)

KRAMER, Horst: Medizin und Qualifikationsveränderungen, und KRAMER, Horst: Qualifikationsveränderung durch Telemedizin. In: Gesundheitsnetz 1999. Elektronischer Kongressband. Gesundheitsnetz Rhein-Neckar-Dreieck (Hrsg.). Ludwigshafen 1999.

KRAMER, Horst: Aus- und Weiterbildung im OP-Bereich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 29 (2000) Heft 5, S. 21–22.

Zusatzqualifikationen im europäischen Systemvergleich

● **Bearbeiter/-innen**

Dr. Hanf, Georg

● **Laufzeit**

I/98 – IV/99

● **Ausgangslage**

Der beschleunigte Wechsel von Innovationszyklen, der rasche Wandel der Märkte und der internationalen Arbeitsteilung sowie neue Produktionskonzepte zwingen zu einer Dynamisierung und Differenzierung von Qualifikationsstrukturen und Qualifizierungsprozessen.

Eine formale Ausbildung auf möglichst breiter Basis wird mehr und mehr zur unabdingbaren Voraussetzung für den Zugang zum Beschäftigungssystem. Die in Ausbildungsordnungen normierte Mindestqualifikation reicht jedoch für die Übernahme von rasch wechselnden, divergierenden betrieblichen Aufgaben nicht aus; sie wird andererseits gestiegenen Voraussetzungen und Erwartungen der Schulabsolventen nicht gerecht. Bereits während der Ausbildung und im unmittelbaren Anschluss daran wird deshalb für einen zunehmenden Teil der Auszubildenden die Ausbildung durch Zusätze differenziert, sie wird flexibel dem regionalen bzw. dem betrieblichen Bedarf angepasst und auf die heterogene Klientel zugeschnitten. Dadurch wird zugleich das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung neu bestimmt; sie werden zunehmend miteinander verbunden.

In doppelter Perspektive werden Zusatzqualifikationen virulent: In der Perspektive der Unternehmen geht es um die Spezialisierung und Anreicherung von Qualifikationen zum Zwecke der Anpassung an betriebliche Erfordernisse und

die Bindung von qualifizierten Fachkräften an das Unternehmen; in der Perspektive der Arbeitnehmer geht es um die Sicherung der inner- und außerbetrieblichen Berufs- und Beschäftigungschancen.

Die INFAS-Studie „Neue Qualifikationserfordernisse in der Wirtschaft“ hat ergeben, dass 75 % der mittelständischen und 80 % der großen Unternehmen solche Zusatzqualifikationen anbieten; im Handwerk sind es 27%. Während der Ausbildung werden 40 % dieser zusatzqualifizierenden Maßnahmen angeboten, 50 % unmittelbar nach der Ausbildung. Dabei lassen sich fünf Zielrichtungen unterscheiden: horizontale Qualifikationserweiterung, Spezialisierung im Tätigkeitsfeld des Ausbildungsberufs, Schlüsselqualifikationen, Qualifizierung für neue Tätigkeitsfelder sowie Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg. Zusatzqualifikationen werden sowohl in Form von formalisierten internen und externen Kursangeboten als auch durch Lernen am Arbeitsplatz erworben. Zertifiziert werden 62 % der Zusatzqualifikationen für Auszubildende und Berufsanfänger; gut die Hälfte der Zertifizierungen erfolgt unternehmensintern.

Das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit hat Zusatzqualifikationen als berufsbildungspolitisches Instrument konzipiert, um den sich dynamisch ändernden Qualifikationsanforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft kurzfristig entsprechen zu können und zugleich für Leistungsstärkere überschaubare Optionen für berufliche Karrierewege zu schaffen.

Zusatzqualifikationen haben einen starken Bedeutungszuwachs erfahren; sie sind jedoch nicht oder nur unzureichend inhaltlich und zeitlich zusammenhängend und übersichtlich als konsistenter Bereich des beruflichen Bildungswesens im Anschluss an die Erstausbildung, als ein Aus- und Weiterbildung verbindendes Strukturelement, entwickelt.

Die beschriebene Problematik stellt sich in den EU-Staaten relativ ähnlich dar; auf Grund geringer oder fehlender betriebsbezogener formalisierter Ausbildung sind in einer Reihe von Ländern Konzepte und Modelle flexibler Zugänge zu beruflichen Qualifikationen zu finden, die nicht nach Aus- und Weiterbildung unterschieden werden. Ansätze für die Gestaltung Aus-

und Weiterbildung verbindender beruflicher Bildungswege haben ihren Niederschlag in europäischen Gemeinschaftsprogrammen ebenso gefunden wie in Initiativen supranationaler Organisationen (OECD, UNESCO) zum lebenslangen Lernen.

● Ziele

In einem international vergleichenden Projekt sollte untersucht werden, wie im Kontext verschiedener Berufsbildungssysteme vergleichbare Probleme der Flexibilisierung und Differenzierung bearbeitet werden. Dazu wurden Konzepte der jeweiligen Staaten sowie konkrete Maßnahmen ausgewählter Unternehmen im Rahmen der auf das jeweilige System abgestimmten Rekrutierungs- und Personalentwicklungsstrategien analysiert.

Das Projekt sollte einen Beitrag zur Rationalisierung des Umschichtungsprozesses des Qualifikationserwerbs von der für alle verbindlichen Ausbildung zur differenziellen Spezialbildung bzw. Weiterbildung leisten. Ziel war es, durch eine verbesserte Transparenz dieses Prozesses für die Unternehmen und die Beschäftigten die Verwendung von Qualifikationen einerseits und Karrieren, soweit sie an Qualifikationen gebunden sind, andererseits, besser kalkulierbar zu machen. Ausgegangen wurde dabei auch von der Annahme, dass eine fehlende Abstimmung von Aus- und Weiterbildung dysfunktional, weil mit vermeidbaren Kosten verbunden, ist.

Die vergleichende Untersuchung sollte insbesondere Antworten auf folgende Fragen geben: Welche Bedeutung haben Zusatzqualifikationen im Rahmen des jeweiligen nationalen Berufsbildungssystems? Wie sind Zusatzqualifikationen in die jeweilige Rekrutierungsstrategie der Unternehmen einbezogen? Welche Qualifikationen sind als Erweiterungen der Berufseinstiegsqualifikation konzipiert? Wie ist ihr Angebot organisiert? Mit welchem zeitlichen und finanziellen Aufwand ist es verbunden? Werden die Zusatzqualifikationen zertifiziert und wenn ja, wie? Wie werden Zusatzqualifikationen beim Zugang zu anderen/höheren Berufspositionen innerhalb des Unternehmens, zu weiterführender Bildung und auf dem Arbeitsmarkt anerkannt?

Schließlich sollten die Vor- und Nachteile der jeweiligen nationalen Ansätze im Hinblick auf die deutsche Situation geprüft werden. Der Nutzen für den deutschen Kontext läge insbesondere in der Antwort auf die Fragen: Wie können Zusatzqualifikationen transparent dargestellt werden und wie lassen sich Zusatzqualifikationen als Bausteine beruflicher Bildungswege so konzipieren, dass damit sowohl den Erfordernissen flexibler Anpassung an betriebliche Zielparameter wie der Verwertbarkeit für Berufs- und Bildungskarrieren entsprochen werden kann? Aus dem Vergleich sollen Informationen gewonnen werden, die für die Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung genutzt werden können.

● Methodische Hinweise

Das Projekt wurde zunächst als Forschungsprojekt des BIBB konzipiert; der Vergleich sollte sich auf Frankreich und Dänemark beziehen. Im Rahmen des CEDEFOP-CIRETOQ-Netzwerks wurde der Kreis der einbezogenen Länder um das Vereinigte Königreich, Österreich und Griechenland erweitert. Die Auswahl der Länder kontrastiert sehr unterschiedliche Systemstrukturen, in denen die Bedeutung formaler nationaler Qualifikationen, der Grad der Individualisierung beruflicher Bildungswege und das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung signifikant variieren. Das Projekt wurde als transnationales Kooperationsprojekt mit Forschungsinstituten vor Ort durchgeführt. Um Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu sichern, sollten die Fallstudien in der gleichen Branche durchgeführt werden. Von den ursprünglich vorgesehenen Branchen Einzelhandel, Gesundheit und Druckvorstufe hat der Einzelhandel sich als in allen Ländern ähnlich strukturiert und leicht zugänglich erwiesen. Der Einzelhandel repräsentiert in allen Ländern eine Branche mit relativ niedriger Durchschnittsqualifikation, hochgradig unternehmensinterner Rekrutierung und tiefgestaffelter Hierarchie.

Der erste Schritt der Studie musste darin bestehen, eine gemeinsame Begrifflichkeit und Fragestellung zu entwickeln. Der Begriff „Qualifikation“ wird in den einbezogenen Ländern unterschiedlich verwendet: in angelsächsischen

Ländern wird Qualifikation durch „competence based outcomes“ definiert; in anderen Ländern gehört zur Bestimmung neben dem Abschluss auch der Weg (Prozess) dorthin (zumindest in der Erstausbildung), wobei in Frankreich staatlich-schulische Abschlüsse dominieren, in Deutschland, wie auch in Dänemark, betrieblich-berufliche. Die Relevanz von formalen Qualifikationen für den Übergang in eine (stabile) Beschäftigung variiert von Land zu Land; das gilt insbesondere auf den unteren und mittleren Ebenen der Beschäftigungshierarchie. Neben den national anerkannten Qualifikationen sind als „Zusatzqualifikationen“ zu unterscheiden: selbstständige, „kleine“ Qualifikationen und unselbstständige Teil-Qualifikationen (Einheiten, Bausteine, Module) aus anderen national anerkannten Qualifikationen, die mit einer formalen Qualifikation kombiniert werden. Systemisch betrachtet liegen „unterhalb“ von solchen Zusatzqualifikationen nicht zertifizierte Kompetenzen; am anderen Ende der Skala stehen vollständige Doppelqualifikationen – dies gilt in allen Systemen.

Eine gemeinsame Fragestellung ergab sich vor dem Hintergrund ähnlicher Problemlagen und bildungspolitischer Zielsetzungen. Als vergleichbare Problemlage in den beteiligten Ländern wurde konstatiert: Die nationalen Standards sind zu generell oder ihre Anpassung vollzieht sich zu langsam, als dass sie auf die neuen Anforderungen rechtzeitig reagieren könnten. Andererseits mangelt es beruflicher Bildung aufgrund unzureichender Karrierewege an Attraktivität.

Vor diesem Hintergrund ließ sich in den verschiedenen Ländern eine gemeinsame doppelte bildungspolitische Zielsetzung identifizieren: Flexibilisierung der Systeme durch erhöhte Reaktionsfähigkeit sowie Differenzierung durch die Schaffung individueller Berufsbildungswege. Die Suche nach Äquivalenten für Zusatzqualifikationen mündete in die Frage nach den jeweiligen Instrumenten zur Erreichung dieser Ziele.

Zu suchen war nach Qualifikationen, die unterschiedliche Funktionen erfüllen: nach Spezialisierungen, die eine Standardqualifikation vertiefend ergänzen; nach horizontalen Erweiterungen des Tätigkeitsprofils durch Kompetenzen aus anderen (benachbarten) nationalen Qualifikationen; nach vertikalen Erweiterungen des

Profils durch Managementkompetenzen. Davon zu unterscheiden sind Zusatzqualifikationen, die mit einem höheren (Weiter-) Bildungsabschluss verbunden bzw. auf diesen anzurechnen sind. Bei jeder der genannten Kategorien von „Zusätzen“ kann es sich um Qualifikationen handeln, die vorübergehend auf betriebliche/regionale Besonderheiten reagieren bzw. dauerhaft im System etabliert sind; oder aber um Innovations-schleusen, über die neue Inhalte in die Standardqualifikation, die Regelausbildung eingeführt werden.

Als formales Kriterium zur Identifikation vergleichbarer Qualifikationen in den unterschiedlichen Systemen wurde allein die zeitliche Nähe zur Erstausbildung (während oder im unmittelbaren Anschluss) festgesetzt.

Zusatzqualifikationen sind in dreierlei Perspektive in den Blick zu nehmen:

- als Systemelemente an der Schnittstelle von Aus- und Weiterbildung bzw. zwischen nationalen Qualifikationen und betrieblich geforderten Kompetenzen, mit klarem Bezug auf die geltenden nationalen Standards (Makroebene);
- als Teil der Rekrutierungsstrategien von Unternehmen; diese werden durch Produktions-/Organisationskonzepte und durch die strukturellen Charakteristika des jeweiligen nationalen Berufsausbildungssystems determiniert (Mesoebene);
- als „Bausteine“ individueller beruflicher Bildungswege, durch deren „Wahl“ der Einzelne seine Chancen verbessert (Mikroebene).

Im Rahmen dieses Projekts konzentrierten wir uns auf die beiden ersten Perspektiven. In der ersten Phase wurden „Zusatzqualifikationen“ in bildungspolitischer Hinsicht innerhalb der jeweiligen Systeme betrachtet; in einem ersten Schritt wurden hierzu vorliegende Veröffentlichungen und politische Dokumente in den ausgewählten Ländern analysiert sowie Entscheidungsträger (Staat und Sozialpartner) und Experten befragt. In einem zweiten Schritt wurden mit Fallstudien der Bedarf und das Angebot von Zusatzqualifikationen auf Unternehmensebene untersucht. Hierzu wurden Personal- bzw. Ausbildungsver-

antwortliche in ausgewählten Betrieben anhand eines semi-standardisierten Fragebogens befragt.

Die Ergebnisse wurden schließlich vergleichend in einer Gruppendiskussion der beteiligten Länder und des CEDEFOP evaluiert. Die Vor- und Nachteile der jeweiligen nationalen Ansätze wurden im Hinblick auf die deutsche Situation geprüft.

● Ergebnisse

Die Darstellung konzentriert sich im Folgenden auf Befunde aus Großbritannien, Frankreich und Dänemark.

Sowohl im *österreichischen* Berufsausbildungssystem als auch im Bewusstsein der Entscheidungsträger und Bildungsanbieter treten Zusatzqualifikationen kaum in Erscheinung. Die bestehenden Angebote sind begrifflich und formal der beruflichen Weiterbildung zugeordnet und richten sich an eine vergleichsweise breit gestreute Zielgruppe. Ausbildungsprogramme für besondere Personengruppen als Erweiterung der Erstausbildung im Übergang zum Beruf gibt es in den untersuchten Sektoren nicht. Die vermutete Schnittstellenfunktion von Zusatzqualifikationen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung wird derzeit als marginal beurteilt.

Im *griechischen* Kontext ließen sich – ähnlich wie in Österreich – durchaus Möglichkeiten individueller, meist informeller Weiterqualifizierung, die die Einmündung in eine Beschäftigung und eine berufliche Karriere erleichtern, identifizieren, allerdings keine programmatischen Instrumente zur Flexibilisierung und Differenzierung der Erstausbildung.

Großbritannien

In Großbritannien sind Individualisierung und Flexibilisierung seit langer Zeit (für die Berufsbildung spätestens seit Ende der 80er-Jahre) Kennzeichen der Bildungsorganisation. Der formal offene Zugang zu verschiedenen Qualifikationen und Beschäftigungen gehört zum nationalen Systembestand. Instrumente hierfür sind die Konstruktion von Qualifikationen mit Hilfe von

Kompetenzeinheiten und eine modulare Struktur des Angebots. Das nationale Rahmenwerk beruflicher Qualifikationen strukturiert diese nach Berufsfeldern (11) und Hierarchieebenen (5); jede Qualifikation ist komponiert aus einzeln abprüfbaren Kompetenzeinheiten, die sich wiederum aus Kompetenz-Elementen zusammensetzen. Die Mehrheit der Einheiten einer Qualifikation sind für den Erwerb der Qualifikation verpflichtend, andere sind in vorgeschriebener Zahl aus einem begrenzten Pool von Einheiten zu wählen; darüber hinaus können Zusatzeinheiten frei gewählt werden. Das Rahmenwerk regelt das Verfahren des Nachweises und der Zertifizierung; es lässt den Zugang zum Erwerb der einzelnen Einheiten offen; dieser kann zeitlich und räumlich auf frei wählbaren Wegen getrennt erfolgen. Dies impliziert, dass keine Unterscheidung von Aus- und Weiterbildung existiert; die relevante Unterscheidung ist die zwischen Schulpflicht und danach. Gleichwohl kann für die Inanspruchnahme „höherer“ Bildungsangebote der Nachweis einer „darunter“ liegenden Qualifikation als Eingangsvoraussetzung definiert sein.

Mitte der 90er-Jahre wurden zwei neue strukturbildende Elemente eingeführt: General National Vocational Qualifications (GNVQs) und Modern Apprenticeship (moderne Lehrlingsausbildung). Beides kann als Reaktion auf Kritik am System der NVQs gesehen werden, die nicht im erwarteten Umfang aufgenommen wurden.

Die GNVQs richten sich in erster Linie an Schüler der Sekundarschulen, sind in ihrem Zuschnitt an deren curricularen Prinzipien orientiert und sind differenziert nach „foundation“, „intermediate“ und „advanced“. Grundsätzlich ist ein direkter Übergang ins Beschäftigungssystem ohne jede formale berufliche Qualifikation möglich. GNVQs, eine Mischung aus berufsfeldbreiten und berufsübergreifenden Qualifikationen, sollen den Übergang in den Beruf bzw. in weiterführende Qualifizierung erleichtern. Um eine Verbindung zu den am Arbeitsplatz benötigten Kompetenzen herzustellen, werden fakultativ Kombinationen mit Einheiten aus NVQs – als „Zusatzqualifikationen“ – empfohlen. „Advanced GNVQs“ stellen eine Sonderform für Absolventen mit A-Level („Abitur“) dar, um eine

Brücke in höherwertige Beschäftigung bzw. zum Studium zu schlagen (Doppelqualifikation). Die „Moderne Lehrlingsausbildung“, ein Finanzierungsprogramm, geschaffen, um die arbeitsbezogenen Lernwege zu stärken, basiert im Wesentlichen auf NVQs der Ebene ISCED¹ 3; eine Sonderform stellt das „Accelerated Apprenticeship“ für „Abiturienten“ dar. Im Rahmen der Lehrlingsausbildung, wie bei NVQs überhaupt, ist eine Wahl zusätzlicher spezieller oder allgemeiner Einheiten (aus NVQs oder aus GNVQs) möglich.

Aus den GNVQs wurden Ende der 90er-Jahre sechs „Key Skills“ auf den drei Schwierigkeitsstufen (foundation, intermediate, advanced) „ausgegliedert“: arbeitsweltbezogenes Rechnen (application of numbers), arbeitsweltbezogene Sprache (communication), Informationstechnologie, Teamarbeit, Problemlösen, Entwicklung von Leistungs- und Lernfähigkeit. Die ersten drei genannten zusammen bilden die „Key Qualifikation“ und sind als selbstständige (stand alone) Qualifikation zu erwerben. Bei den übrigen handelt es sich um Einheiten, die in Verbindung mit anderen Qualifikationen angeboten werden. In der jüngsten Stufe der Systementwicklung in Großbritannien werden die drei „Familien“ von Qualifikationen (akademisch, allgemein beruflich und beruflich) in einem Rahmenwerk zusammengeführt, um Transparenz und Durchlässigkeit zu erhöhen.

Großbritannien verfügt also formaliter über ein hoch flexibles, für individuelle Profilierung offenes System von Qualifikationen, in das „Zusatzqualifikationen“, sei es in Form einzelner Einheiten oder in Form des Aufbaus einer anderen/höheren Qualifikation, strukturell eingelassen sind. Dies hat jedoch – abgesehen von dem bislang schmalen Segment der modernen Lehrlingsausbildung – nichts daran geändert, dass im britischen Beschäftigungssystem formale berufliche Qualifikationen (unterschieden von schulischen/akademischen Abschlüssen) eine relativ geringe Bedeutung haben. Diese Entwicklung wurde genährt durch eine steigende allgemeine/akademische Bildung und eine steigende Qualität des Lernens am Arbeitsplatz. Berufliche

Qualifizierung blieb bzw. wurde mehr und mehr informell, integriert in das Beschäftigungssystem, in den einzelnen Betrieb (in den Raum der Organisationen – im Gegensatz zum Raum der Qualifikationen). Im organisatorischen Raum, im Betrieb/Unternehmen werden sehr wohl Qualifikationen erzeugt und auch – auf dem internen Arbeitsmarkt – anerkannt. Dieser bleibt aber getrennt vom nationalen System von beruflichen Qualifikationen. (Einen Sonderfall stellt – wie in allen europäischen Ländern – der Gesundheitssektor dar: das Tempo an „Innovationen“ in Form von Medizintechnik wird einerseits durch Schulung am Arbeitsplatz aufgefangen, andererseits durch fortschreitende Professionalisierung/Akademisierung in Form extern erworbener Zusatzqualifikationen).

Fallstudie Einzelhandel

In Supermärkten hat Teilzeitarbeit – forciert durch liberale Ladenöffnungszeiten – stark zugenommen. Dies geht einher mit dem Verlust des „Qualifikationsbestands“ des einzelnen Unternehmens. Die Ausbreitung von Franchising und die damit verbundenen Qualifikationsvoraussetzungen können diesem Trend nur bedingt entgegenwirken. Relativ hoch ist die allgemeine Vorbildung im Buchhandel; dort sind allerdings auch die Weiterqualifizierungsmöglichkeiten begrenzt. Auf den unteren Ebenen der Hierarchie zählt mehr die Erfahrung; spezifische formale Bildungsvoraussetzungen sind eher auf den höheren Managementebenen gefordert, aber auch da zählen vor allem Erfahrung und soziale Kompetenzen.

Der größte Teil derjenigen, die als Berufsanfänger im Einzelhandel beschäftigt werden, hat keine relevante berufliche Qualifikation. Die im Unternehmen organisierte berufliche Bildung wird mehr oder weniger lang Beschäftigten zuteil, deshalb ist es nicht leicht, zwischen Erstqualifikation und Zusatzqualifikation zu unterscheiden. Die Qualifizierungsangebote von Seiten der Unternehmen sind schwer nach Niveau erfassbar. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die berufliche Bildung im Sektor meist zu keiner formalen, anerkannten Qualifikation führt. Die betriebliche „Erstausbildung“ beschränkt sich auf einen kurzen Zeitabschnitt

1 ISCED = International Standard Classification of Education; Level 3 = Abschluss Sekundarstufe II

und hat das Ziel, die neuen Mitarbeiter auf den Leistungsstandard des Hauses zu bringen. Die Einführung der NVQs auf Level 1–4 hatte nur einen begrenzten Einfluss auf die Rekrutierungsstrategien der Unternehmen und die Ausbildung im Sektor. Level 2 hat sich als de facto Standard-Qualifikation etabliert. NVQ Level 3 hat eine starke Ausrichtung auf Planung, Kontrolle, Evaluation, Verbesserung der Arbeitsabläufe; NVQ Level 4 ist auf Managementaufgaben konzentriert, mit Betonung von Planung und Kontrolle, Einkauf, Assessment und Personalentwicklung, Ressourcenallokation. Das Angebot von GNVQs für den Handel steht (seit 1996) Berufsanfängern und bereits Beschäftigten als „Zusatzqualifikation“ offen, wird aber am ehesten für die Vorbereitung auf einen College-Abschluss angenommen. Die größte Bedeutung haben In-House Qualifikationen (Firmen-Standard) als Teil von Personalentwicklungsprogrammen.

Beispiel Supermarkt: Zum Berufseinstieg gibt es eine 12-wöchige Einführung in den Aufbau der Firma und ihre Bereiche sowie ein spezielles Training für die Einsatzabteilung. Aufbauend darauf wird ein sechststufiges Programm angeboten: die ersten drei Stufen führen zum shop assistant level, die weiteren drei zum supervisor level. Jede Stufe erstreckt sich etwa über einen Monat. Dieses Training wird nicht zertifiziert (obwohl gleichwertig mit NVQ Level 2–3). Darüber hinaus werden externe Management-Programme in Form von Open-Learning-Kursen speziell für High-School-Absolventen angeboten (Dauer 1–2 Jahre), mit Zertifikat, aber außerhalb der NVQs. In einer Firmen-Akademie können einzelne Mitarbeiter anerkannte Qualifikationen als Fachleute für spezielle Waren erwerben. In Einzelfällen organisieren Supermarktketten durchaus auch NVQ-basierte Personalentwicklungsprogramme einschließlich Modern Apprenticeship. Dies ist jedoch eher die Ausnahme, da aus Sicht der Firmen nicht flexibel genug.

Frankreich

Das französische System der Berufsbildung gliedert sich in vier Untersysteme: die staatliche Erstausbildung (Education National) im Bereich des Erziehungsministeriums, die Ausbildung im

Bereich anderer Ministerien, Programme für Schulabgänger und Arbeitslose sowie unternehmensbezogene Weiterbildung von Beschäftigten. Mit einer Reihe von Maßnahmen wurde in den letzten zehn Jahren versucht, Berufsbildung jenseits des staatlichen Systems individualisiert und flexibel zu gestalten. Individualisierung wurde im Wesentlichen vorangetrieben durch die weit gehende Modularisierung der Programme im Anschluss an die staatlich-schulische Ausbildung, die einen flexiblen Erwerb von Qualifikationen durch die Entwicklung von „selbstorganisiert“ zu nutzender Lernsoftware sowie durch intensive Berufsbildungsberatung ermöglicht. Ein wesentliches Instrument der Flexibilisierung ist die gesetzlich verankerte Möglichkeit, Kenntnisse und Berufserfahrung zu validieren und in Form von Credits zu akkumulieren, um so schrittweise eine Qualifikation zu erreichen. Ergänzend zu den nationalen Diplomen wurden Qualifikationen konzipiert, um die Arbeitnehmer zu befähigen, bestimmte Aufgaben zu erfüllen und zugleich sich an wechselnde Situationen anzupassen. Diese haben im französischen System die Funktion von Zusatzqualifikationen. Zu unterscheiden sind vier Arten von Zusatzqualifikationen im engeren Sinn: FCIL = Les Formations Complementaires d'Initiative Locale (Komplementäre Berufsbildung auf der Basis lokaler Initiativen unter Aufsicht des Erziehungsministeriums); MC = Mention Complémentaire (Ergänzender Unterricht); CQP = Certificats de Qualification Professionnelle (Berufliche Qualifikationen, entwickelt und zertifiziert durch Branchenorganisationen); „Titres homologés“, d. h. die staatliche Anerkennung beruflicher Qualifikationen, die außerhalb des Systems der staatlichen Diplome erworben wurden. Die FCIL sind – 1985 in Kraft getretene – Ausbildungsprogramme, vom Bildungsministerium eingerichtet, die sich vor allem an Jugendliche mit einem CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) oder BEP (Brevet d'Etudes Professionnelles) Diplom (Level 2) wenden. Die meisten Teilnehmer haben nach dem Abschluss weiterhin Schülerstatus; manche haben einen Qualifizierungsvertrag mit einem Unternehmen. Bei den Programmen handelt es sich um kurze (3- bis 9-monatige) Kurse, die zu einem Drittel in der Schule, zu zwei Dritteln im Betrieb laufen. Die

Inhalte können mehr speziellen oder mehr allgemeinen Charakter haben; sie können von der Schule selbst oder von einem örtlichen Betrieb initiiert sein. Es handelt sich um Eingliederungsprogramme ohne formal anerkannte Qualifikation.

Die „Mention Complémentaire“ (MC) wurde Ende der 90er-Jahre entwickelt. Es handelt sich um eine einjährige zusätzliche Ausbildung für Schüler oder Lehrlinge im Anschluss an einen der nationalen Abschlüsse (CAP, BEP, Bac pro, BT, oder Baccalauréat). Sie beinhaltet eine berufliche Spezialisierung und schließt mit einem ergänzenden Zertifikat ab. Bislang wurden 54 solcher zusätzlicher Qualifikationen geschaffen.

Das Verfahren zur Anerkennung von Qualifikationen (Titres homologués) besteht bereits seit 1992. Damals wurde eine „Anerkennungs-Kommission“ eingerichtet, um Qualifikationen, die außerhalb der Zuständigkeit des Bildungsministeriums erworben wurden, transparent darzustellen. Dies geschieht mit Listen, die die Qualifikationen nach Level und Fachrichtung klassifizieren. Die Anerkennungskommission setzt sich zusammen aus den betroffenen Ministerien, fünf Arbeitgeber-, fünf Arbeitnehmervertretern, Beratern der Kammern, einem Vertreter des Bildungsministeriums und des CEREQ. Die Kommission definiert Anerkennungskriterien. Zurzeit sind 1.700 unterschiedliche Qualifikationen gelistet, 60 % in der Zuständigkeit von Ministerien, der Rest bei Kammern oder privaten Organisationen. Hauptzweck des relativ hohen Aufwands (monatliche Prüfung der Listen durch tripartistische Fachkommissionen) ist die Qualitätskontrolle privater Anbieter – nur wenn die Qualifikation offiziell anerkannt ist, können Zuschüsse aus den öffentlichen Fonds in Anspruch genommen werden. Durch das Verfahren können neue Qualifikationen außerhalb des Regelsystems experimentell eingeführt werden; in bestimmten Fällen kann mit der Anerkennung auch die Gleichstellung mit einem staatlichen Abschluss verbunden sein (Doppelqualifikation).

Die „Certificats de Qualification Professionnelle“ (CQP), 1988 etabliert, kommen aus französischer Sicht den deutschen Zusatzqualifikationen am nächsten. Hintergrund für die Konzeption der CQPs war die Erkenntnis: Die vom staatlichen Bildungssystem vermittelten Abschlüsse sind zu all-

gemein, zu wenig auf den Bedarf bezogen. Im Gegenzug entwickelten die meisten größeren Unternehmen ihre eigene Ausbildung, ohne jede Koordination innerhalb des Sektors. Die Schaffung von CQPs sollte die erforderliche Kohärenz herstellen und die Qualität anheben. Während bei der Entwicklung landesweit anerkannter Abschlüsse des staatlichen Bildungssystems die Sozialpartner nur beratend tätig sind, liegen die CQP von den Inhalten bis zur Zertifizierung allein in ihrer Zuständigkeit – ohne Einfluss des Staates. Ein einzelnes Unternehmen kann die Initiative ergreifen; die Sozialpartner legen dann „Eckwerte“ für die Qualifikation (die Kompetenzen), die Inhalte der Ausbildungseinheiten und die Prüfung fest.

Gegenwärtig sind mehr als 20 Branchen involviert. Über 300 CQPs sind geschaffen worden. Pro Jahr werden zwischen 6.000 und 7.000 Zertifikate ausgegeben. Meistens werden die Zertifikate im Rahmen von Qualifizierungsverträgen vergeben und vervollständigen die nationalen Qualifikationen, um die Schulabgänger beruflich einsatzfähig zu machen.

Fallstudie Einzelhandel

Das Berufsfeld Einzelhandel gehört auch in Frankreich zu denjenigen, in denen der Erstzugang für gering Qualifizierte nach wie vor einfach ist. Qualifizierte Arbeit konzentriert sich auf die Management-Positionen (Management, Marketing, Datenverarbeitung/Internet); Zugänge sind auf akademischem und betrieblichem Wege möglich. Anfang der 90er-Jahre wurde eine verbesserte Kundenorientierung zum Inhalt einer Qualifizierungsoffensive der Unternehmen. Dazu gehörte auch die Entwicklung von bislang drei CQPs für den Sektor: Bereichsleiter, kaufmännischer Angestellter, Frischprodukt-Verkäufer.

Es gibt zwei Wege, ein CQP zu erwerben: Für bereits Beschäftigte werden CQP im Rahmen des betrieblichen Weiterbildungsplans/-fonds angeboten; hier werden sie verbunden mit der individuellen Kompetenz-Bilanz, um diese auf den Erwerb der Qualifikation anzurechnen. Berufsanfänger erhalten ein CQP im Rahmen eines Qualifizierungsvertrages. Die Dauer variiert zwischen 6 und 12 Monaten. Inhaltlich liegt der

Schwerpunkt bei sozialen Kompetenzen. Zusatzqualifikationen in Form eines CQP werden für notwendig erachtet, um sich die „Unternehmenskultur“ anzueignen oder um spezielle Produkte zu verkaufen. Berufsbezogene soziale/interpersonale Kompetenzen können – im französischen System – nicht in der Erstausbildung erworben werden, sondern nur integriert in bzw. angeschlossen an den Arbeitsprozess. Zusatzqualifikationen können ausschlaggebend sein für berufliche Karrieren.

Die Qualifikation „Bereichsleiter“ wird insbesondere für Kandidaten mit Vorqualifikation auf EU-Stufe 3 (BAC + 2 Jahre) angeboten und zwar sowohl für Berufsanfänger mit Qualifizierungsvertrag wie für ältere Beschäftigte. Die Qualifizierung findet alternierend während der Arbeitszeit statt: Eine Woche im Ausbildungszentrum wird gefolgt von zwei Wochen im Unternehmen. Die Qualifizierung dauert insgesamt 440 Stunden im Zentrum und 810 Stunden im Unternehmen, verteilt auf einen Zeitraum von ca. zwölf Monaten. Die Kosten werden über einen Qualifizierungsvertrag per Umlage finanziert. Es findet je eine Prüfung im Zentrum und im Unternehmen statt und die Branchenkommission vergibt das Zertifikat. Etwa 3/4 der Absolventen erhalten eine der Qualifikation entsprechende Stelle, entweder im Qualifizierungsbetrieb oder in einem anderen Betrieb des Unternehmens.

Dänemark

In Dänemark mit seinem inputbasierten dualen beruflichen Erstausbildungssystem ist der zentrale Ort für Zusatzqualifikationen im Sinne von Differenzierung/Individualisierung das Berufsschulzentrum (Vocational College) auf der Grundlage der umfassenden Berufsbildungsreform des Jahres 2001. Kennzeichen sind: ein Rahmenwerk für berufliche Qualifikationen, Modularisierung des Angebots und lokale/regionale Autonomie der Berufsbildungseinrichtungen. Damit werden Individualisierung und Flexibilisierung zu durchgängigen Struktur- und Organisationsprinzipien.

Berufliche Erstausbildung wird künftig – für alle – in zwei Stufen organisiert, einen Basiskurs und einen Hauptkurs, beide modular und individuell

gestaltbar. Im Basiskurs wird die bisherige Zahl von Bildungsgängen radikal reduziert (von fünfundachtzig auf sieben Profile; sechs sind technischer, einer ist kaufmännischer Natur). Dieser Basiskurs kann zwischen 1/2 und 1 1/2 Jahren dauern, je nach Vorbildung und Kombination von Modulen. Während des Kurses können ebenso Einheiten gewählt werden, die den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen ermöglichen. Der Pflichtbereich umfasst 15 Wochen obligatorische Kernqualifikationen; er kann auf der Grundlage eines individuellen Planes um Wahlbausteine ergänzt werden. Er schließt mit einer Prüfung ab, die nicht als Abschluss – sondern als Zugangsprüfung für den Hauptkurs konzipiert ist.

Im Hauptkurs findet eine Spezialisierung statt, die im Wesentlichen zunächst die bestehenden 85 End-Profile beibehält. Auch hier finden sich ein Pflichtbereich und ein individueller Wahlbereich auf modularer Basis. Die Wahlmodule werden sowohl für Erst- wie für Weiterbildung angeboten; die Colleges sind meist in beiden Bereichen tätig.

In beiden Kursen werden theoretische Kenntnisse und methodische sowie personale Kompetenzen vermittelt. Für die gesamte Berufsbildung wird ein „Log-Buch“ eingeführt, in das alle erworbenen Qualifikationen eingetragen werden, einschließlich der betrieblichen Phasen. Die beruflichen Colleges gestalten ihr Angebot in relativer Autonomie in enger Kooperation mit der lokalen Wirtschaft. Die Zusammenstellung des individuellen Lehrplans geschieht in Absprache zwischen dem Jugendlichen, der Schule und dem Ausbildungsbetrieb. Zusatzqualifikationen sind insofern ein Element dieser Reform, als jede Einheit, die über den Pflicht/Wahlpflichtteil hinaus erworben wird, als „Zusatzqualifikation“ verbucht werden kann.

Die Lernortkooperation zwischen den Colleges und den örtlichen Unternehmen ist sehr eng. Dennoch werden zusätzlich zum regulären (Schul-) Curriculum während der praktischen Ausbildung – vor allem von größeren Unternehmen – eine Reihe von Zusatzmodulen angeboten, um die Erstausbildung dem besonderen Bedarf anzupassen.

Fallstudie Einzelhandel

Eine Kaufhauskette verfolgt konsequent eine ausformulierte Personalentwicklungsstrategie: persönliche Entwicklungspläne und Betriebsbindung sind Kern der Unternehmensphilosophie. Die Kette hat ein eigenes Berufsbildungszentrum; daneben finden Kurse in den einzelnen Filialen statt. Die über das vorgeschriebene Ausbildungsprogramm hinausgehenden Angebote dienen vor allem der Einführung in die spezifische Unternehmenskultur und der Entwicklung persönlicher und praktischer Fertigkeiten; Inhalte sind Präsentationstechniken, Teamwork, Dienstleistungskonzepte, visuelle Verkaufskonzepte und Produkthandling. Zulieferer organisieren kurze Kurse von 1–3 Tagen Dauer, drei- oder viermal im Jahr; zu den Themen gehören Kundensegmente, Verkaufspsychologie, Verkaufstechniken, Trends/Moden und Produktkunde. Bei einer Marktkette steht im Anschluss an die Ausbildung „besonders talentierten“ Mitarbeitern der „Junior-Aspiranten-Kurs“ offen. Er dauert 1,5 Jahre. Danach haben die Absolventen Zugang zum Managementtraining – eine rein unternehmensinterne Zusatzqualifikation. Hervorzuheben ist, dass alle diese zusätzlichen Angebote nicht zertifiziert werden und auch keinen Bezug zu anderen Bildungsabschlüssen haben.

Zusammenfassung – Mögliche Folgerungen

Aus dem internationalen Vergleich können einige Folgerungen für Deutschland gezogen werden. Diese konzentrieren sich vor allem auf die Weiterentwicklung der „Systemarchitektur“, weniger auf den Zuschnitt und die Organisation des Angebots einzelner Zusatzqualifikationen, die an die vorfindlichen Standardqualifikationen und deren Angebot gebunden sind – diese sind nach wie vor stark national geprägt.

In *Großbritannien* ist der prinzipiell offene Zugang zu anerkannten Qualifikationen auch außerhalb formaler Bildung und Ausbildung die Basis für Zusatzqualifikationen. Aufgrund durchgängig modularer Strukturen ist jede nationale Qualifikation mit einem „Zusatz“ zu ergänzen. Zusatzqualifikationen haben vor allem die Funktion, zwischen zu allgemeinen und zu spezifischen Kompetenzstandards zu vermitteln. Die

NVQs bedürfen der Untersetzung/Verbindung durch allgemein-berufliche bzw. Schlüsselqualifikationen. Transparenz und Kalkulierbarkeit von Zusatzqualifikationen werden hergestellt durch einen Gesamtrahmen von Qualifikationen (competence outcomes), in dem sie, unterschieden nach fachlichen Inhalten und Anspruchsebenen (Levels), eindeutig zu verorten sind. Einen solchen Bezugsrahmen einzuführen bedeutet nicht, auf Inputkriterien, die Kontrolle der Qualität des Lernprozesses insbesondere auch in seiner dualen Variante, zu verzichten.

Frankreich kann in Bezug auf Zusatzqualifikationen als besonders avanciertes Land gelten. Im französischen Qualifikationsraum sind, aufgrund der relativen Praxisferne schulisch-akademischer Bildungsabschlüsse, die den Zugang zum Beschäftigungssystem steuern, Zusatzqualifikationen weit verbreitet. Das große Gewicht der Diplome zieht eine Vielzahl von Zertifikaten nach sich, zum einen, um die Kluft zwischen Abschlussqualifikation und den tatsächlich benötigten Kompetenzen zu schließen, zum anderen, um diejenigen, die aufgrund ihres Diploms von bestimmten Tätigkeiten/Positionen ausgeschlossen sind, dennoch einen Zugang zu ermöglichen. Deshalb sind die Ansätze zur Zertifizierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Frankreich besonders weit entwickelt. Je mehr Berufsausbildung (formale Qualifikationen) und am Arbeitsplatz geforderte Kompetenzen auseinander driften, desto mehr wird dies auch für Deutschland relevant.

In *Dänemark* wird mit der jüngsten Berufsbildungsreform auf der Basis breiter berufsorientierter Grundbildung und einer modularen Curriculumstruktur eine weitreichende Individualisierung dualer Ausbildung realisiert. Transparenz, Kohärenz und Akzeptanz der so vermittelten Qualifikationen werden durch zwei strukturelle Elemente gewährleistet: durch die – im Rahmen relativer Autonomie der regionalen Zentren – enge Kooperation zwischen Betrieb und Schule beim „Design“ des differenzierten Curriculums sowie durch einen hohen Aufwand an Beratung und Dokumentation für den individuellen Bildungsweg. Dieser Reformansatz, der Zusatzqualifikationen einschließt, erweist sich als am ehesten auf die deutsche Situation übertragbar.

Fazit: Zusatzqualifikationen bringen Bewegung in die Systeme nationaler Qualifikationen. Für weitgehend flexibilisierte Systeme bedeutet dies: Zusatzqualifikationen stellen Verbindungen zwischen speziellen Kompetenzen und allgemeinen Abschlüssen her. Für stärker reglementierte Systeme, speziell für Deutschland, bedeutet es: Zusatzqualifikationen überwinden bestehende Begrenzungen. Die berufsorientierte Erstausbildung bleibt in diesem Ansatz erhalten, wird aber dynamisch-offener.

Der Vergleich zeigt: Wesentliche Instrumente der Flexibilisierung und Differenzierung, wie sie mit dem Konzept Zusatzqualifikationen verfolgt werden, sind die modulare Struktur innerhalb eines umgreifenden Rahmens nationaler Qualifikationen und die relative Autonomie der Anbieter.

Aus dem Vergleich ergeben sich auch mögliche transnationale Folgerungen: Mit der Einführung von obligatorischen Kern- und variablen Fachqualifikationen (core and option) werden nationale Qualifikationen grundsätzlich offen gegenüber einwählbaren Einheiten aus anderen Qualifikationen (auf gleicher Ebene oder auch „darüber“). Die Gestaltbarkeit von Profilen nach regionalen oder betrieblichen Bedarfen macht aber auch eine Kombination mit Bausteinen aus Qualifikationen anderer Länder prinzipiell möglich.

Somit ergibt sich aus der Ausbreitung von Zusatzqualifikationen einerseits eine Tendenz zu größerer Diversität und damit Unübersichtlichkeit, andererseits aber auch die Option internationaler Rahmung, in die dann Zwischenstufen aufgenommen sind, die die Entgrenzung der traditionellen Stufen durch Profilierungen abbildet und die Chance der Systemgrenzen überschreitenden Vernetzung von Bildungswegen.

● Bisherige Auswirkungen

Die vergleichende Perspektive auf das Konzept der Zusatzqualifikationen und die daraus gewonnen Erkenntnisse wurden vielfach in die nationale Debatte eingespeist: auf den vom BMBF geförderten Regionalkonferenzen, bei Treffen der Wirtschaftsmodellversuche und im

Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Zusatzqualifikationen – Organisatorische Aspekte ihrer Vermittlung“.

Damit wurde einerseits der Blick für die nationalen Besonderheiten geschärft, d. h., für die systemische Bedeutung des Konzepts Zusatzqualifikationen im deutschen Kontext. Zum anderen wurden alternative Entwicklungspfade aufgezeigt sowie mögliche Instrumente zur Ausschöpfung des darin enthaltenen Potenzials.

Auf europäischer Ebene wurden eine Reihe von Veranstaltungen, vor allem im Rahmen des CEDEFOP-Netzwerkes CIRETOQ, genutzt, um die Entwicklungen in Deutschland bekannt zu machen, durch die das deutsche System an Dynamik gewinnt und seine Anschlussfähigkeit an andere Systeme erhöht.

● Veröffentlichungen (im Erscheinen)

HANF, Georg et al.: Additional Qualifications at the Interface between Initial and Continuing Training, Thessaloniki (CEDEFOP) 2001 (dreisprachig).

HANF, Georg: Zusatzqualifikationen im europäischen Systemvergleich. In: Konferenzdokumentation Göttinger Konferenz „Lehren und Lernen“/Forum „Forschungsergebnisse aus dem BIBB“, Göttingen 2001.

HANF, Georg: Zusatzqualifikationen als Steuerungselement einer neuen Abstimmung zwischen Berufsbildung und Beschäftigungssystem. In: FORUM Berufsbildungsforschung: Die neue Politik der Abstimmung von Berufsbildung und Arbeitsmarkt. Bremen 2001.

Entwicklung von computerunterstützten multimedialen Lernsequenzen für Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit in gewerblich-technischen Berufen

● **Bearbeiter/-innen**

Gänger, Rolf; Glasmann, Denny (bis 14. 03. 2000),
Guth, Peter (ab 01. 09. 1999)

● **Laufzeit**

IV/1997 bis II/2000

● **Ausgangslage**

Das Thema Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit ist Inhalt aller Ausbildungsordnungen. Somit ist sichergestellt, dass ein großer potenzieller Anwenderkreis für eine CD-ROM zu diesem Thema zur Verfügung steht. Die Entwicklung von Lernsequenzen zum Arbeitsschutz bietet zusätzlich die Möglichkeit, Themen des Umweltschutzes (z. B. Arbeiten mit Gefahrstoffen, Lärmschutz) mit einzubeziehen.

Der Arbeitsschutz ist für die Forschung bei einer Umsetzung in Bildungsmedien von besonderem Interesse, weil es hier nicht um die Darstellung und Vermittlung von Fachinhalten schlechthin geht, sondern um eine mentale Veränderung, die in ein sicherheitsgerechtes Verhalten münden soll. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer vorbeugenden Gefahrenerkennung bei der Arbeit (Prävention).

Die Beschäftigung mit Multimedia wird durch sich ändernde Begrifflichkeiten erschwert. Fand anfänglich eine Konzentration auf das Arbeiten mit dem Computer statt (Text, Ton, Grafik, Lauf-

bild), so fasst Multimedia heute Fernsehen, Netze und Computer zusammen.

Daneben gibt es noch die „Datenautobahn“, das vom Bund geförderte schnelle Wissenschaftsnetz. Über das Glasfasernetz sollen auch multimediale Inhalte verbreitet werden.

In der Aus- und Weiterbildung bedeutet Multimedia meist das Lernen am Computer mit Programmen zu bestimmten Themen, die sowohl mit Text, Ton, Grafiken und Laufbildern aufbereitet sind. Für den Deutschen Multimedia Verband e. V. müssen mindestens drei der oben genannten Darstellungsformen vorhanden sein, damit ein Produkt die Bezeichnung Multimedia verdient.

Computerunterstütztes Lernen ist nicht neu. In den sechziger Jahren entstand die programmierte Instruktion (Buchlernprogramme) und als Weiterentwicklung davon bildete sich der Computerunterstützte Unterricht (CUU) heraus. Computer waren damals groß und teuer und deshalb nur für die Gruppenschulung zu verwenden. Programmträger waren Tonbänder, Tonkassetten und Diapositive. Der Computer steuerte nach der Reaktion der Teilnehmer das Programm (schneller, langsamer, Verzweigungen) und ließ nachträglich eine Auswertung zu.

Die Schwerfälligkeit dieser Konfiguration und anderer „Lehrmaschinen“ mit Filmprojektoren liegt auf der Hand. Deshalb konnten sie sich nicht durchsetzen.

Erst mit dem Erscheinen des PC kamen wieder programmierte Lerneinheiten (Computer Based Training) auf den Markt. Sie ermöglichen ein individuelles Lernen. Diese CBT sind im obigen Sinne kein Multimedia, aber sie haben durch die Möglichkeiten des PC (individuelle Verzweigungen und Bestätigungen, farbige Überblendgrafiken, Zusatzangebote wie Fachlexikon) die ursprünglich manchmal „trockenen“ Lehrprogramme schon verbessert.

Wirkliche multimediale Lernsoftware war mit Hilfe gekoppelter Videorekorder möglich. Die Laufbildsequenzen wurden computergesteuert abgerufen. Durch die verhältnismäßig langen Einfädel- und Spulzeiten der Videorekorder verbreitete sich auch diese Konfiguration nicht nennenswert.

Seit einigen Jahren hat sich ein neues Speichermedium für Multimedia etabliert, welches offen-

sichtlich nicht das Schicksal seiner Vorgänger teilen wird. Dafür ist die Verbreitung heute schon viel zu groß: die CD-ROM. Die CD-ROM und ihre Weiterentwicklung, die DVD (Digital Versatile Disc oder Digital Video Disc), ist vorteilhaft wegen ihrer weltweiten einheitlichen Normung. Die Bildqualität der DVD ist hervorragend, so dass sogar Spielfilme darüber abgespielt werden können.

Wir konnten uns trotzdem nicht entschließen, unser Produkt auf DVD herauszugeben. Es wäre manches einfacher gewesen, weil wir beispielsweise nicht mit der Datenkompression zu kämpfen hätten. Doch erst die neuesten Computer sind serienmäßig mit DVD-Laufwerken ausgestattet und eine Abwärtskompatibilität ist in jedem Falle gegeben, so dass mit diesen Laufwerken auch jede CD-ROM abgespielt werden kann.

● Methodische Hinweise

Nach dem Projektstart wurden zunächst drei Expertenrunden im Abstand von etwa einem Monat durchgeführt. Ziel dieser Expertenrunden war es, festzustellen, welche Inhalte auf welchem Trägermedium vorteilhaft für den Anwender einzusetzen sind, wie das methodisch-didaktische Konzept aussehen könnte und welche Innovationen anzustreben sind. Entsprechend den verschiedenen Anforderungen setzte sich der Sachverständigenkreis interdisziplinär zusammen (Arbeitssicherheitsfachleute, Programmierer, CD-ROM-Designer, Pädagogen).

In einer Analysephase wurden zunächst vorhandene Multimediaanwendungen gesichtet und beurteilt. Es wurden 44 CD-ROMs untersucht, die als Informations- oder Lern-CD zur Verfügung standen. Die Kernfrage bei der Durcharbeitung der CDs lautete: Welche Möglichkeiten der Interaktionen zwischen Lerner und Rechner gibt es bei der Nutzung einer CD-ROM und wurden die dem Medium innewohnenden didaktischen Potenziale von den Herstellern ausgeschöpft?

Unter Interaktivität im Zusammenhang mit einer CD-ROM verstehen wir Aktionen des Anwenders, die durch die Konstruktion einer Lernsequenz oder eines Szenarios provoziert werden. Interaktivität bedeutet also nicht nur Auswählen aus einem Menü oder Inhaltsverzeichnis oder Ankreuzen von Auswahlantworten, sondern selbstbestimmtes und offenes Lernen wie z. B. handelnde Gestaltung eines Lernweges.

Jede CD-ROM spricht die Lerner über den Bildschirm und die Lautsprecher an. Sie selbst wiederum können mit Tastatur und Maus reagieren durch:

- Eingabe von Zeichen in angegebene Felder;
- „Anklicken“ von Dingen oder vorgegebenen Antworten;
- „Ziehen“ von Gegenständen, um zuzuordnen (drag and drop);
- Bewegen des Cursors auf der Bildoberfläche, um neue Perspektiven zu öffnen;
- Zeichnen mit dem Cursor (Zeichenstift);
- Simulieren von Werkzeuggebrauch mit der Maus (z. B. Sägen, Schleifen).

Streng genommen sind die Reaktionsmöglichkeiten nicht sehr vielfältig. Es liegt im Geschick der CD-ROM-Designer und Autoren, diese Möglichkeiten zu variieren.

Die Auswertung zeigte mehrere interessante Ergebnisse. Neue Produktionen sind deutlich variantenreicher und interessanter. Der zu vermittelnde Fachinhalt impliziert oft gewisse Methoden. Es ist schwieriger, trockenes Faktenwissen mit spielerischen Inhalten packend zu vermitteln als Stoffe, die schon vom Thema her für den Lernenden reizvoll sind.

An den Grundsätzen von Didaktiken kommt auch die CD-ROM nicht vorbei. Adressaten, Inhalte und Ziele sind in einem didaktischen Konzept interdependent. Die didaktische Konstruktion einer CD „Musikinstrumentenkunde“ für 8- bis 10-Jährige sollte anders aufgebaut sein als für Erwachsene, die sich mit Elektronik und Datenverarbeitung befassen.

Fast alle Produktionen eröffnen mit einer Titel- oder Menüseite, in der Kapitel oder Abschnitte vorgestellt werden. Das Problem der Gliederung

und Portionierung stellt sich wie beim Lehrbuch oder jedem herkömmlichen Unterricht auch bei der CD.

Überwiegend wurde sachlogisch und systematisch an den Inhalt herangegangen. In einigen Fällen wurde eine Geschichte oder eine Situation als Einstieg bevorzugt und von dort aus ein Thema entwickelt. Für den Lernenden ist das interessanter, birgt aber die Gefahr, den Überblick zu verlieren.

Oft wird zur Motivationssteigerung eine Leitfigur (Guide) verwendet. Diese ist dann auch ein methodisches Vehikel, um den Lerner anzusprechen und zu führen. Es liegt nun an dem Geschick der Designer, der Figur durch Aussehen, Gestus und Stimme einen Charakter zu geben, der den Nutzer anspricht. Aber auch bei älteren Adressatengruppen appellieren manche Autoren an den homo ludens. Sie versuchen, durch Wettspiele oder eine Art Quiz mit Punktekonto die Motivation aufrechtzuerhalten.

Fast alle Programme bieten am unteren Rand eine Steuerleiste mit folgenden Symbolen an: Weiter, ein Schritt zurück, Menü, Hilfe, Ende. Die grafische Gestaltung ist sehr unterschiedlich, eine Normung wie bei den üblichen Piktogrammen zeichnet sich nicht ab.

Neben der Steuerleiste findet man oft oben im Bildschirm eine Titelleiste vor. Der nutzbare Bildausschnitt wird dadurch weiter verkleinert. Dies wird bei verdeckten Steuerleisten vermieden, die erst aufklappen, wenn der Cursor über den unteren Bildrand geführt wird.

Die meisten CD-ROMs ließen keine besonderen Interaktionen zu. Sie waren vergleichbar mit Lichtbildervorträgen. Das gesprochene Wort, manchmal abschaltbar, lief als Text in einem Fenster mit, wobei der Gleichlauf mit der individuellen Lesegeschwindigkeit problematisch war. Angenehmer war da ein Kommentar mit einer schriftlichen Zusammenfassung als Wiederholung nach der jeweiligen Sequenz.

Bei diesen relativ einfachen Anwendungsprogrammen beschränken sich die Aktionen auf „weiter“, „zurück“ und manchmal auf zusätzliche Informationsmöglichkeiten (z. B. Lexikon) im Menü oder durch farbige Hinterlegungen der Wörter im Text, die durch Anklicken geöffnet werden können.

Anwendungen, die nach Art der Programmiererten Unterweisung gestaltet waren, boten am Ende eines jeden Lernabschnitts Lernzielkontrollaufgaben. Teilweise waren diese Aufgaben obligatorisch; man konnte im Programm nicht ohne die richtige oder teilweise richtige Lösung fortfahren. Dafür gab es dann zum Schluss nach dem Durcharbeiten aller Kapitel auch ein Zertifikat über eine erfolgreiche Teilnahme.

Manchmal wurde der Nutzer auch aufgefordert, zum jeweiligen Problem eine Schätzung abzugeben. So konnte mit der Maus ein Wert eingestellt oder mit der Tastatur eine Zahl eingegeben werden.

Diese Arten von Präsentationen sind nach der vorangestellten Definition nicht wirklich interaktiv. Die Anwender können das Programm nur exekutieren. Nur bei wenigen CD-ROMs konnten sie sich in das Szenario einbringen, indem sie beobachten und entscheiden mussten, erkunden konnten und dabei entdeckten. Das wirkte auf die Anwender motivationssteigernd. Agieren und Handeln sind die Merkmale dieser Programmstrukturen.

Diese Produktionen sind allerdings sehr aufwändig in der Herstellung, was sich zwangsläufig in den Produktionskosten niederschlägt. Eine halbe Million Mark Entwicklungs- und Herstellungskosten wurde uns genannt.

Für die Verhaltensschulung in den Bereichen Beratung, Verkauf und Menschenführung wurden durchweg Video-Sequenzen verwendet. Das Verhalten der dort handelnden Personen war dann Anlass für das weitere Vorgehen.

Generell sind Video-Sequenzen nicht schon per se ein Qualitätsausweis. Videos auf CD-ROM sind im Gegenteil problematisch, weil die Bilder klein und manchmal etwas unscharf sind.

Am methodisch leichtesten ist es, wenn man den Lernenden das, was sie lernen sollen, einfach sagt und wiederholend abfragt. Das ist das Konstrukt der meisten CBT. Dies mag eine ökonomische Methode sein, sicherlich ist es aber auch der Weg mit den meisten Nachteilen; einerseits, weil so fast nur Wissen transportiert wird und andererseits, weil nur wenige Lernende sich so weit selbst motivieren können, dass sie die Lerneinheiten bis zum Ende bearbeiten.

Die vorteilhaftesten didaktischen Designs von CD-ROMs sind solche, die den Lernern einen

gewissen Freiraum geben („entdeckendes Lernen“, „offenes Lernen“). Das steigert die Motivation und weckt das Interesse und erhöht damit den Lernerfolg. Das sich hier stellende Problem der Führung ist ein allgemeines didaktisches Problem, das bereits vom Projektunterricht her bekannt ist. Bei der CD-ROM ist es besonders virulent. Die Entwickler stehen zwischen den Polen Gängelung (bei stringenten linearen Lernprogrammen) und der Orientierungslosigkeit der Lerner in einer virtuellen Welt. Die Lösung dieses Problems im konkreten Fall macht die Qualität einer Lern-CD-ROM aus.

Die nun von den Arbeitsschutzexperten genannten Inhalte mussten in „Stories“ eingebaut werden. Es mussten also plausible Arbeitsaufträge gefunden werden, in die die Inhalte eingebunden wurden. Die Entwicklung dieser Storyboards erfolgte hausintern. Bei der Realisierung dieser „Drehvorlagen“ wurde ein externer Auftragnehmer eingeschaltet. So arbeitete das Projektteam mit einer Trickzeichnerin und Grafikerin, einem Programmierer, einem Videofachmann und einem Computerspezialisten zusammen.

● Ergebnisse

Das Ergebnis des Forschungsprojektes ist eine multimediale und interaktive CD-ROM mit dem Arbeitstitel „Sicher ist Sicher“. Die CD ist kein computergestütztes Lernprogramm im klassischen Sinne (CBT), wo der Lerner etwas lernt, was danach abgefragt wird oder wo die neuen Kenntnisse angewandt werden sollen. Hier wird der Anwender seinem Ausbildungsstand gemäß mit Handlungen konfrontiert. Er muss die Lösungen selber finden. Wenn er nicht weiter weiß, kann er sich der Hilfeseiten bedienen. Er hat auch die Möglichkeit, zu probieren und zu suchen. Der Spieltrieb wird befriedigt. Wenn man Kategorien bilden möchte, dann ist die CD-ROM ein typischer Vertreter der computergestützten didaktischen Simulationen und Spiele. Die CD startet selbsttätig (sofern diese Funktion nicht durch den Rechner ausdrücklich unterdrückt wird).

Inhaltlich war das vorhandene BIBB-Printmedium „Arbeitsschutz“ neben der Expertenbefragung eine wesentliche Grundlage. Der Aufbau

und Ablauf der konstruierten Szenarien folgt dem Präventionsgedanken, dem die von der EU geforderten Gefährdungs- und Belastungsanalysen am Arbeitsplatz zugrunde liegen. Die Auszubildenden sollen Gefahren erkennen und beseitigen.

Die Inhalte sind in sechs Themen, auch Module genannt, gegliedert. Die Module geben folgende von den Arbeits- und Gesundheitsschutzexperten genannten Gesichtspunkte wieder:

Weg von zu Hause zum Arbeitsplatz

- Gesunde Ernährung
- Gefahr durch Zeitnot, Müdigkeit beim Führen von Fahrzeugen
- richtige Schutzkleidung bei Zweiradfahrzeugen
- Verhalten im Straßenverkehr
- StVO auf Betriebsgelände beachten
- verschiedene Gefahren auf dem Betriebsgelände (Sturzgefahr, Rutschgefahr, Gefahr durch herabfallende Teile, Gefahr durch Verblitzen, verstellte Wege, Gefahr durch Verlassen vorgeschriebener Wege)

Spanen von Hand

- Schnittverletzungen (Späne, Grate)
- Gefahr von Verletzungen durch spitze Werkzeuge
- richtige Auswahl von Handwerkzeugen
- Verletzungen durch fliegende Teile, Spannvorrichtungen, Späne, Funken
- sicheres Arbeiten am Schleifbock
- Hereinziehen in die Maschine durch Haare, Kleidungsstücke, Schmuck
- herunterfallende Werkstücke
- falsch angewandte Schutzausrüstung
- Hautschutzplan beachten

Spanen mit Maschinen

- richtiges Heben und Tragen
- innerbetriebliche Verkehrswege beachten, freigehalten und in einem ordnungsgemäßen Zustand halten (z. B. Ölfleck beseitigen)
- Auswählen der richtigen Werkstoffe
- Schnittverletzungen vermeiden
- Messen und Späne entfernen nur bei abgeschalteter Maschine

Arbeiten auf hochgelegenen Arbeitsplätzen

- Umgang mit Leitern (Gefahr durch Improvisieren fehlerhafter Leitern)
- keine schweren Arbeitsmaschinen auf Leitern benutzen
- Umgang mit Arbeitsbühnen (z. B. Beachtung von Seitenschutz)
- Sicherung der Baustelle oder des Arbeitsplatzes (keine herunterfallenden Teile, Absperungen)
- keine fehlerhaften elektrischen Arbeitsmaschinen benutzen (erhöhte elektrische Gefährdung)
- persönliche Schutzausrüstung benutzen
- mechanische Sicherung der Zuleitungen gegen Abquetschen und Beschädigungen

Arbeiten mit Gefahrstoffen

- Kühlschmierstoffe
- Beachten der Gefahr beim Umfüllen
- Aufnahme durch die Haut, Einatmen
- Verschlucken von Gefahrstoffen (falsche Behälter)
- Branchenbezug beachten, Betriebsanweisungen, Unterweisung notwendig
- persönliche Schutzausrüstung verwenden
- Sicherheitsmittel bereithalten (Augendusche)

Schweißen und Schneiden

- Transport von Gasflaschen
- Gefährdung durch offene Flammen und durch Lichtbogen (Brandschutz)
- Gefährdung durch erwärmte Werkstücke oder Vorrichtungen
- elektrische Gefährdungen
- Lärm, Lärmmessung
- Gefahr durch Gase, Dämpfe, Stäube
- Gefahr durch Verblitzen
- persönliche Schutzausrüstung benutzen

Diese sechs Themen sind auf keinen Fall hintereinander durchzuarbeiten. Die Auszubildenden sollen vielmehr Ihrem Arbeitsfortschritt entsprechend jeweils nur ein bis zwei Module bearbeiten.

Neben diesen sechs Modulen gibt es noch eine Infothek, die unabhängig davon weiterführende Informationen über EG-Recht, Verordnungen und Gesetze zum Deutschen Arbeitsschutzrecht,

das Arbeitsschutzsystem und ein Schlagwortregister anbietet.

Im Vergleich zu Büchern lassen sich bei einer CD-ROM schnell und kostengünstig Änderungen einarbeiten. Es muss nicht wie bei Druckerzeugnissen der Absatz einer größeren Auflage abgewartet werden. Bei einer CD-ROM sind auch kleinere Auflagen kostengünstig herzustellen. Aktuell zu sein ist notwendig, da die Ausrichtung auf das europäische Recht noch nicht abgeschlossen ist und so neue Erkenntnisse und Verbesserungen schnell einfließen können.

Um die eben genannten Arbeitsschutzmerkmale in eine Handlung einbinden zu können, mussten virtuelle Werkstätten konstruiert werden.

Die einzige Ausnahme ist der „Weg zur Arbeit“, wo nur mit dem Medium Video gearbeitet wurde. Bei diesem Modul gab es von der Dramaturgie her gesehen die meisten Probleme, da es außerordentlich schwierig ist, bei gefilmten Handlungen Interaktivität herzustellen. Bei diesem Modul kommt der Auszubildende nach Rad- und Straßenbahnfahrt und dem Gang durch den Betrieb in seiner Werkstatt an. Nach dem Öffnen der Werkstatttür befindet er sich in einem Korridor, von dem sechs Türen, drei auf jeder Seite, abgehen. Das sind die fünf verbleibenden Module und die Infothek.

Der Auszubildende wählt nun eine Tür aus und geht hindurch in einen Umkleideraum. Dort steht Robert, der je nach Randomfunktion richtig oder nicht richtig arbeitsbekleidet ist. Randoms (random = engl. Zufall, zufällig) sind hier jeweils Varianten des gleichen Themas, die durch einen Zufallsgenerator ausgewählt werden. Robert muss beispielsweise immer mit korrekter Arbeitskleidung an seinen Arbeitsplatz gehen, aber bei jedem Durchlauf kann er zunächst verschieden aussehen, weil vier unterschiedliche Varianten programmiert wurden.

Die Nutzer müssen Robert richtig anziehen, z. B. Kette und Uhr entfernen und, falls er die Sicherheitsschuhe noch nicht angezogen hat, diese per Mausclick hinzufügen. Wenn Robert richtig bekleidet ist, dann kann er in die Werkstatt gehen, bzw. es geht der Lerner in seiner Doppelrolle selber in die Werkstatt. Er wird auch dementsprechend angesprochen: „Ja, jetzt kannst du in die Werkstatt gehen.“

In den virtuellen Werkstätten agiert der/die Auszubildende selbst oder er/sie beobachtet den „Guide“ Robert, der sich in der Eingangsszene (Intro) als Lehrling vorgestellt hat. Die Lerner werden unmerklich in zwei Rollen versetzt: einmal sind sie externer Beobachter, die Robert beurteilen sollen, und einmal blicken sie mit den Augen Roberts, der einen Arbeitsauftrag zu erledigen hat.

Robert ist keine Zeichentrickfigur, sondern ein realer Mensch, der sich in einer virtuellen Welt bewegt. Diese Lösung dürfte bei einer Lern-CD eine Weltneuheit sein. Auch bei den boomenden Computerspielen wird dies nicht gemacht, weil der Aufwand groß ist, denn es müssen zwei fremde Systeme zusammengebunden werden, nämlich Video und 3D-Computergrafik. Unproblematisch sind Videos auf einer CD, wenn sie in einem gesonderten Fenster ablaufen, aber Robert greift nach den virtuellen Gegenständen und der Zuschauer hat den Eindruck, Robert stehe wirklich in den gezeichneten Räumen. Für die Herstellerfirma war das Neuland und der Weg zu dem jetzt befriedigenden Ergebnis sehr aufwändig.

Der/die Auszubildende darf Fehler machen, die Punktesäule sinkt dann aber. Das Aufrufen der Hilfe zur Informationsbeschaffung wird aus pädagogischen Gründen nicht durch Punkteabzug negativ bewertet. Er/sie kann in den Hilfeseiten herumstöbern solange er/sie möchte. Wenn er/sie zu viele Fehler macht oder er/sie provozierend wider besseres Wissen immer das Gegenteil des richtigen Verhaltens äußert, wird er/sie automatisch an den Anfang verwiesen. Er kommt wieder in den Gang mit mehreren Türen und muss durch eine dieser beschrifteten Türen seinen Arbeitsplatz neu betreten. Zu seiner Überraschung wird er feststellen, dass er nicht stereotyp die gleichen Antworten (o.k. oder nicht o.k.) geben kann. An verschiedenen Stellen sind weitere Random-Funktionen eingebaut. Die Wiederholung des Moduls ist ein Ziel der Entwickler gewesen. Aus diesem Grunde werden die Anwender am Ende eines jeden Moduls in eine kleine Stresssituation versetzt, in der sie schnell richtig reagieren müssen. Die Punktesäule läuft dabei ziemlich schnell zurück. Die Zeit ist eng bemessen. Dazu kommt noch der Überraschungseffekt, so dass die Anwender beim

ersten Durcharbeiten nur selten die richtige Handlung in der vorgeschriebenen Zeit ausführen. Schaffen sie es aber beim zweiten Durchlauf, so werden sie mit einem kabarettistischen lustigen Video belohnt, welches einen Bezug zu dem soeben durchgearbeiteten Modul herstellt. Die Ausstellung eines Zertifikats über den erfolgreichen Abschluss war nicht geplant. Dagegen sprachen in unserem konkreten Fall mehrere Gründe:

Die CD-ROM folgt dem Konstrukt des simulativen Spiels. Dem stehen strenge Bewertungskriterien konträr gegenüber (z.B. mit welchem Punktabzug sollte man die Inanspruchnahme der Hilfe bewerten? Wie sollte die Überraschungsaufgabe gewertet werden?). Ein Zertifikat beim Arbeitsschutz hat auch juristische Konsequenzen. Die CD-ROM kann ohne weiteres Teil der notwendigen Unterweisung im Arbeitsschutz sein, sie entbindet aber nicht den Betriebsinhaber von seiner Pflicht, sich dessen zu vergewissern.

Eine Zertifizierung hätte auch für den Anwender einen erhöhten bürokratischen Aufwand. Er müsste sich mit Namen und Lernerdiskette einloggen, um seine schon bewältigten Module mit Ergebnissen zu speichern, weil die CD-ROM über einen längeren Zeitraum abgearbeitet werden soll.

● Bisherige Auswirkungen

Die CD-ROM „Sicher ist Sicher“ befindet sich zur Zeit in der Erprobung. Es gibt positive Berichte von Ausbildern über den motivierten Umgang ihrer Auszubildenden mit diesem Medium. Generelle Aussagen über eine etwaige Veränderung der Bildungslandschaft in der Bundesrepublik können zum jetzigen Zeitpunkt nicht gemacht werden.

Es ist beabsichtigt, in einer weiteren Auswertungsphase strukturierte Interviews mit den Auszubildenden durchzuführen.

Nach Abschluss der Erprobungsphase und der nachfolgenden Revision wird im Laufe des Jahres 2001 die überarbeitete CD-ROM für die Ausbildung zur Verfügung stehen.

● Veröffentlichungen

GÄNGER, Rolf; GLASSMANN, Denny; HAMPE, Hartmut: Mit der CD-ROM lernen und informieren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 28 (1999) Heft 4.

GÄNGER, Rolf: Multimedia mit CD-ROM und DVD. In: Ausbilden und Lernen mit Multimedia. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn, September 2000, S. 161–162.

GÄNGER, Rolf: „Sicher ist sicher“ – eine BIBB-Entwicklung. In: Ausbilden und Lernen mit Multimedia, Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn, September 2000, S. 163–164.

Zusatzqualifikationen – Organisatorische Modelle ihrer Vermittlung. Bestandsaufnahme und Optimierungsmöglichkeiten

● **Bearbeiter/-innen**

Berger, Klaus; Brandes, Harald; Grützmacher, Heide; Herget, Hermann; Ködderitzsch, Gisela; Schröder, Rolf; Uppenkamp, Elke (bis September 1999); Dr. Walden, Günter

● **Laufzeit**

I/98 bis III/2000

● **Ausgangslage**

Bildungspolitik, Ordnungspolitik und Berufsbildungspraxis haben in den letzten Jahren ihre Anstrengungen zur Modernisierung des dualen Berufsbildungssystems erhöht. Ansätze einer bedarfsgerechten Differenzierung und zur attraktiveren Gestaltung des Berufsbildungsangebots stehen im Mittelpunkt dieser Aktivitäten. Eine besondere Rolle spielen hier Überlegungen, die anerkannten Ausbildungsberufe durch ein breiteres Angebot an Zusatzqualifikationen zu ergänzen. Unter Beibehaltung des Berufsprinzips sollen Zusatzqualifikationen dort eine praxisnähere und flexiblere Ausbildung ermöglichen, wo Ausbildungsordnungen zu statisch angelegt oder Inhalte nicht mehr zeitgemäß sind. Zusatzangebote verfolgen darüber hinaus das Ziel, die betriebliche Ausbildung für leistungstärkere Jugendliche attraktiver zu gestalten. Eine ausgeprägtere Differenzierung und Individualisierung der Ausbildungsangebote soll den heterogener gewordenen Bildungsvoraussetzungen und -ansprüchen der Ausbildungsanfänger/-innen gerecht werden. Die Flexibilisierung, Differenzierung und Individualisierung der Ausbildung

durch Zusatzqualifikationen kann erfolgen durch:

- horizontale Erweiterung beruflicher Qualifikationen, durch eine berufsbezogene Vermittlung von Fachkompetenzen aus benachbarten Berufen bzw. Berufsfeldern;
- vertikale Vertiefung beruflicher Qualifikationen im spezifischen Ausbildungsberuf;
- Erweiterung und Vertiefung von Schlüsselqualifikationen in den Bereichen Organisation, Kommunikation und Kooperation.

Als vorgezogener Bestandteil einer abschlussbezogenen Aufstiegsfortbildung können Zusatzqualifikationen darüber hinaus auch eher komplex und modular aufgebaut sein.

Im Vergleich zu den Inhalten von Ausbildungsordnungen haben Zusatzqualifikationen eher temporären Charakter. Ihre bildungspolitische Relevanz gewinnen sie dadurch, dass sie im Grenzbereich zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung angesiedelt sind. Hierin werden Potenziale für eine engere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung gesehen. Zusatzqualifikationen können damit zur Herausbildung neuer Karrieremuster für betrieblich ausgebildete Fachkräfte beitragen und für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung zu einem eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystem von herausragender Bedeutung sein. Bildungspolitische Bedeutung haben sie darüber hinaus für die Neuordnung von Ausbildungsordnungen bzw. für die Entwicklung neuer Ausbildungsberufe, da Zusatzqualifikationen als wichtige Indikatoren für sich neu abzeichnende Qualifikationsbedarfe verstanden werden können.

Angesichts ihrer Bedeutsamkeit für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems zielen die bildungspolitischen Aktivitäten darauf ab, die verstärkte Einführung von Zusatzqualifikationen zu fördern. Die Einführung und Vermittlung von ausbildungsbegleitenden Zusatzqualifikationen stellt sich dabei auch als ein Organisationsproblem dar. Von besonderem Interesse sind daher die bisher entwickelten Organisationsformen bei der Durchführung von zusatzqualifizierenden Maßnahmen sowie Hinweise auf hemmende bzw. fördernde Aspekte einer breiteren Einführung von Zusatzqualifikationen.

● Ziele des Forschungsprojektes

Das Projekt sollte mit seinen Ergebnissen einen Beitrag zur organisatorischen Optimierung zusätzqualifizierender Maßnahmen leisten. Im Einzelnen wurde den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Welchen Bedarf sehen Betriebe für Zusatzqualifikationen und welche Maßnahmen sind in der Berufsbildungspraxis bereits vertreten?
- Welche organisatorischen Modelle können in der Praxis identifiziert werden und welche Bedeutung haben unterschiedliche Lernorte und Lernortkombinationen?
- Inwieweit werden durch Zusatzqualifikationen berufliche Aus- und Weiterbildung und allgemeines und berufliches Lernen miteinander verbunden?
- Welche Vor- und Nachteile haben unterschiedliche organisatorische Modelle und welche innovativen und besonders geeigneten organisatorischen Lösungen gibt es?
- Welche Gesichtspunkte sind bei der Gestaltung von weiteren Angeboten zur Vermittlung von Zusatzqualifikationen zu berücksichtigen?
- Welche Möglichkeiten ergeben sich für eine Zertifizierung entsprechender Maßnahmen?

● Methodische Hinweise

Nach dem thematischen Einstieg mit einer qualitativen Studie zu den Begründungsmustern, Organisationsmodellen und Perspektiven von Zusatzqualifikationen (vgl. u. a. Berger/Herget/Walden 1999) wurde anhand einer schriftlich-postalischen Befragung eine bundesweite Bestandsaufnahme von Zusatzangeboten und ihren Organisationsformen im Zuständigkeitsbereich von Kammern und Kultusministerien vorgenommen (vgl. u. a. Berger 2000). Diese Untersuchungsschritte und deren Ergebnisse wurden u. a. im Zwischenbericht des Projektes vom 15. Juli 1999 eingehend dargestellt und dem Hauptausschuss vorgelegt.

In der Befragung wurden unter Zusatzqualifikationen solche Maßnahmen verstanden,

- die ausbildungsbegleitend bzw. unmittelbar nach Abschluss der Berufsausbildung vermittelt werden;
- die taxonomisch „oberhalb“ und/oder inhaltlich „außerhalb“ der in der Ausbildungsordnung vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte angesiedelt sind;
- die zertifiziert bzw. zertifizierbar sind;
- deren Zeitumfang nicht wesentlich unter 80 Stunden liegt.

Es folgte eine schriftlich-postalische Betriebsbefragung, die eine repräsentative Darstellung der betrieblichen Ausbildungspraxis auf dem Gebiet der Zusatzqualifikationen ermöglichen sollte. Da die Ergebnisse unserer qualitativen Studie bereits zeigten, dass eine Zertifizierung für viele Betriebe nur von untergeordneter Bedeutung ist, wurde in der Betriebsbefragung auf dieses Bestimmungsmerkmal von Zusatzqualifikationen verzichtet. Gleichfalls wurde die Richtgröße für den Zeitumfang auf 40 Stunden abgesenkt.

Die Befragung der Betriebe geschah in zwei Schritten. Zunächst wurden solche Betriebe ermittelt, die Angebote zur Vermittlung von Zusatzqualifikationen bereithalten. Der Bedarf an Zusatzqualifikationen, Entwicklungshemmnisse und betriebliche Erwartungen an die Förderung von Zusatzangeboten waren weitere Themenschwerpunkte dieser Befragung (vgl. u. a. Herget/Walden 2000). Hierzu wurden im August 1999 1.946 Betriebe des BIBB-Referenzbetriebssystems angeschrieben. Bis November 1999 beteiligten sich 940 Ausbildungsbetriebe mit der Rücksendung eines auswertbaren Fragebogens. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 48,3 Prozent. Von den beteiligten Betrieben gaben 533 Ausbildungsbetriebe an, dass sie während bzw. unmittelbar nach der Ausbildung Angebote für Zusatzqualifikationen bereithalten. Diese Betriebe wurden Ende 1999 mit der Bitte angeschrieben, anhand eines Fragebogens die Durchführung und Organisation der Vermittlung von Zusatzqualifikationen sowie die hiermit verbundenen Erfahrungen darzustellen. Auf die erneute Befragung antworteten bis Januar 2000 insgesamt 232 Betriebe. Insgesamt konnten mit der Befragung 413 Zusatzqualifikationen erfasst werden, die Betriebe ihren Auszubildenden gegenwärtig anbieten

(vgl. u. a. RBS-Information 16 Teil 2, September 2000).

Zur Vertiefung der repräsentativen Untersuchungsergebnisse wurden Fallstudien zu Zusatzqualifikationen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten durchgeführt.

● **Ergebnisse**

Für eine effiziente Förderung der breiteren Einführung von Zusatzqualifikationen ist eine solide Informationsgrundlage u. a. zu folgenden Aspekten erforderlich:

- betrieblicher Bedarf
- Nutzen der Zusatzqualifikationen aus betrieblicher Sicht
- gegenwärtige Verbreitung
- Inhalte und Organisationsformen
- Rahmenbedingungen für eine breitere Einführung von Zusatzqualifikationen

Betrieblicher Bedarf für Zusatzqualifikationen

Im Rahmen der ersten RBS-Befragung gaben 940 Ausbildungsbetriebe anhand vorgegebener Kategorien an, wie hoch ihr Bedarf an entsprechenden zusätzlichen Qualifikationen ist. Hiernach schätzen 8 % der Betriebe den Bedarf als sehr hoch, 49 % als hoch und 24 % als gering ein. Nur 11 % der Betriebe sehen überhaupt keinen Bedarf. Weitere 8 % beantworteten die betreffende Frage nicht, was darauf schließen lässt, dass einem bestimmten Teil von Betrieben die

Thematik noch nicht vertraut ist. Insgesamt wird der Bedarf an Zusatzqualifikationen von einer deutlichen Mehrheit der Betriebe als hoch oder sogar sehr hoch eingeschätzt. Aus den Tabellen 1 und 2 geht hervor, inwieweit sich die Bedarfs-einschätzungen der Betriebe für unterschiedliche Betriebsgrößenklassen und Branchen unterscheiden.

Betrachtet man die Bedarfseinschätzungen in Abhängigkeit von der Betriebsgröße (Tabelle 1), so fällt auf, dass mittlere und größere Betriebe den Bedarf häufiger als hoch einschätzen als kleinere Betriebe. Je kleiner ein Betrieb ist, umso geringer wird im Allgemeinen der Bedarf an Zusatzqualifikationen eingeschätzt. In der Gruppe der Kleinstbetriebe mit unter zehn Beschäftigten beträgt so der Anteil derjenigen, die keinen oder nur einen geringen Bedarf sehen, fast 50 %. Bei den Großbetrieben kommt demgegenüber nur rund ein Viertel zur gleichen Einstufung.

Die Verteilung der Antworten nach Branchen ist ein Spiegelbild der Ergebnisse nach Betriebsgrößenklassen. So fällt die Bedarfseinschätzung im Handwerk, welches ja zu einem großen Teil aus kleineren Betrieben besteht, ungünstiger aus als in den anderen Branchen. Mehr als die Hälfte der Handwerksbetriebe hat keinen oder nur einen geringen Bedarf an Zusatzqualifikationen. Hohe Einstufungen des Bedarfs gibt es dagegen in der Industrie, im Handel sowie bei Banken und Versicherungen.

Tabelle 1: Betrieblicher Bedarf an Zusatzqualifikationen nach Betriebsgröße
Nennungen der Betriebe in Prozent

Bedarfs-einschätzung	Betriebsgröße				
	1 bis 9 Beschäftigte	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 499 Beschäftigte	500 und mehr Beschäftigte	Gesamt
Sehr hoch	8	8	4	10	8
Hoch	39	40	52	56	49
Gering	26	29	23	22	24
Kein Bedarf	23	13	13	4	11
Keine Angabe	3	10	7	8	8
Gesamt	100	100	100	100	100

Tabelle 2: Betrieblicher Bedarf an Zusatzqualifikationen nach Branchen
Nennungen der Betriebe in Prozent

Bedarfs- einschätzung	Branchen				
	Handwerk	Industrie	Handel	Banken und Versicherungen	Sonstige
Sehr hoch	4	7	6	7	14
Hoch	37	58	58	53	41
Gering	33	20	21	21	24
Kein Bedarf	19	7	6	9	13
Keine Angabe	7	8	10	10	7
Gesamt	100	100	100	100	100

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzustellen, dass die Betriebe zwar mehrheitlich einen (hohen oder sehr hohen) Bedarf an Zusatzqualifikationen sehen, Klein- und Handwerksbetriebe diesen Bedarf jedoch zurückhaltender einschätzen.

Worin besteht nun konkret der Bedarf an Zusatzqualifikationen? Hierzu wurden die Betriebe, die einen Bedarf grundsätzlich bejahten, um eine Bewertung unterschiedlicher Qualifikationsinhalte gebeten. Für die vorgegebenen Inhalte sollte angegeben werden, ob ein Bedarf besteht oder nicht. In der Tabelle 3 finden sich die Ergebnisse differenziert nach Branchen.

Betrachtet man zunächst die Verteilung der Häufigkeiten insgesamt, so dominiert die Vermittlung von Fremdsprachen. Die höchsten Bedarfs-einschätzungen gibt es darüber hinaus für solche Inhalte, die die sozialen Kompetenzen der Auszubildenden betreffen. Hier sind die Projekt- und Teamarbeit, der Kundenservice, das Verkaufstraining sowie Präsentation und Moderation zu nennen. Ein hoher Bedarf wird ebenfalls für die Kommunikations- und Informationstechnik sowie für die Qualitätssicherung gesehen. Als generelles Muster kann herausgestellt werden, dass ein Bedarf insbesondere für solche Inhalte gesehen wird, die eine breite Anwendungspalette aufweisen und in vielen beruflichen Kontexten und Situationen von Bedeutung sind. Bei den hier zu vermittelnden Inhalten dürfte es sich in einem erheblichen Maße um Schlüsselqualifikationen handeln. Für relativ spezifische Inhalte (wie z.B. Logistik oder Instandhaltung) wird

dagegen von deutlich weniger Betrieben ein Bedarf gesehen. Dieses Ergebnis ist sicherlich auch Ausdruck der Tatsache, dass spezifische Inhalte grundsätzlich auf weniger Betriebe anwendbar sind als allgemeine Inhalte.

Gegenwärtige Verbreitung von Maßnahmen zur Vermittlung von Zusatzqualifikationen

Alle Betriebe, also unabhängig davon, ob sie grundsätzlich einen Bedarf für Zusatzqualifikationen sehen oder nicht, wurden danach befragt, inwieweit der Betrieb (evtl. in Zusammenarbeit mit anderen) die Vermittlung von Zusatzqualifikationen ermöglicht. Eine deutliche Mehrheit der Betriebe (57 %) weist hier auf entsprechende Maßnahmen hin.¹

Je größer ein Betrieb ist, umso eher werden den eigenen Auszubildenden auch Zusatzqualifikationen angeboten. Das betriebliche Angebot an Zusatzqualifikationen unterscheidet sich auch nach Branchen. Im Handwerk (40 %) werden von deutlich weniger Betrieben Zusatzqualifikationen angeboten als in anderen Branchen. Ein wichtiger Grund dürfte darin bestehen, dass Handwerksvertreter die Leistungspotenziale ihrer Auszubildenden kritischer als in anderen Wirtschaftsbereichen beurteilen und darauf hinweisen, dass die Einführung von Zusatzqualifikationen häufig zu einer Überforderung der

¹ Zu beachten ist, dass es sich um ungewichtete Zahlen handelt. Da in unserer Stichprobe größere Betriebe überrepräsentiert sind, dürfte der tatsächliche Anteil von Betrieben mit einem Angebot an Zusatzqualifikationen deutlich niedriger liegen.

Tabelle 3: Bedarf an Zusatzqualifikationen nach Branchen. Nennungen der Betriebe in Prozent

Zusatz-qualifikationen	Branchen					
	Handwerk	Industrie	Handel	Banken u. Versicher.	Sonstige	Gesamt
Fremdsprachen	25	76	41	46	59	57
Projekt-/Teamarbeit	27	59	43	63	42	48
Kommunikations- u. Informationstechnik	33	52	43	67	47	48
Kundenservice	59	30	71	67	55	46
Qualitätssicherung	47	52	25	12	41	44
Verkaufstraining	48	32	75	60	46	43
Präsentation/ Moderation	17	48	48	61	37	40
Arbeitsorganisation	33	36	39	26	36	35
Absatz/Vertrieb/ Marketing	25	32	41	28	36	31
Kaufm. Grundwissen	35	31	36	16	28	31
Techn. Grundwissen	33	37	18	5	20	29
Rechnungswesen/ Controlling	27	29	25	14	34	28
Umweltschutz- technik	23	29	18	4	13	22
Management- methoden	18	18	25	16	25	20
Elektrotechnik für andere Berufe	15	27	9	4	8	18
Logistik	16	19	32	5	12	17
Instandhaltung	18	19	7	0	10	15
Finanzdienst- leistungen	10	6	7	54	5	11
Internationales (z. B. Recht)	9	13	7	5	10	10

Jugendlichen führen würde. Am häufigsten ermöglichen Banken und Versicherungen mit 74 % ihren Auszubildenden die Teilnahme an entsprechenden Maßnahmen.

Nutzen der Zusatzqualifikationen aus betrieblicher Sicht

Der Nutzen der Zusatzqualifikationen für die Betriebe und der individuelle Nutzen für die Auszubildenden sowie bildungspolitisch bedeutende Aspekte der angebotenen Zusatzqualifikationen konnten von den Betrieben anhand unterschiedlicher Aussagen eingestuft werden.

So steht beispielsweise eine passgenauere Ausbildung für den 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. Auch Kostenabwägungen zwischen ausbildungsbegleitender Zusatzqualifizierung und der Notwendigkeit einer späteren Weiterbildung sind bei mehr als jeder vierten Zusatzqualifikation von zentraler Bedeutung. Den individuellen Nutzen für die Auszubildenden sehen die Betriebe bei den meisten Zusatzqualifikationen darin,

dass die künftigen Nachwuchskräfte hiermit ihre allgemeine Beschäftigungsbefähigung erhöhen können. 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 jener Zusatzqualifikationen aus, die von den Betrieben als Instrument einer innerbetrieblichen Chancenverbesserung eingestuft werden. Als bildungspolitisch bedeutsam wurden im Projekt solche Zusatzqualifikationen bewertet, die als Bestandteil einer gleichwertigen Bildungsalternative zum Studium bezeichnet werden und damit zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung beitragen können; außerdem auch solche, die durch entsprechende Anrechnungsmöglichkeiten auf weiterführende Bildungsgänge eine Verzahnung von beruflicher Aus- und Weiterbildung begünstigen. Diese Aspekte treffen nach Einschätzung der Betriebe nur auf einen geringen Anteil der von ihnen angebotenen Zusatzqualifikationen zu.

Inhalte von Zusatzqualifikationen

Von den Betrieben, die bei der ersten RBS-Befragung angaben, Zusatzqualifikationen für ihre Auszubildenden bereitzuhalten, machten in der Folgebefragung 232 Betriebe nähere Angaben zu insgesamt 413 Zusatzqualifikationen.

Aufgabenschwerpunkte

Knapp drei Viertel dieser Zusatzangebote dienen der beruflichen Spezialisierung und der Vertiefung von Fachkenntnissen und Fertigkeiten (73 %). Fast jede zehnte der aufgeführten Zusatzqualifikationen zielt darauf ab, kommunikative, soziale und personale Schlüsselqualifikationen zu fördern. Auf komplexere Qualifikationsprofile, die teilweise vorgezogene Weiterbildungsinhalte beinhalten und Voraussetzungen für einen beruflichen Aufstieg eröffnen, bereiten 8 % der aufgeführten Zusatzangebote vor. Jede zwanzigste Zusatzqualifikation zielt darauf ab, berufsbezogene Qualifikationsprofile um Ausbildungsinhalte aus benachbarten Berufen und Berufsfeldern anzureichern. Schließlich berichteten die Betriebe insgesamt über acht Zusatzangebote, die den Auszubildenden einen internationalen Austausch ermöglichen.

Inhaltliche Schwerpunkte

Einen hohen Anteil stellen dabei die Angebote zur Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen (vgl. Tabelle 4). Wichtige Themenblöcke bilden ebenso EDV-Anwender-Programme, Bürokommunikation sowie IuK-Technik. 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.

Organisationsformen von Zusatzqualifikationen

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 Vorkenntnisse 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 Teilnehmersauswahl durchgeführt. Sofern der Erwerb einer Zusatzqualifikation an bestimmte Leistungsvoraussetzungen gebunden ist, erfolgt die Teilnehmersauswahl bei der Mehrzahl der betreffenden 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.

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 Zusatzqualifikati-

Tabelle 4: Inhaltliche Schwerpunkte der angebotenen Zusatzqualifikationen

Inhaltliche Schwerpunkte	Anteil
Fremdsprachen	20 %
Kaufmännische/BWL-Zusatzqualifikationen	12 %
EDV/Bürokommunikation/IuK-Technik	12 %
Diverse fachtechnische Zusatzqualifikationen	10 %
Schlüsselqualifikationen	9 %
Computergestützte Produktions-, Bearbeitungs- u. Steuerungstechniken	6 %
Schweiß-/Verbundtechniken	6 %
Fachtechnische Ausbildungsinhalte aus benachbarten Berufen	4 %
Führerscheine für Krane, Gabelstapler usw.	4 %
Qualitätssicherung	2 %
Kundenservice/Beratung	2 %
Internationale Zusatzqualifikationen	2 %
Arbeitsschutz	2 %
Medien-/Gestaltungstechnik	2 %
Kaufmännische Zusatzqualifikationen für gewerblich-technische Berufe	1 %
Sonstige Zusatzqualifikationen	7 %

onen 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 Zusatzqualifikationen 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 Zusatzangeboten finden ausschließlich während der betrieblichen Ausbildungszeit statt. Knapp jede dritte zusatzqualifizierende Maßnahme (32 %) 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.

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 schließlich noch bei jeweils jeder sechsten Maßnahme die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten 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 hingegen betrieblichen Verbundstrukturen zu. So wird knapp jede sechste Zusatzqualifikation im Rahmen eines Ausbildungsverbundes mit anderen Unternehmen vermittelt. Die Erfahrungen mit der Organisation der Maßnahme und der Zusammenarbeit mit den beteiligten Lernorten werden insgesamt „gut“ (59 % der hier beurteilten Zusatzangebote), 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 zusatzqualifizierenden Angebote im Rahmen einer organisierten Lehr- bzw. Unterrichtsveranstaltung durchgeführt. Bei knapp einem Drittel der Zusatzangebote 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 nur bei 13 % der Zusatzqualifikationen besonders hervorgehoben.

Einsatz von Lerntechnologien

Sofern Lerntechnologien genutzt werden, liegt ein Schwerpunkt bei TV/Video-Filmen (30 %). Der Einsatz neuerer Lerntechnologien bei der Vermittlung von Zusatzqualifikationen wie z. B. CD-ROM (17 %), computergestütztes Training (14 %), Internet (10 %), E-Mail (7 %), Intranet (6 %) oder Online-Hilfen (4 %) ist hingegen nur von untergeordneter Bedeutung. Bei 39 % der Zusatzqualifikationen werden die genannten Lerntechnologien nicht für erforderlich gehalten.

Teilnahme- und Prüfungsgebühren

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 der erworbenen Zusatzqualifikation 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.

Zusatzqualifikationen im 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 insbesondere für die Erfahrungen bei der Konzeption und Entwicklung der Zusatzqualifikationen, für die zeitlich-organisatorische Einbindung in den Ausbildungsablauf, für die Regelung der Teilnehmerauswahl, die Leistungsbeurteilung der Teilnehmer/-innen, die Zertifizierung wie auch für den qualifikationsgerechten Einsatz der Absolventen. Gleichwohl gibt es nennenswerte Anteile unter den Zusatzqualifikationen, die von den Betrieben bei bestimmten Beurteilungsaspekten 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 bewerteten 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 Zusatzangebote als tatsächlich passend eingeschätzt.

Die insgesamt positive betriebliche Bewertung der überwiegenden Mehrzahl der Zusatzqualifikationen zeigt, dass sie die betrieblichen Nutzenexpectationen 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, scheint diese günstige Einschätzung aus der Sicht der Betriebe auch für die individuellen Nutzenerwartungen der Auszubildenden zu gelten. So bezeichnen

die Betriebe die Akzeptanz der ausbildungsbegleitenden Angebote durch die Auszubildenden bei der überwiegenden Mehrzahl (87 %) der 381 beurteilten Zusatzqualifikationen als „(sehr) gut“.

Rahmenbedingungen einer breiteren Einführung von Zusatzqualifikationen

Die folgenden Ergebnisse basieren wieder auf der Stichprobe der 940 Ausbildungsbetriebe in der ersten RBS-Befragung (vgl. RBS-Informationen Nr. 16, Januar 2000).

Hemmende Aspekte

Zwei Drittel der Ausbildungsbetriebe ohne angebotene Zusatzqualifikationen (68 %) stimmen voll bzw. überwiegend der Aussage zu, dass zusätzliche betriebliche Ausbildungskosten die Einführung von Zusatzqualifikationen im Betrieb behindern. Jeder zweite dieser Ausbildungsbetriebe (53 %) sieht die Einführung von Zusatzqualifikationen im Betrieb dadurch erschwert, dass Zusatzangebote für die Auszubildenden zu teuer sind. Ebenfalls jeder zweite Betrieb ohne Zusatzqualifikationen (51 %) führt seine mangelnden Ausbildungskapazitäten und immerhin noch ein Betriebsanteil von 46 % das Fehlen eines bedarfsgerechten Angebotes in der Region als Hinderungsgrund für die Einführung von Zusatzqualifikationen im Betrieb an. Für 43 % der hier betrachteten Ausbildungsbetriebe gelten mangelnde Möglichkeiten bei der Freistellung von Auszubildenden als Hinderungsgrund. Ebenso wird auf die fehlende Unterstützung in der Region (z. B. durch Kammern, Verbände) hingewiesen (41 %).

Wird die regionale Verteilung der Angebotsdichte vom Kammer- und Berufsschulangeboten für Zusatzqualifikationen betrachtet, so lässt sich die betriebliche Kritik an einer fehlenden regionalen Unterstützung teilweise nachvollziehen. So konnte zwar bei der Kammer- und Kultusministerienbefragung (vgl. Berger 2000) ein insgesamt gesehen breites Spektrum von auszubildendenfördernden Maßnahmen ermittelt werden, die in Kammerbildungsstätten und berufsbildenden Schulen angeboten werden. Gleichwohl sind die Zugangsmöglichkeiten zu Zusatzqualifikationen regional unterschiedlich verteilt. Eine eingehende

Untersuchung des Angebotes unter regionalen Aspekten zeigte, dass sich die angebotenen Zusatzqualifikationen aus der Perspektive der Ausbildungsbetriebe und Auszubildenden vor Ort nicht selten auf die zusätzliche Fremdsprachenvermittlung und auf den Betriebsassistenten im Handwerk begrenzen. Für darüber hinausreichende auszubildendenfördernde Angebote kann sich die Angebotsvielfalt je nach Region eher begrenzt darstellen. Inhaltlich weiter gefächerte Angebotsprofile für Zusatzqualifikationen lassen sich lediglich in den Bundesländern Baden-Württemberg, Thüringen und Sachsen beobachten.

Fördernde Aspekte

Gut vier von fünf Ausbildungsbetrieben (84 %), die die Vermittlung von Zusatzqualifikationen bereits ermöglichen, halten eine öffentliche Förderung zur breiteren Einführung von Zusatzqualifikationen für (sehr) wichtig. Bei einer breiteren Einführung von Zusatzqualifikationen halten es die befragten Ausbildungsbetriebe verständlicherweise für sehr wichtig, dass sich Zusatzqualifikationen am betrieblichen Bedarf orientieren. Darüber hinaus halten es die Betriebe für sehr wichtig zu berücksichtigen, dass Zusatzqualifikationen die Ausbildung für leistungsstarke attraktiver machen und für Ausbildungsbetriebe und Auszubildende transparent sein sollten.

Für immerhin ein Drittel der Ausbildungsbetriebe, die bislang kein Angebot für Zusatzqualifikationen bereitstellen, ist außerdem sehr wichtig, dass Zusatzqualifikationen

- gemeinsam von Betrieb, Kammer und Berufsschule entwickelt werden,
- mit aussagekräftigen Bescheinigungen abschließen und
- finanziell durch die öffentliche Hand gefördert werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass für eine breitere Einführung von Zusatzqualifikationen insbesondere auch die knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen von Klein- und Mittelbetrieben zu berücksichtigen sind. Die Möglichkeiten der Kooperation zwischen verschiedenen Lernorten

sollten hierzu ausgeschöpft werden. Bislang sind entsprechende Kooperationsformen eher selten. Zwar werden bei den betrieblich angebotenen Zusatzqualifikationen betriebliche Verbundstrukturen in nennenswerter Weise praktiziert, die Berufsschule als kooperativer Lernort spielt jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Umgekehrt zeigen die Ergebnisse der Kammer- und Kultusministerienbefragung, dass die Organisationsmodelle der von Kammern und Berufsschulen angebotenen Zusatzqualifikationen den Ausbildungsbetrieb als Lernort häufig aussparen. Damit eine methodisch-didaktische Integration der Zusatzqualifizierung in die betriebliche Ausbildung nicht dem Zufall überlassen bleibt, sind hier lernortintegrative Organisationsmodelle einer monostrukturierten Lernortgestaltung vorzuziehen.

Neben den betrieblich organisierten Maßnahmen zur Vermittlung von Zusatzqualifikationen gibt es ein erhebliches Angebot außerbetrieblich angebotener Zusatzqualifikationen, dessen Angebotsdichte allerdings regional äußerst unterschiedlich ausgeprägt ist. In den Regionen mit hoher Angebotsvielfalt wird deutlich, dass die Mobilisierung der für die berufliche Bildung Verantwortlichen sowie der Berufsbildungsträger vor Ort ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt ist, die breitere Einführung von Zusatzqualifikationen auf der regionalen Ebene zu fördern. Dazu gehört auch ein aktueller, möglichst überregionaler Überblick und Markttransparenz über Angebote und Entwicklungen auf dem Feld der Zusatzqualifizierung. Die derzeit nur begrenzte Angebotstransparenz vieler zusatzqualifizierender Maßnahmen wäre auch durch eine entsprechende curriculare Beschreibung und arbeitsmarktverwertbare Zertifizierung zu verbessern. Dabei sollten auch die Anrechnungsmöglichkeiten auf weiterführende Bildungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Fehlende Transparenz und häufig unzureichende Anrechnungsmöglichkeiten der erworbenen Zusatzqualifikationen führen dazu, dass von einer systematischen Verzahnung beruflicher Aus- und Weiterbildung durch Zusatzqualifikationen nur selten gesprochen werden kann (Ausnahme z.B. Betriebsassistent/-in Handwerk). Die Mehrzahl der ermittelten Zusatzqualifikationen trägt somit noch nicht

gezielt zur Herausbildung neuer transparenter Karrieremuster für betrieblich ausgebildete Fachkräfte bei.

● Bisherige Auswirkungen

Teilnahme an den regionalen Fachtagungen des BMBF zu „Zusatzqualifikationen in der dualen Berufsausbildung“

Die Durchführung des Projektes fand im Informationsaustausch mit Herrn Dr. Tuschke vom BMBF statt. Auf den regionalen Fachtagungen des BMBF zu „Zusatzqualifikationen in der dualen Berufsausbildung“ wurde über das BIBB-Forschungsprojekt informiert. Ergebnisse aus dem Projekt werden in der Abschlussdokumentation zu den BMBF-Fachtagungen vorgestellt.

Teilnahme an der Eröffnungsveranstaltung des Modellversuchs „Karriereorientierung durch Zusatzqualifikation auf dem Gebiet der Arbeitsorganisation in Verbindung mit innovativen Arbeitsinhalten bei der Erstausbildung gewerblich-technischer Berufe“ am 8. Dezember 1999 in Dresden

Die Teilnahme an dieser Veranstaltung führte zu Arbeitskontakten mit Herrn Prof. Dr. Pahl vom Institut für berufliche Fachrichtungen der TU Dresden.

Vorstellung des Projektes und Berichte über Ergebnisse bei den Treffen des von Frau Dr. Schemme durchgeführten BIBB-Arbeitskreis der Wirtschaftsmodellversuche zum Thema „Zusatzqualifikationen“.

Vortrag „Zusatzqualifikationen als Mittel zur Verzahnung von Aus- und Weiterbildung – Akzeptanz und Perspektiven“ bei der BIBB/DAG-Fachtagung „Dienstleistung und Qualifikation – Entwicklung – Bedarf – Perspektiven“, 30. 6.–1. 7. 1999 in Hamburg.

Referat zum Thema „Zusatzqualifikationen“ beim Prüfungsausschuss der Handelskammer Hamburg am 9. 2. 2000.

Vortrag „Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung“ bei der Interschul/Didacta 2000 am 17. 2. 2000 in Köln.

Vortrag: „Zusatzqualifikationen in der Ausbildung“ beim regionalen Gesprächsforum im Bundesinstitut für Berufsbildung am 29. 11. 2000.

Vortrag: „Zusatzqualifikationen – wer braucht sie, wozu sind sie gut?“ beim Forum Ausbildung/Qualifikation auf der „Bildungsmesse 2001“ vom 19.–23. 2. 2001 in Hannover.

● Veröffentlichungen

Angebot und Organisationsformen von Zusatzqualifikationen. Beitrag im Berufsbildungsbericht 2000 des BMBF, S. 97–98.

BERGER, Klaus; HERGET, Hermann; WALDEN, Günter: Zusatzqualifikationen als Mittel zur Verzahnung von Aus- und Weiterbildung – Akzeptanz und Perspektiven. In: Pahl, J.-P.; Rach, G.: Zusatzqualifikationen. Beiträge zu einem aktuellen Thema beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung im gewerblich-technischen Bereich. Seelze-Velber, S. 235–262.

BERGER, K.; WALDEN, G.: Zusatzqualifikationen – Begründungsmuster, Organisationsmodelle und Perspektiven. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Differenzierung der dualen Berufsausbildung durch flexibel einsetzbare Zusatzqualifikationen. Ausgewählte Beiträge der sechs regionalen Fachtagungen: „Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung“. Ergebnisbericht 1999, S. 73–98.

BERGER, K.: Zusatzqualifikationen – Bestandsaufnahme und organisatorische Aspekte bei der Förderung ausbildungsbegleitender Zusatzangebote. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dienstleistung und Qualifikation – Entwicklung, Bedarf, Perspektiven – Fachtagung BIBB/DAG am 30. Juni und 1. Juli im DAG-Haus Hamburg. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 49, Berlin und Hamburg im Juli 1999, S. 97–112.

BERGER, K., HÖCKE, G.: Angebote für Zusatzqualifikationen in der dualen Berufsausbildung – Ergebnisübersicht zu einer schriftlichen Befragung von Kammern und Kultusministerien der Länder. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin und Bonn im Juli 1999.

BERGER, Klaus: Zusatzqualifikationen machen die Ausbildung attraktiver. In: *handwerk magazin, beruf & bildung*, Nr. 10, Oktober 1999, S. IV – VI.

BERGER, Klaus; BRANDES, Harald; HÖCKE, Gustav: Zusatzqualifikationen – Spektrum und Organisationsformen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 29 (2000) Heft 1, S. 38–42.

BERGER, Klaus (Hrsg.): Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis. Aktuelle Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen und Fördervorhaben. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann 2000. (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 241).

BERGER, Klaus: Regionale und organisatorische Aspekte bei Angeboten für Zusatzqualifikationen. In: Berger, K. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen ... (a. a. O.), S. 85–121.

HERGET, Hermann; WALDEN, Günter: Zusatzqualifikationen in der betrieblichen Praxis – Bedarf, Verbreitung und Fördermöglichkeiten. In: Berger, K. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen ... (a. a. O.), S. 18–37.

BERGER, Klaus, HÖCKE, Gustav: Zusatzqualifikationen – Verbreitung und Bedarf in der betrieblichen Ausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. Beitrag für den von D. Schemme vorbereiteten Herausgeberband zu Ergebnissen des Modellversuchsschwerpunkts „Entwicklung differenzierter Berufswege durch Zusatzqualifikationen“.

BERGER, Klaus: Zusatzqualifikationen in der betrieblichen Ausbildungspraxis – Organisation und Erfahrungen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 30. Jg. (2001) Heft 1, S. 35–39

Organisatorische Modelle bei der Vermittlung von Zusatzqualifikationen. In: BMBF (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2001*, S. 189–191.

RBS-Information Nr. 16: Vermittlung und Förderung von Zusatzqualifikationen. Bonn, Januar 2000. RBS-Information Nr. 16/Teil II: Vermittlung und Förderung von Zusatzqualifikationen. Bonn, September 2000.

Zusatzqualifikationen. In: Impulse für die Berufsausbildung BIBB-Agenda 2000plus. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann 2000, S. 75–76.

Regionalentwicklung und berufliche Erstausbildung – Regional Development and Initial Vocational Training (REDIV)

● Bearbeiter/-innen

Puhlmann, Angelika

● Laufzeit

I/98 bis III/2000

● Ausgangslage

Das Projekt ist im Kontext des europaweit herausragenden Themas der Veränderung nationaler (Berufs-)Bildungssysteme angesiedelt. Es wurde als internationales Forschungsprojekt im Rahmen von Leonardo gefördert. Initiator und Koordinator war das norwegische Work Research Institute in Oslo. Als weitere Partner waren beteiligt: aus den Niederlanden das CINOP (Dutch Center for the Innovation of Vocational Education and Training and Adult Education), aus Italien die FEEM (Fondazione eni Enrico Mattei) und aus Großbritannien das Tavistock Institute.

Im Prozess der Veränderung von Berufsbildungssystemen geht es im Wesentlichen um Optimierungen von langfristig wirksamen und effektiveren Abstimmungen zwischen beruflicher Bildung und wirtschaftlichen Anforderungen. In diesem Prozess müssen die Berufsbildungssysteme gleichermaßen individuellen Bedürfnissen und generellen Anforderungen gerecht werden und in diesem Sinne eine größere Flexibilität entfalten. Berufsbildungssysteme bewegen sich in diesem Prozess zwischen den Komponenten Gleichberechtigung, Effektivität und Relevanz, die in ihrer Bezogenheit aufeinander im Bild eines dynamischen Dreiecks gefasst werden können. Leistungsfähigkeit bildet den

verbindenden Kreis um dieses Dreieck. Hier sind Fragen danach angesiedelt, ob verschiedene Themen, Maßnahmen und Anforderungen miteinander in Übereinstimmung oder in Konflikt stehen, ob das System funktionale Flexibilität oder Widersprüche in sich selbst aufweist. So können z. B. neue Wahlmöglichkeiten Auszubildender zu Resultaten führen, die sich mit betrieblichen Anforderungen nicht decken oder betriebliche Anforderungen könnten individuellen Bedürfnissen und Gleichheitsgrundsätzen widersprechen. Die damit zusammenhängenden Fragen und Herausforderungen können – so eine Ausgangshypothese des Projekts – nur gelöst werden, wenn regionale Aspekte angemessene Beachtung finden und die Wechselwirkungen zwischen Regionalentwicklung und beruflicher Erstausbildung in ihrer Bedeutung erkannt und produktiv gestaltet werden. Vor diesem Hintergrund gewinnt die im Projekt verfolgte zentrale Frage, wie regionale Netzwerke von Klein- und Mittelbetrieben (KMU), Branchen, Organisationen, Sozialpartnern und Institutionen der Arbeitsmarktpolitik und der Bildung kooperieren, ihre Bedeutung.

Die Forschungsperspektiven lagen auf

Regionen, weil sich hier die wirtschaftsstrukturellen Entwicklungen in einer wachsenden Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Branchen niederschlagen, wobei KMU insbesondere bei der Entwicklung innovativer Produkte stärker involviert werden und in der Verbindung zwischen industriellem und Dienstleistungsbereich auf regionaler Ebene an Bedeutung gewinnen. Die jeweilige regionale Infrastruktur steht vor der Herausforderung, sich auf diese Entwicklungen auszurichten, ohne sich auf kurzfristig marktgängige Dienstleistungen zu beschränken.

Klein- und Mittelbetrieben, weil sie eine herausragende Rolle im Zusammenhang von Wachstum und Beschäftigung spielen. Sie weisen europaweit insgesamt eine höhere Beschäftigtenanzahl auf als Großunternehmen und nehmen proportional mehr junge Menschen, Frauen und Ungelernte auf. Zugleich haben KMU mit ihren begrenzten Ressourcen zur Ermittlung ihres

Qualifikationsbedarfs diverse Probleme im Bereich der Personalentwicklung.

Qualifikationen und Kompetenzen, weil sie in der weltweiten Konkurrenz als Faktor an Bedeutung gewinnen. Die Entscheidung, welche Qualifikationen und Kompetenzen auf nationaler und regionaler Ebene als zukunftssträftig angesehen und gefördert werden, beruht auf Antizipationen künftiger Entwicklungen, die Methoden zur Früherkennung notwendig machen.

Forschungsleitende Fragen unter diesen Perspektiven waren:

- Welche Bedeutung haben wachsende Handlungsspielräume regionaler Autoritäten bei der Entwicklung regionaler Infrastruktur?
- Auf welche Weise arbeiten KMU in und mit regionalen Netzwerken zusammen, um ein lernförderliches Umfeld zu schaffen?
- Welche Qualifikationen und Kompetenzen gewinnen zukünftig an Bedeutung und wie werden bzw. können sie ermittelt werden?

● Ziele

Zu den Zielsetzungen des Projekts gehörten auf der methodischen Ebene:

- Literaturanalysen zu Methoden der Sozialforschung, die für Regionalstudien geeignet sind,
- Entwicklung eines entsprechenden Instrumentariums in den jeweiligen nationalen Kontexten,
- Auswertung und transnationaler Vergleich der Erfahrungen mit partizipativen Methoden der Sozialforschung in regionalen Kontexten,
- Systematisierung der Erfahrungen mit partizipativen Methoden insbes. der Regionalforschung.

Die inhaltlichen Zielsetzungen bezogen sich auf:

- Die Analyse von Kontexten unterschiedlicher regionaler und nationaler Lösungen im Bereich der Berufsbildung,
- Durchführung und Auswertung von regionalen Fallstudien,

- Beschreibung von Modellen des Zusammenwirkens von Berufsbildungssystem und Lernen und Arbeiten in KMU in regionalen Bezügen.

● Methodische Hinweise

Das Projekt war auch darauf ausgerichtet, auf methodischem Gebiet einen Beitrag zur Weiterentwicklung im Hinblick auf die Anwendung partizipativer Methoden der Sozialforschung zu leisten. Dabei ging es speziell um die Frage, auf welche Weise solche Forschungsmethoden in regionalen Kontexten fruchtbar gemacht werden und selbst zur Regionalentwicklung beitragen können.

Eine einführende Auseinandersetzung mit der Aktionsforschung führte im internationalen Team zu divergierenden Interpretationen und Einschätzungen dieses Ansatzes für die Durchführung der Regionalstudien: Die beiden implizierten Möglichkeiten einer Forschung durch Aktion – mit einem aktiven und gezielten Eingriff der Forscher/-innen in die Praxis – und einer Forschung über Aktionen der regionalen Akteure wurden zur Entscheidung in den nationalen Projekten offen gelassen.

Für den deutschen Beitrag wurde eine Entscheidung für die Variante „Forschung über Aktionen der regionalen Akteure“ getroffen. Anhand der vorliegenden Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit, des Arbeitsamtes und der Kammern und unter Einbeziehung der regionalen Presse wurden eine Beschreibung der Regionalentwicklung erstellt und die relevanten Probleme in der Region herausgearbeitet. Leitfadeninterviews mit Vertretern der in der Berufsbildung aktiven Institutionen verdeutlichten Strukturen, Probleme und Entwicklungen ihrer Zusammenarbeit im regionalen Kontext. Als Kontrastierung wurden in zwei weiteren Regionen – einer ostdeutschen und einer westdeutschen – regionale Kurzstudien durchgeführt. Sie rundeten das Bild zur Bedeutung der beruflichen Erst- und Weiterbildung für die Regionalentwicklung ab.

● Ausgewählte Ergebnisse

In Deutschland ist der regionale Aspekt im Bereich der beruflichen Weiterbildung frühzeitiger und stärker zum Tragen gekommen als in der beruflichen Erstausbildung. Dies scheint im Widerspruch dazu zu stehen, dass der regionale Aspekt im deutschen Berufsbildungssystem in gewisser Weise schon durch die Zuständigkeit der Länder für die Berufsschulen verankert ist. Hieraus ergibt sich jedoch tatsächlich kein Regionalverständnis. Dieses wird eher durch langjährig erprobte und inzwischen tradierte Ansätze – hier sind die Modelle Verbundausbildung und Berufsakademien zu nennen – repräsentiert. Dennoch hat der regionale Fokus erst seit kurzem stärkere Bedeutung und einen höheren Stellenwert in der beruflichen Erstausbildung erhalten; u. a. auch im Rahmen der Politik der neuen Regierung. Eine systematische Diskussion, die Regionalentwicklung und berufliche Erstausbildung als Wechselbeziehung in einem Zusammenhang betrachtet, steht noch aus.

Anders stellt sich die Situation auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung dar, auf dem der Zusammenhang zwischen Berufsbildung und regionaler Entwicklung unter verschiedenen Schwerpunkten systematischer entwickelt und diskutiert worden ist. Dafür gibt es verschiedene Gründe: Zum einen ist die berufliche Weiterbildung in Deutschland weniger strukturiert und staatlich geregelt als die berufliche Erstausbildung. Daher gibt es auf diesem Gebiet größere Spielräume für flexible Gestaltung auch in regionalen Kontexten.¹ Zum anderen gibt es eine enge Verknüpfung zwischen aktiver Arbeitsmarktpolitik mit ihren hohen Anteilen beruflicher Weiterbildung, die es auf die regionalen Arbeitsmarktbedingungen abzustimmen gilt. Und schließlich stehen regionale Bildungsträger vor der Herausforderung, neue zukunftsträchtige Konzepte durch eine veränderte Standortbestimmung in regionalen Kontexten zu definieren und sich zu regionalen Bildungsdienstleistern zu entwickeln.² In zunehmendem Maße setzen Wirtschaftsförderungspolitik und Arbeitsmarktpolitik auf die Mobilisierung der in Regionen

vorhandenen Potenziale und Ressourcen. Angesichts hoher Arbeitslosigkeit und wirtschaftlichem Strukturwandel müssen Regionen in die Lage versetzt werden, aus sich heraus neue Entwicklungen voran zu bringen. Dazu gehört auch eine regional optimale Abstimmung zwischen wirtschaftspolitischen Richtungsentscheidungen und beruflicher Weiterbildung. Gute Dienste erweisen dabei allgemein zugängliche Datenbanken, die Angebot und Nachfrage in der Region zusammenführen und transparent machen.

Für regionale Entwicklungsprozesse spielen kleine und mittlere Unternehmen (KMU) eine herausragende Rolle. Dies gilt natürlicherweise für all jene Regionen, die nicht im Umfeld wirtschaftlicher Aktivitäten großer Unternehmen liegen und deren Wirtschaftsstruktur traditionell durch Klein- und Mittelbetriebe bestimmt wird. Dies gilt insbesondere auch für Regionen, die vom Niedergang industrieller Branchen mit traditionellen Großunternehmen betroffen sind und die sich für ihre wirtschaftliche Rekonstruktion auf die Stärkung, Entwicklung und Neuansiedlung kleiner und mittlerer Unternehmen stützen müssen. Und dies gilt schließlich für Regionen, die traditionell ausschließlich durch eine klein- und mittelbetriebliche Struktur gekennzeichnet sind.

Als besonderes Hemmnis der Entwicklung erweist sich immer wieder, dass kleine und mittlere Unternehmen häufig zu wenig in die kontinuierliche berufliche Weiterbildung ihrer Belegschaften investieren. Ihre Möglichkeiten, zu expandieren und ihre Fähigkeiten, sich neuen Markterfordernissen und Nachfragestrukturen anzupassen und flexibel auf solche Veränderungen des wirtschaftlichen Umfelds zu reagieren und präventiv und vorausschauend am Markt und in der Region als ganzes zu agieren, sind dadurch eingeschränkt. Solche Einschränkungen

2 Vgl. zu diesen Prozessen von Bildungsträgern: Alt, Christel; Holz, Heinz und Scholz, Dietrich (Hg.): Entwicklung und Umsetzung regionaler Qualifizierungsstrategien. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.): Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung 24. Bielefeld 1995. Herbertz, Wolfgang u. a.: Regionale Qualifizierungszentren – Akteure im regionalen Strukturwandel. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung 183. Bielefeld 1994.

1 Vgl. hierzu auch: Hübner, Werner und Bentrup, Uwe: Regionalisierung von Weiterbildungsprozessen. QUEM-Report Heft 35. Berlin 1995, S. 7 f.

haben, gerade angesichts der Öffnung europäischer und globaler Märkte, für die Unternehmen selbst ebenso fatale Auswirkungen wie für die Regionen. Die Zurückhaltung kleiner und mittlerer Unternehmen bei den Investitionen in die kontinuierliche berufliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wird auf verschiedene Ursachen zurückgeführt. Der Mangel an langfristiger Personalplanung und -entwicklung, an betriebs- und branchenübergreifender Übersicht und Kenntnissen der Veränderungen wirtschaftlicher Bedingungen und der damit einhergehenden zukunftsbezogenen Qualifikationsanforderungen sind in diesem Zusammenhang zu nennen.

Auf der betrieblichen Ebene zeigt sich: Kleine und mittlere Unternehmen sind häufig nicht in der Lage, ihren Weiterbildungsbedarf zu ermitteln. Im Gegensatz zu Großunternehmen verfügen sie nicht über eine eigene Fachabteilung für diese Fragen und Planungen. Sie haben einen zu engen personellen Spielraum, um Weiterbildungsmaßnahmen ohne Schwierigkeiten organisieren und durchführen zu können. Sie sind meist auf externe Weiterbildungsangebote angewiesen, die sie herausfinden und bewerten müssen. Häufig fehlen Klein- und Mittelbetrieben hierfür Kenntnisse und Kriterien sowie Anregungen und Anleitungen dazu, wie sie zunächst einmal ihren Weiterbildungsbedarf ermitteln können und von hier aus unter besseren Voraussetzungen externe Angebote beurteilen und auswählen können.³

Auf der regionalen Ebene zeigt sich: Bildungsanbieter berücksichtigen den Weiterbildungsbedarf kleiner und mittlerer Unternehmen zu wenig. Sie sind in ihrem Angebot zu stark auf Großunternehmen, deren Personalentwicklung und Kommunikationsstrukturen ausgerichtet. Ist dies der Fall, können Bildungsanbieter im Kontext regionaler Entwicklung nicht die erwünschte Wirksamkeit entfalten.

„Bildungsmarketing für kleine und mittlere Betriebe“;⁴ die „Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen“⁵ und Qualifizierungsberatung für Klein- und Mittelbetriebe im Zusammenhang mit neuen Technologien⁶ wurden in den 90er-Jahren wichtige und innovative Themenfelder auch im Rahmen der beruflichen Bildung. In dieser Diskussion und im Verlauf der Entwicklung neuer Ansätze wurde immer deutlicher, dass Bildungsmarketing nicht allein auf die Befriedigung eines auf das Personal bezogenen Weiterbildungsbedarfs auszurichten ist, sondern gleichermaßen auf die Beratung von Betrieben in Bezug auf Fragen der Organisationsentwicklung.⁷ Die beiden Komponenten Personalentwicklung und Organisationsentwicklung werden heute als unmittelbar miteinander verbunden betrachtet; und zwar sowohl im Kontext „Lernende Unternehmen“ als auch im Kontext „Lernende Region“.

Der Zusammenhang zwischen Ermittlung von Weiterbildungsbedarf, Weiterbildungsangebot, betrieblicher Personalentwicklung und -planung sowie regionaler Entwicklungsplanung hat seit 1989 in Ostdeutschland eine besondere und herausragende Bedeutung gewonnen. Innerhalb eines kurzen Zeitraums haben viele Regionen in Ostdeutschland den Niedergang ganzer Branchen und die Schließung und Schrumpfung der zuvor das Wirtschaftsgeschehen bestimmenden großbetrieblichen Wirtschaftsstrukturen erlebt. Ohne entsprechende gewachsene Strukturen und Traditionen stehen diese Regionen nun vor dem Problem, ihre wirtschaftliche Rekonstrukti-

3 Hierfür sind Checklisten „Qualität beruflicher Weiterbildung“ erarbeitet und herausgegeben worden sowie Leitfäden zur Ermittlung von Weiterbildungsbedarf: Stockmann, Rita und Bardeleben, Richard von: Berufliche Weiterbildung. Tipps für Klein- und Mittelbetriebe. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1993.

4 Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V. (Hrsg.). Bildungsmarketing für kleine und mittlere Betriebe. Wirtschaft und Weiterbildung, Band 4. München 1995.

5 Döring, Otmar: Strukturen der Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen in der beruflichen Weiterbildung. Aachen 1995.

6 Koch, Johannes und Kraak, Ralf: Qualifizierungsberatung zur Verbesserung des Weiterbildungsangebots für kleine und mittlere Betriebe – Schwerpunkt: Neue Techniken. (Zwischenbericht zum Modellversuch). Salzgitter 1989.

7 Vgl. hierzu: Stahl, Thomas und Stölzl, Michaela (Hrsg.). Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 33. Berlin und Bonn 1994.

on mit kleinen und mittleren Betrieben zu bewerkstelligen. Dabei herrschte in den Turbulenzen der Umbruchsjahre eine kurzfristige Ausrichtung auf die Bedarfsstrukturen des neu entstehenden Marktes vor. Die noch erhalten gebliebenen und die neu entstehenden Betriebe waren vor allem mit dem Überleben in der sich rasch verändernden Gegenwart beschäftigt. Für darüber hinausgehende Perspektiven hatten weder diese Betriebe noch die sich neu konstituierenden Regionen Kapazitäten und ausreichende Planungssicherheit.

Die Regionalstudie wurde in der Region um Cottbus durchgeführt. Die Region liegt außerhalb des wirtschaftlichen Felds um Berlin, dem sog. Speckgürtel, für das ein ökonomischer Gewinn durch die weitere Entwicklung Berlins zur Hauptstadt erwartet wird. Cottbus ist als ein wirtschaftliches und kulturelles Zentrum erhalten geblieben – mit allen Hochn und Tiefs durch die rapiden ökonomischen, kulturellen und ideologischen Veränderungen und Probleme in Ostdeutschland. Von der Landesregierung Brandenburg ist im Rahmen der Landesplanung ein unternehmensbezogenes Regionalmanagement in Angriff genommen worden. Dabei geht es im Wesentlichen um die Verbesserung der Infrastruktur, die Herstellung eines investitionsfreundlichen Klimas und um eine aktive Ansiedlungspolitik.

Die Wahl fiel auf eine ostdeutsche Region, weil es für die Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland von entscheidender Bedeutung ist, einen sorgfältigen Blick darauf zu werfen, wie sich die Verbindung zwischen Regionalentwicklung und beruflicher Erstausbildung dort gestaltet. Selbst nach zehn Jahren deutscher Einheit finden sich in Ostdeutschland noch immer spezielle Probleme bei der Etablierung der „neuen“ Wirtschaftsordnung und des „neuen“ Berufsbildungssystems, das angesichts der desolaten Situation durch die anhaltend hohe Arbeitslosigkeit und die gravierenden wirtschaftlichen Probleme bislang nur schwach etabliert werden konnte.

In die Betrachtungen der Zusammenhänge zwischen Regionalentwicklung und Erstausbildung wurden als Kontrast zwei weitere Regionen einbezogen, die ebenfalls durch tief greifende wirtschaftliche Umbrüche gekennzeichnet sind; und

zwar eine Region in Baden-Württemberg und eine in Sachsen. In beiden Regionen sind die Bildungsträger relevante Initiatoren und Promotoren regionaler Entwicklung. Sie bestimmen mit zukunftsorientierten und innovativen Konzepten der beruflichen Aus- und Weiterbildung durch berufliche Schwerpunktsetzungen Richtungen regionaler Entwicklungen in entscheidendem Maße mit. Wenngleich die Bildungsträger in den beiden Regionen gleichermaßen Innovatoren und Promotoren für Entwicklungen sind, so sind sie doch mit sehr unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. In einem Fall sind traditionell gewachsene zuverlässige Strukturen zum großen Teil erhalten geblieben, im anderen lediglich traditionell gewachsene Beziehungen zwischen einzelnen Personen. In einem Fall konnte sich eine neue klein- und mittelbetriebliche Struktur herausbilden, im anderen folgte dem Abbau der großen Industrien kein relevanter Aufbau von klein- und mittelbetrieblichen Strukturen.

Die Situation der Region Cottbus ist zwischen diesen beiden Regionen zu sehen. Mit der südwestdeutschen Region verbindet sie, dass traditionell gewachsene Strukturen im Grund erhalten geblieben sind und eine zuverlässige Basis für zukunftsbezogene Aktivitäten bilden; mit der ostdeutschen Region hingegen die Erfahrung der Erschütterung dieser traditionellen Strukturen und die Konkurrenz als wirtschaftlicher und kultureller Standort.

In der Region Cottbus ist die Lage der Unternehmen zum größten Teil weiterhin durch Personalabbau und durch einen geringen Ersatzbedarf an Personal charakterisiert. Die traditionelle Wirtschaftsstruktur, die in der DDR gewachsen ist und gefördert wurde, bestimmt auch heute noch das Bild der Region. Im Mittelpunkt steht die Energiewirtschaft mit großbetrieblicher Struktur. Sie ist durch nationale und internationale Konkurrenz aktuell erneut unter Druck geraten. Es ist davon auszugehen, dass sie nicht gänzlich abgebaut wird, jedoch ist ihre Zukunft durchaus ungewiss. Diese Branche hat auch über die Jahre hinweg seit der Wende in beträchtlichem Umfang und auf hohem Niveau berufliche Erstausbildungen in einem breiteren Berufsspektrum betrieben. Allerdings können schon seit längerem junge Fachkräfte nach dem

Abschluss der Ausbildung kaum noch übernommen werden. Jedoch bietet die Ausbildung in diesen Unternehmen jungen Fachkräften gute Chancen, in Klein- und Mittelbetrieben der Region und außerhalb der Region einen Arbeitsplatz zu finden.

Neben der Energiewirtschaft bestimmen vor allem kleine Handwerksbetriebe das Wirtschaftsleben der Region. Es sind traditionelle Betriebe, die z. T. schon in der DDR bestanden oder nach dem Umbruch als selbstständige Einheiten neu etabliert wurden. Diese Betriebe kämpfen mehrheitlich auf dem bestehenden Niveau um ihre Existenz. Sie werden meist durch ältere, traditionelle Handwerksmeister geführt. Neuerungen gegenüber sind sie eher wenig aufgeschlossen. Informations- und Kommunikationstechnologien und neuen Formen der Arbeitsorganisation gegenüber sind sie eher skeptisch und zurückhaltend. Ihre Kompetenzen auf diesen Gebieten sind wenig ausgebildet und Neues gilt ihnen eher als eine zusätzliche Anforderung, die mit finanziellem und zeitlichem Aufwand verbunden ist, den sie sich angesichts ihrer prekären wirtschaftlichen Lage nicht leisten können.

Mit einigem Erfolg versuchen Kammern mit ihren Weiterbildungsangeboten hier eine andere Haltung zu erzeugen. In Betrieben, die sich an der beruflichen Erstausbildung beteiligen, werden auf diesem Weg – schon allein durch die Anforderungen der Ausbildungsordnungen, aber auch durch die Anforderungen und Qualifikationsprofile der Auszubildenden – innovative Elemente in die Unternehmen hineingetragen, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Auch dies kann zur Entwicklung von Weiterbildungsbedarf und zur Beteiligung an Weiterbildung bei den Handwerksmeistern und Beschäftigten führen.

Während die Region durch Abbauprozesse ihre bislang charakteristische Wirtschaftsstruktur verliert – und damit in gewisser Weise ihre Identität – und im handwerklichen Bereich auf einem traditionellen Niveau stagniert, das eher verteidigt als expansiv ausgebaut wird, deutet sich bislang noch kein profiliertes und tragfähiges innovatives Element an, das diese im Entstehen begriffene Lücke füllen könnte. Zwar hat sich ein großes deutsches Unternehmen der Kommunikations-

branche im Umfeld der Region angesiedelt und es gibt Verbindungen in die Region Cottbus. Doch in der Region selbst verlaufen Versuche, neue Branchen anzusiedeln, bislang eher zögerlich und ohne großen Erfolg. Im Bereich der neuen Technologien haben sich eher noch vereinzelt Inseln der Modernität herausgebildet, die besonderer Aufmerksamkeit und Pflege bedürfen. Zwischen ihnen und der Technischen Universität Cottbus haben sich zukunftsweisende Verbindungen entwickelt. So ist in diesem Zusammenhang im Rahmen des Regierungsprogramms „Öffentlichkeits- und Marketingstrategie demografischer Wandel“ eine Initiative zur Weiterqualifizierung älterer Fachkräfte gestartet worden. Diese Initiative steht sowohl im Kontext regionaler Entwicklung, im Zusammenhang mit dem allgemeinen gravierenden Fachkräftemangel im IT-Bereich und dem der verbesserten Integration Älterer in das Berufsleben.

Bezogen auf die Situation der beruflichen Erstausbildung in der Region beklagen alle Beteiligten den massiven Mangel an Lehrstellen und an Möglichkeiten zur Übernahme junger Fachkräfte nach dem Abschluss der Ausbildung, die geringe Leistungs- und Risikobereitschaft Jugendlicher und ihre geringe Leistungsfähigkeit und Bildung sowie die eher schlechten Beziehungen zwischen Berufsschule und Betrieben, den Hauptlernorten der dualen Ausbildung.

In erheblichem Umfang wird die berufliche Erstausbildung in der Region Cottbus, wie in Ostdeutschland insgesamt, durch Ausbildungsmöglichkeiten bestritten, die über die Bundesanstalt für Arbeit, Sonderprogramme des Landes und des Bundes, z. T. unter Zusatzfinanzierung aus dem Europäischen Sozialfonds geschaffen werden. Einerseits wird auf diese Weise die Ausbildung in der Region überhaupt aufrecht erhalten und Jugendliche erhalten überhaupt Ausbildungschancen. Andererseits sind mit dieser Entwicklung verschiedene Probleme verbunden.

Das Spektrum der im Rahmen dieser Programme angebotenen Ausbildungsberufe ist relativ eng und eher an traditionellen als an innovativen Berufen orientiert. Diese Ausbildungen werden in der Regel von Bildungsträgern als außerbetriebliche Ausbildung durchgeführt. Wenngleich mit Betriebspraktika versucht wird, den Lernort Betrieb in die Ausbildung zu integrieren, kann

doch das Prinzip der dualen Ausbildung nur unzureichend umgesetzt werden. Das hat den Nachteil, dass der Betrieb als Ort des Lernens und der Sozialisation nicht den zentralen Stellenwert hat wie im Rahmen einer regulären Ausbildung. In der außerbetrieblichen Ausbildung kann daher nicht der Grad an betrieblichen Erfahrungen und Kompetenzen erreicht werden wie in der regulären Ausbildung. Dies schlägt für die Absolventen und Absolventinnen einer außerbetrieblichen Ausbildung beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf negativ zu Buche. Absolventen dieser Ausbildung haben deutlich größere Probleme, einen Arbeitsplatz entsprechend ihrem Berufsabschluss oder überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden. Versuche, die außerbetriebliche Ausbildung stärker an den „Ernst der Berufswelt“ anzubinden, scheitern z. T. an Formalien. So wurde von Seiten einer Handwerksinnung in Cottbus mehrfach versucht, in die Ausbildung Projekte wie die Renovierung von Schulgebäuden einzubinden. Diese Versuche scheiterten letztendlich an versicherungsrechtlichen Fragen, die sich als unlösbar darstellten.

Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass bei der außerbetrieblichen Ausbildung keine tariflichen Ausbildungsvergütungen gezahlt werden. Die Auszubildenden erhalten vielmehr Vergütungen oder Zuwendungen auf niedrigerem Niveau und – je nach Programm – in unterschiedlicher Höhe. Dadurch entsteht eine beträchtliche soziale Spannung zwischen Gruppen von Auszubildenden – etwa auch in denselben beruflichen Ausbildungsgängen –, die alle Beteiligten als hoch belastend beschreiben.

Die unterschiedlichen Ausbildungsvergütungen bzw. -zuwendungen führen auch zu Wechselprozessen zwischen Ausbildungen in unterschiedlichen Programmen und zu Ausbildungsabbrüchen. Die z. T. kurzfristig angelegten Programme zur Intervention auf dem Ausbildungsstellenmarkt führen mit ihren jeweils unterschiedlichen Bedingungen in der Region zu gravierenden Irritationen und Verunsicherungen bei allen Beteiligten. Sie führen zugleich zu einer Haltung des Abwartens, ob sich nicht doch noch günstigere, besser finanzierte Möglichkeiten bieten werden.

Programme, die dem Lehrstellenmangel entgegenzutreten sollen, erweisen sich also im regiona-

len Kontext durchaus nicht nur als hilfreich. Im Hinblick auf die regionale Entwicklung können sie durchaus kontraproduktiv in Bezug auf die aktive Sicherung des eigenen Fachkräftenachwuchses durch die Unternehmen selbst und auf die Etablierung einer Ausbildungskultur in der Region wirken. Die Verbreitung von Ausbildungskompetenz in den Betrieben der Region bedarf dringend anderer Ansätze. Dabei sollte ein besonderes Augenmerk auf Klein- und Mittelbetrieben liegen, die künftig auch für die Entwicklung in der Region Cottbus eine größere Rolle spielen werden.

In der Region Cottbus sind, wie bereits oben angesprochen, traditionell gewachsene Strukturen auch über die Wende hinweg z. T. erhalten geblieben. Vor allem die großen und größeren mittleren Unternehmen, die – obgleich sie im großen Umfang Personal abgebaut haben – erhalten geblieben sind, spielen für die strukturelle Kontinuität eine entscheidende Rolle. Dies gilt insbesondere auch bezogen auf die berufliche Erstausbildung, die von ihnen weitergeführt wird. Allerdings sind auch hier beträchtliche quantitative Einschränkungen zu verzeichnen. Darüber hinaus ist eine erhebliche qualitative Einschränkung darin zu sehen, dass selbst diese großen und größeren mittleren Unternehmen Auszubildende nach dem Abschluss der Ausbildung immer seltener als junge Fachkräfte einstellen können. Dies steht zum einen im Zusammenhang mit dem weiteren Stellenabbau im Zuge von Rationalisierungsprozessen und zum anderen im Zusammenhang mit der Altersstruktur der Belegschaften. Der Abbau von Stellen erfolgte in den ersten Jahren nach der Wende vor allem durch das Ausscheiden Älterer, die in Ruhestand oder Vorruhestand übergingen. Die Alterszusammensetzung der Belegschaften bewegt sich nun nur allzu oft im schmalen Ausschnitt von zwischen Ende 20 und um die 50. Dadurch ist ein fließender, „natürlicher“ Generationenaustausch blockiert und der Bedarf an jungen Fachkräften als Ersatz für ältere, ausscheidende Fachkräfte auf Jahre hinaus verzögert. Auf diese Weise ist eine Situation entstanden, die Betriebe dabei behindert, vom modernen beruflichen Wissen junger Menschen, in die sie selbst während der Ausbildung investiert haben, zu profitieren. Und zugleich wird jungen

Fachkräften der Weg in den erlernten Beruf verstellt und sie werden daran gehindert, nach dem Abschluss der Ausbildung Berufserfahrung zu sammeln und in einen Beruf sowie einen Betrieb hineinzuwachsen.

Unter dieser Perspektive kann festgestellt werden, dass große und größere mittlere Unternehmen zur strukturellen Kontinuität in der Region beitragen, sich hier zugleich jedoch ein gravierender Kontinuitätsbruch abzeichnet. Er weist darauf, dass der Zusammenhang zwischen Regionalentwicklung und beruflicher Erstausbildung in starkem Maße im Zusammenspiel zwischen den anderen regionalen Akteuren entwickelt und gefördert werden muss. Kooperationen zwischen Kammern, Klein- und Mittelbetrieben, Berufsschule, Arbeitsamt und Bildungsträgern bieten hier zukunftsorientierte Ansätze.

● Bisherige Auswirkungen

Die Zwischenergebnisse des Projekts wurden im Rahmen eines Workshops beim Fachkongress „Zukunft der Arbeit, Zukunft der Beruflichen Bildung, Für Europa lernen“ im Juni 1999 in Berlin präsentiert.

Die bislang vorliegenden Ergebnisse der und Erfahrungen mit Regionalforschung und -entwicklung erwiesen sich bei der BIBB-Beratung im Rahmen des InnoRegio-Programms als äußerst hilfreich und fruchtbar. Insbesondere Fragen der Förderung der Zusammenarbeit zwischen regionalen Akteuren und der Fokussierung regionaler Entwicklungsprozesse auf berufliche Aus- und Weiterbildung konnten mit dem Wissens- und Erfahrungsfundus, der im Projekt gewonnen wurde, erfolgreich in der Beratungsarbeit gelöst werden.

QUASAR – Entwicklung von Qualitätsstandards zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in der beruflichen Bildung für Frauen

● **Bearbeiter/-innen**

Dr. Foster, Helga; Gutschow, Katrin;
Stamm-Riemer, Ida

● **Laufzeit**

IV/95 bis II/99

● **Ausgangslage**

In den neunziger Jahren fand eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der Qualität von Aus- und Weiterbildung statt. Die zahlreichen Veröffentlichungen, Modellversuche und Tagungen und Konferenzen zu diesem Thema geben dem deutlich Ausdruck. Im Mittelpunkt standen dabei drei Qualitätskonzepte:

1. Qualitätssicherung nach DIN EN ISO 9000 ff.
2. Total-Quality-Management-Konzepte
3. Qualitätsstandards für AFG-geförderte Maßnahmen der beruflichen Bildung

Der Ursprung dieser Debatte lag nicht im Bildungsbereich, sondern wurde aus Industrie und Dienstleistung übernommen. Notwendig wurde sie, weil sich immer deutlicher zeigte, dass die bestehenden Regulierungsmechanismen auf dem Weiterbildungsmarkt nicht ausreichen, um Transparenz zu schaffen. Die Einführung neuer Instrumente zielt in diesem Zusammenhang sowohl auf Verbraucherschutz als auch auf die Verbesserung der Wettbewerbsbedingungen. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob und wie die Normenreihe ISO 9000 ff., aber auch die anderen

Qualitätsmanagementsysteme im Bildungsbereich angewendet werden können und ob diese Entwicklung überhaupt wünschenswert ist. Bei der Übertragung bzw. Anwendung auf den (Weiter-)Bildungsbereich wurden für die gängigen Qualitätssicherungs- und Managementsysteme nämlich einige Schwierigkeiten erkannt:

- In der Industrie ergänzt die prozessorientierte Qualitätssicherung die produktorientierte. Eine Vielzahl von nationalen und europäischen Normen regelt – um Sicherheit und Kompatibilität, aber auch fairen Wettbewerb zu erreichen – Beschaffenheit und Bestandteile von Produkten. Für Weiterbildungsangebote existieren derartige Regelungen nur sehr begrenzt, z.B. in Form von Mindeststandards, die die nationalen Arbeitsbehörden an die Weiterbildungsträger stellen, die Maßnahmen mit staatlicher Förderung durchführen. Außerdem haben Weiterbildungsträger Vereine gegründet, deren Mitglieder sich auf die Einhaltung spezieller Kriterien verpflichten und dafür Gütesiegel führen dürfen. Der Schwerpunkt derartiger Kriterien und Standards liegt im Allgemeinen auf der Infrastruktur der Bildungseinrichtungen.
- Prozessorientiertes Qualitätsmanagement sieht Qualität als eine vom Kunden zu definierende Eigenschaft. Für die Weiterbildung ist daran problematisch, dass die Kunden – verstanden als Vertragspartner bzw. Auftraggeber – nicht notwendigerweise mit den Kursbesuchern identisch sind und durchaus unterschiedliche Ziele verfolgen können. Der Qualitätsbegriff in der Weiterbildung muss daher gesellschaftliche, unternehmerische und individuelle Ansprüche berücksichtigen.
- Ein zentraler Aspekt bei der Anwendung von Total Quality Management ist die Mitwirkung und Verantwortlichkeit aller Mitglieder einer Organisation für die Qualitätssicherung. Im Weiterbildungsbereich wird die Einbeziehung des Personals häufig durch deren Status als freie Mitarbeiter mit Honorarverträgen und den Konsequenzen, die sich daraus für ihre Integration in ein Qualitätsmanagementsystem ergeben, stark eingeschränkt.

In der Einführung von Total Quality Management Systemen liegt ein großes Potenzial für die Förderung von Chancengleichheit in Unternehmen: Die Orientierung auf Prozesse und Arbeitsabläufe lenkt den Blick auf die Kooperation der Mitarbeitenden. Dieser Blick kann dazu genutzt werden zu sehen, dass die Mitarbeitenden aus Männern und Frauen, Alten und Jungen, Menschen unterschiedlicher regionaler und nationaler Herkunft usw. zusammengesetzt sind, deren Kooperation Voraussetzung für qualitätssichernde Arbeitsprozesse ist.

● Ziele

Ziel von QUASAR war es, Qualitätsstandards unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte für die berufliche Weiterbildung zu entwickeln, um sie im Rahmen von Qualitätsmanagementsystemen umzusetzen. Deshalb sollte auf innovative Methoden, die in der beruflichen Frauenbildungsarbeit entwickelt wurden, zurückgegriffen werden, um geschlechtsspezifische Aspekte bei der Organisation, Durchführung und Evaluation von Bildungsmaßnahmen in Qualitätskonzepten für die berufliche Bildung zu berücksichtigen. Die Lebensweltkonzepte, Konzepte zur sozialpädagogischen Betreuung und die angestrebte Interdisziplinarität der Fächer sind u. a. Merkmale der aus der Frauenbildungsarbeit zu gewinnenden neuen Schwerpunkte. Die spezielle Aufgabe, die sich die QUASAR-Partner in diesem Zusammenhang gestellt haben, war es, Instrumente zur ständigen Reflexion frauenspezifischer Aspekte auch solchen Betrieben und Einrichtungen in die Hand zu geben, die eine grundsätzliche Bereitschaft zur Integration der Frauenfrage in ihrem Geschäftsbereich haben, aber über keine entsprechenden Erfahrungen verfügen.

● Methodische Hinweise

In den ersten zwei Jahren wurden in transnationaler Zusammenarbeit mit den Partnern in Belgien, Dänemark und Griechenland Grundlagen (nach Analyse vorliegender Veröffentlichungen und eigener Erfahrungen) erarbeitet und eine die betriebliche und außerbetriebliche Bildungs-

praxis einbeziehende Struktur aufgebaut. Die Projektpartner initiierten regionale Netzwerke, die in der Zusammensetzung regionale Besonderheiten widerspiegeln, z. B. das Vorherrschen von Klein- und Mittelbetrieben in Griechenland. Als ein erster Bestandteil des Handbuchs wurde gemeinsam der Fragebogen zur Selbstevaluierung entwickelt und in der Praxis erprobt. Die regionalen Netzwerke diskutierten die Zwischenergebnisse und waren an der Erprobung der Instrumente beteiligt. Weil sich die Instrumente nicht vorrangig an solche Organisationen richten, die sich auf Frauen als Zielgruppe von Weiterbildung spezialisiert haben, stellen die regionalen Netzwerke durch die Einbindung von Organisationen mit unterschiedlichen Erfahrungen und unterschiedlichem Selbstverständnis zur Chancengleichheit von Frauen und Männern auch ein „Scharnier“ für die Weitergabe von Erfahrungen dar.

Die jeweiligen nationalen Arbeitsergebnisse wurden auf transnationalen Treffen diskutiert, bis gemeinsame Positionen und Formulierungen gefunden waren.

● Ergebnisse

Der Kooperation verschiedener Akteure innerhalb sowie außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen wird in den Ergebnissen von QUASAR eine entscheidende Bedeutung für die Qualität von Weiterbildung beigemessen, ebenso der Weiterbildung des Weiterbildungspersonals. Die Ergebnisse sind im Handbuch „E-quality in Vocational Training“ veröffentlicht:

- Qualitätskriterien sind als zentrales Ergebnis an alle Akteure der beruflichen Weiterbildung adressiert. Die Qualitätskriterien sind sechs Bereichen zugeordnet:
 1. grundlegende Orientierung der Weiterbildungseinrichtung
 2. Management
 3. Vorbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen auf Makro-Ebene
 4. Vorbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen auf Mikro-Ebene
 5. Lernprozess
 6. Evaluation

- An die „Kunden“ von Weiterbildungseinrichtungen, seien sie institutionell oder nicht, sind Kriterien zur Auswahl von Weiterbildungseinrichtungen und -kursen gerichtet. Diese Anforderungen, die den Nachfragern eine Orientierungshilfe geben, beziehen sich auf:
 - Grundsätzliches über die Weiterbildungseinrichtung
 - Management und Verwaltung
 - Weiterbildungspersonal
 - Infrastruktur
 - Curriculum
 - Didaktik
 - Praktika
- Ein Fragebogen soll die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen bei der Bestandsaufnahme unterstützen und Anregungen geben. Der umfangreiche Fragebogen kann die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen bei einer Bestandsaufnahme unterstützen, die als Grundlage für die Einführung oder Überarbeitung eines Qualitätsmanagementsystems genutzt werden kann. Das folgende Beispiel ist ein Ausschnitt aus dem Abschnitt zur Evaluation.

- Wofür werden die Ergebnisse von Evaluationen genutzt ?

- ☐ für interne Diskussionen
- ☐ für die Verbesserung der Arbeitsprozesse
- ☐ für die Überarbeitung von Curricula
- ☐ für die Personalentwicklung
- ☐ für Präsentationen bei Externen
- ☐ anders

- Wer hat Zugang zu den Ergebnissen von Evaluationen?

- ☐ das Management
- ☐ Kursleitung
- ☐ Weiterbildungspersonal
- ☐ sonstige Mitglieder der Einrichtung

- Wie stellen Sie sicher, dass Evaluationen Bestandteil der Organisationskultur werden?

- Eine Checkliste zeigt dem Weiterbildungspersonal Möglichkeiten, bei der Qualitätssicherung aktiv zu werden. In der Checkliste für das Weiterbildungspersonal – unterteilt in grundsätzliche Kriterien, Kriterien für einen Kurs, Kriterien für den Arbeitsalltag – werden Arbeitsbedingungen und Mitwirkungsmöglichkeiten thematisiert, z. B. bezogen auf die Weiterbildung des Weiterbildungspersonals:

Ich bin in ein Netzwerk eingebunden, das mich mit Informationen zu meinem Spezialgebiet versorgt, und ich überarbeite meine Unterlagen entsprechend.

Um meine eigenen Problemlösekompetenzen zu verbessern, nehme ich an Workshops, Seminaren, Supervision etc. teil.

Ich nutze die Unterstützung (Training, Supervision), die mir die Einrichtung, für die ich arbeite, bietet.

Bevor ich die Arbeit bei einer Einrichtung aufnehme, prüfe ich, welche Unterstützung und Weiterbildungsmöglichkeiten sie mir bietet.

Zur Einführung von Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen werden im abschließenden Kapitel des Handbuchs einige Anregungen gegeben, die auf unterschiedlichen Herangehensweisen beruhen. Schließlich muss bei der Einführung von Qualitätsmanagement jede Einrichtung eine Vorgehensweise wählen, die ihren eigenen Werten und Zielen entspricht.

● Bisherige Auswirkungen

Das Handbuch zur Qualitätsbeurteilung von Weiterbildung (s. „Veröffentlichungen“) hat nach wie vor eine große Nachfrage aus dem In- und Ausland. Bisher sind ca. 1.500 Exemplare jeweils auf Anforderung verschickt worden. Darüber hinaus ist das BIBB wegen der Ergebnisse aus dem QUASAR-Projekt in zwei weitere Leonardo-Projekte („PROW“ und „E-qualification in Vocational Training“) als Partner einbezogen worden.

● Veröffentlichungen

FOSTER, Helga u. GUTSCHOW, Katrin (Hrsg.):
E-quality in Vocational Training – A Handbook.
Bundesinstitut für Berufsbildung. Der General-
sekretär (Hrsg.). Berlin 1999.

Dual training systems: Institutional set up and performance. A survey and analysis project in the frame- work of the Leonardo da Vinci programme

● **Bearbeiter**

Dr. Grünewald, Uwe; Dipl.-Pol. Moraal, Dick

● **Laufzeit**

III/1998 bis IV/1999

● **Ausgangslage**

In sechs Ländern der Europäischen Union (Deutschland, Finnland, Großbritannien, die Niederlande und Spanien) wurde die Bedeutung der institutionellen Rahmenbedingungen der jeweiligen nationalen Ausbildungssysteme für die Leistungs- und Anpassungsfähigkeit auf der Basis eines gemeinsamen Analyse-Konzeptes untersucht. Die Situation der beruflichen Erstausbildung in Deutschland unterscheidet sich deutlich von der Situation in den anderen Ländern. Nur in Deutschland ist die berufliche Erstausbildung im dualen Lernen und in einem System, welches den Einstieg der Mehrheit eines Altersjahrganges (60 %–70 %) ermöglicht, organisiert.

Im Mittelpunkt des Projektes stand die berufliche Erstausbildung in der Bauwirtschaft, insbesondere die Situation bei den Zimmerern und Maurern. Hier wurde geprüft, inwieweit Lernen am Arbeitsplatz eine sinnvolle und notwendige Ergänzung der nationalen Standardangebote darstellt. Dabei zeigt sich das duale System als wettbewerbsfähige Lösung, die jedoch auch systemtypische Probleme aufweist.

Das Projekt wurde von zwei niederländischen Instituten koordiniert:

- dem EIM, einem Forschungs- und Beratungsinstitut für kleine und mittlere Unternehmen und
- dem CINOP, dem Niederländischen Zentrum für Innovation im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Neben dem BIBB waren als weitere Partner am Projekt beteiligt:

- IKEI, San Sebastian, Spanien,
- Cirem, Barcelona, Spanien,
- Turku School of Economics, Finnland
- Bocconi Universität, Mailand, Italien und das
- SME Center Warwick, Großbritannien

Wichtig für die Partnerwahl war, dass in allen ausgewählten EU-Mitgliedstaaten sowohl Sachverstand im Bereich der Arbeitsmarktpolitik als auch der Berufsbildungspolitik verfügbar war.

● **Ziele**

Ziel des Projektes war es, im Zusammenhang mit dualen Ausbildungsansätzen, die gegenwärtig in vielen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union an Bedeutung gewinnen, Ideen und Ansätze zu entwickeln, die politische Entscheidungsträger und Praktiker der Berufsbildungsszene bei der Implementation europäorientierter bildungs- und ausbildungspolitischer Instrumente unterstützen.

Die Hauptziele des Projektes konzentrierten sich auf

- die wachsende europäische Dimension der Qualifizierung;
- den rapiden Übergang fast aller nationalen Wirtschaftssysteme von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft, der zu einer entsprechenden Anpassung der Qualifikationen und der finanziellen Investitionen in Bildung führen muss;
- neue Lernarrangements, die geeignet sind, lebenslanges Lernen zu unterstützen;

- die Verbesserung der Qualität und der Innovationsfähigkeit der nationalen Bildungs- und Ausbildungssysteme.

Insbesondere die Qualitätsverbesserung und die Erweiterung der innovativen Potenziale der Berufsausbildungssysteme erfordern eine sorgfältige Prüfung der konzeptionellen Rahmenbedingungen, die den verschiedenen Systemen und Arrangements zu Grunde liegen. Das Projekt stellt die Ergebnisse des Versuches dar, die Einzelelemente der kausalen Beziehungen zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen der Ausbildungssysteme und den Gestaltungselementen, die letztendlich die Leistungsfähigkeit der nationalen Systeme bestimmen, darzustellen.

Abgeleitet aus der Gesamtzielsetzung des Projektes lagen den vergleichenden Arbeiten sieben miteinander verbundene spezifische Zielsetzungen zu Grunde:

1. die generelle Beschreibung der institutionellen Rahmenbedingungen der dualen Ansätze in den sechs EU-Mitgliedsstaaten des Projektes sowie die konkrete Umsetzung dieser Ansätze in die Berufsbildungsrealität auf der Basis bestehender Analysen und komparativer Statistiken;
2. eine vergleichende detaillierte Analyse der institutionellen Faktoren der dualen Systeme sowie tiefergehender Determinanten für das Leistungsvermögen dieser Systeme;
3. eine Konkretisierung der Analyse für das Beispiel des Baugewerbes;
4. die Identifikation sektoraler Erfolgsdeterminanten;
5. eine Ergänzung dieser Analyse durch Expertengespräche auf nationaler Ebene, auf sektoraler Ebene sowie auf der Mikroebene mit Akteuren aller beteiligten Institutionen;
6. ein Vergleich von institutionellen Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten auf der Mikroebene;
7. der Versuch einer Synthese der Befunde aller drei in die Analyse einbezogenen Ebenen, um auf diese Weise zu Empfehlungen zur Steigerung der Effektivität dualer Ausbildungsansätze in Europa zu gelangen.

Insbesondere im Rahmen des Syntheseberichtes, der in einer deutschen Veröffentlichung (s. S. 7 f.) in Teilen aufgegriffen wird, werden Erkenntnisse über die Transfermöglichkeiten von Elementen des dualen Systems in einen anderen nationalen Kontext erhofft. Auch Hinweise zur Anpassungsflexibilität der Ausbildung in Deutschland an die Folgen der Globalisierung und Europäisierung der Beschäftigungssysteme sind zu erwarten.

● Methodische Hinweise

Durch die Verbindung einer Analyse auf der nationalen Ebene mit der Konkretisierung auf der Ebene einer Branche (Baubereich) sowie zusätzlichen Befragungen auf der Ebene der Bildungseinrichtungen (Betrieb, Schule, überbetriebliche Bildungseinrichtung) berühren die Ergebnisse des Projektes sowohl strukturelle Fragen als auch Ergebnisse transnationaler Vergleiche der organisatorischen Gestaltung der Ausbildung auf der Mikroebene.

Im Hinblick auf die strukturelle Analyse ermöglicht der internationale Vergleich den Blick auf die Veränderung der Aufgabenschneidung und Kompetenzen auf der Facharbeiterebene vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Ausbildungsstrukturen. Es ist zu vermuten, dass die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen in den am Projekt beteiligten Mitgliedsstaaten der Union die Übergänge im Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem in unterschiedlicher Weise beeinflussen. Auch das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen kann unter anderem als spezifische Reaktion auf Incentives oder Restriktionen bei den institutionellen Rahmenbedingungen interpretiert werden.

Es wurde auch erwartet, dass wegen der Konzentration auf den Baubereich die europäische Analyse auch Hinweise auf die Veränderung von Tätigkeitsfeldern sowie das Entstehen möglicher neuer Beschäftigungsfelder liefert. Es wird im Rahmen der Ergebnisse erkennbar sein, inwieweit wegen der besonderen Branchenbedingungen, die sich gerade im Baubereich im jeweiligen nationalen Kontext noch einmal unterschiedlich darstellen, neue Tätigkeiten oder

Tätigkeitsbereiche entstehen, in denen neue berufliche Qualifikationen verlangt werden.

● Ergebnisse

Aufgrund verstärkten internationalen Wettbewerbs sehen sich die Bauunternehmen einem Druck des Markts ausgesetzt, den nur diejenigen Unternehmen überstehen können, die im Hinblick auf Preis, Dienstleistung, Qualität und pünktliche Lieferungen wirklich effektiv arbeiten.

Die technologische Entwicklung beeinflusst ständig die Konfiguration des Baugewerbes (neue Arbeitsmethoden, Werkzeuge, Materialien usw.) und auch die Art und Weise der angebotenen Ausbildungsmöglichkeiten. Der relative Erfolg der verschiedenen Ausbildungssysteme hängt deshalb von der Art und Weise ab, in der sich der herkömmliche Aufbau an die Veränderungen des Umfelds anpasst (Flexibilität), ohne dabei die betreffenden Ausbildungsinhalte zu kompromittieren (Qualität). Entsprechend wurde das vorliegende Forschungsprojekt ins Leben gerufen, um das Ausmaß zu bestimmen, in dem die Programme für berufliche Ausbildung im Bau-sektor erfolgreich sind.

Schlussfolgerungen

Positive Merkmale des Dualen Berufsausbildungssystems

Die folgenden Punkte sind als die grundsätzlich positiven Merkmale einer dualen Ausbildung anzusehen:

- Die Ausbildung findet an verschiedenen, sich ergänzenden Ausbildungsstätten statt; Schulen, Unternehmen und überbetriebliche Ausbildungszentren bieten die Möglichkeit einer breiten Auswahl an Lernerfahrungen.
- Die Sozialpartner sind auf unterschiedliche Art und Weise am Aufbau und der Durchführung der dualen Ausbildungsangebote beteiligt. Diese Mitwirkung bietet ihnen die Möglichkeit, ihre eigenen Ausbildungsstrategien in die formellen Ausbildungsstrukturen einfließen zu lassen.

- Innerbetriebliche Ausbilder sehen sich ständig mit neuen Technologien und technischen Anforderungen konfrontiert, die sie fruchtbar in ihre Ausbildungsprogramme integrieren können. So fließen neue Fertigkeiten und Technologien in die Ausbildungsgänge ein.
- Die Auszubildenden tragen einen Teil zur Produktion bei, was zu einer Kostensenkung der Ausbildung führt und die Motivation der Jugendlichen steigert.
- Überbetriebliche Ausbildungszentren verhindern potenzielle Qualitätsdefizite, die zwischen den in kleinen und großen Unternehmen angebotenen Ausbildungsgängen existieren. Auf diesem Wege unterstützen die Ausbildungszentren die Vollständigkeit der Vermittlung des Lehrplans und sichern so die in nationalen/sektoralen Ausbildungsplänen festgelegten Mindeststandards. Dies scheint zu einer höheren Motivation der Unternehmen für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen zu führen.

Negative Merkmale dualer Ausbildungsangebote

Die folgenden Punkte sind als mögliche negative Merkmale einer dualen Ausbildung anzusehen:

- Die Konjunkturzyklen beeinflussen das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen: Ganz besonders das Baugewerbe ist von der allgemeinen wirtschaftlichen Lage abhängig. In Zeiten des Bedarfs an zusätzlichen Arbeitskräften werden vergleichsweise mehr Ausbildungsplätze angeboten als zu Zeiten der Rezession. In gewissem Sinne spiegeln die Fluktuationen der Ausbildungsplätze die Fluktuationen in der Nachfrage nach entsprechender Ausbildung wieder. Sofern das duale Berufsbildungssystem nur zur Reduzierung der Arbeitslosenzahlen missbraucht wird, gefährdet dies möglicherweise die Beziehungen zwischen den drei mit der dualen Berufsausbildung befassten Parteien (Staat, Gewerkschaften, Arbeitgeber). So besteht beispielsweise die Gefahr, dass überbetriebliche Ausbildungszentren wie auch Berufsschulen in ihrer Rolle als ergänzende

Lernorte für die betriebliche Ausbildung vermehrt zu Ersatzausbildungseinrichtungen werden, da die Unternehmen sich nicht in der Lage sehen, ihrer diesbezüglichen Verantwortung in ausreichendem Maße nachzukommen. In den neuen Bundesländern finden bereits 60 % aller Berufsausbildungen ohne Beteiligung von Unternehmen statt. Ein nicht unerheblicher Teil der Ausbildungsplätze wird vom Staat bezuschusst, was ebenfalls zu einer Verzerrung der Marktkräfte führen könnte.

- In Bezug auf die praktische Ausbildung in dualen Ausbildungsangeboten können Spannungen zwischen den in den Ausbildungsverordnungen verlangten allgemeinen Lehrinhalten und den tatsächlichen Vermittlungsmöglichkeiten in den Unternehmen mit Bezug zur alltäglichen Arbeit auftreten. Diese Spannungen werden allerdings gemindert, wenn sich bereits die Festlegung der Ausbildungsinhalte an den betrieblichen Arbeitsplätzen für Fachkräfte orientiert, wie dies in Deutschland der Fall ist.
- Obwohl im Vergleich zu schulisch orientierten Systemen die Anpassung der Ausbildungsprogramme an Innovationen am Arbeitsplatz einen definitiven Vorteil dualer Ausbildungsmaßnahmen darstellt, werden praktische Änderungen in der Regel nicht so schnell in den theoretischen Teil der Ausbildung übernommen. Diese etwas problematische Beziehung zwischen dem theoretischen und dem praktischen Teil der dualen Berufsausbildung findet sich auch in der deutlich mangelhaften Zusammenarbeit zwischen Lehrern und innerbetrieblichen Ausbildern.
- Die Bandbreite der mit dualer Ausbildung befassten Unternehmen ist groß, was sich negativ auf das gesamte System auswirken kann. Immer mehr hochspezialisierte Subunternehmer sind im Baugewerbe tätig und können Ausbildungsinhalte nur auf ihrem ganz speziellen Fachgebiet anbieten. Darüber hinaus arbeiten diese Unternehmen häufig unter großem Druck, so dass ihre Bereitschaft zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen relativ gering ist.

Empfehlungen

Schulische und betriebliche Ausbildung

- In den meisten Ländern ist für den Eintritt in eine duale Berufsausbildung der Abschluss der allgemeinen Sekundarstufe oder einer gleichwertigen Ausbildung erforderlich. Ob stillschweigend vorausgesetzt oder ausdrücklich vorgeschrieben, findet sich diese Voraussetzung in nahezu allen Berufsausbildungssystemen der untersuchten Länder. Um die betreffenden Systeme einer größeren Bandbreite von Lernenden zugänglich zu machen, sollte dieses Eintrittsniveau flexibler gestaltet werden, beispielsweise durch das Anbieten von Überbrückungslehrgängen.
- Ein Leben lang zu lernen wird immer wichtiger, sowohl aus der Arbeitgeber- wie auch aus der Arbeitnehmerperspektive. Eine berufsbezogene Ausbildung wie auch entsprechende Arbeitserfahrung sollten allgemein anerkannt und gewürdigt werden, unabhängig von dem Unternehmen, in dem sie erworben wurden. Es wird immer wichtiger, auch Arbeitserfahrung durch formelle Zertifikate anzuerkennen. Duale Berufsausbildungswege sind eine exzellente Möglichkeit, die Fertigkeiten und Kenntnisse der Arbeitnehmer zu verbessern und sie dafür mit national anerkannten Qualifikationsnachweisen auszustatten.
- In den meisten Ländern findet der praktische Teil der Ausbildung in nur einem einzigen Unternehmen statt, in dem es häufig keinerlei spezielle Ausbildungsinfrastruktur gibt. Obwohl nicht alle Länder die erforderlichen Qualifikationen der betrieblichen Ausbilder vorschreiben, wird in allen dualen Berufsausbildungssystemen Wert auf die betriebliche Anleitung der Auszubildenden gelegt. In den meisten Ländern geschieht diese Anleitung durch erfahrene Arbeitnehmer. Es wird jedoch eine Standardisierung der Qualifikationskriterien angestrebt, um ein gleichartiges Abschlussniveau der Auszubildenden gewährleisten zu können. Um ein angeglichenes Abschlussniveau zu erreichen, sollten zentralisierte Ausbildungsverordnungen durch die Sektororganisationen (Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände) beschlossen werden. In

Anlehnung an die Beispiele Deutschlands und der Niederlande könnten die Ausbildungsunternehmen zertifiziert werden. Eine Qualitätsverbesserung bei den Ausbildungsmöglichkeiten an den Arbeitsstellen ist nicht nur wichtig im Hinblick auf die Qualität der dualen Ausbildung, sondern diese Einrichtungen könnten ebenfalls zur Fortbildung und Kenntnisauffrischung der übrigen Arbeitnehmer genutzt werden.

- Das wichtigste Element der dualen Berufsausbildung ist die Interaktion zwischen Lernen und Arbeit, wie sie sich am tatsächlichen Arbeitsplatz manifestiert. Dieser Interaktionsablauf ist jedoch äußerst schwierig zu bewerten, denn dazu müsste fast ständig eine entsprechende Aufsichtsperson am Arbeitsplatz anwesend sein. Ein gutes praktisches Beispiel dafür ist jedoch die Begleitung des Arbeits- und Lernprozesses durch die Auszubildenden und ihre Lehrer bzw. Ausbilder mit Hilfe so genannter „Ausbildungstagebücher“. Diese Berichtshefte bilden ein hervorragendes Hilfsmittel für die Identifizierung und Reflektierung des betrieblichen Lernprozesses.
- Da Bauunternehmen in einem vornehmlich unsteten Markt operieren, gibt es kein gleichbleibendes Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten in den Unternehmen. Da dies ein allgemein bekanntes Problem ist, könnte die regionale Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Unternehmen in Form von zentralisierten Ausbildungsangeboten, wie dies bereits in einigen Ländern der Fall ist, angeregt werden. Diese Ausbildungsangebote existieren zusätzlich zu den von den Unternehmen bereitgestellten Ausbildungsplätzen und unabhängig von den regulären Berufsschulen. Abgesehen davon, dass solche Ausbildungseinrichtungen eine zentralisierte Ausbildung bieten, in denen die Auszubildenden einen Teil ihrer Prüfungen unter den Fittichen qualifizierter Ausbilder ablegen können, fungieren diese Ausbildungsstätten gleichzeitig als Ausbildungsplatzreserven für Zeiten des Mangels an angemessenen betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten.
- Sofern ein Unternehmen die erforderliche praktische Ausbildung nicht in vollem Umfang bieten kann, haben die betreffen-

den Auszubildenden die Möglichkeit, zur Vermittlung der fehlenden Ausbildungsinhalte zu einem anderen Unternehmen zu wechseln bzw. die Ausbildung durch überbetriebliche Bausteine zu ergänzen. In dieser Hinsicht könnte die Arbeitsplatzrotation die gesuchte Lösung sein, da die Auszubildenden so mit allen Aspekten der betreffenden Arbeitsstelle vertraut gemacht würden.

Finanzierung

- Die Finanzierung könnte an den erforderlichen Aufwand für die Erreichung einer bestimmten Qualifikation durch die Auszubildenden gekoppelt werden. Durch eine solche Finanzierungsmethode würden die Schulen zur Verfolgung qualitativer Ziele angeregt, statt einfach nur so viele Auszubildende wie möglich aufzunehmen, wie dies momentan der Fall ist, da in den meisten Ländern die Schulen Zuwendungen proportional zur Anzahl ihrer Schüler erhalten.
- Die Unternehmer könnten dazu angehalten werden, ihre Ausbildungsplätze nach einem System anzubieten, das die betrieblichen Ausbildungskosten ganz oder teilweise neutralisiert. Eine Bezuschussung in Höhe der Differenz zwischen der Produktivität des Auszubildenden und der durch im Rahmen der Ausbildung anfallenden Abwesenheiten versäumten Produktivität könnte dies ermöglichen. In denjenigen Ländern, in denen gemeinschaftliche Ausbildungsfonds geschaffen wurden, hat dieses System sich als kostenneutral für die Arbeitgeber erwiesen.
- Die Arbeitgeber könnten dazu gebracht werden, eine gute Infrastruktur für die praktische Ausbildung bereitzustellen (qualifizierte Ausbilder, spezifisches Angebot an Materialien). Dies muss nicht notwendigerweise nur durch Bezuschussung des Ausbildungsangebots geschehen, sondern wäre auch im Verhältnis zum Fortschritt, den die Auszubildenden machen, möglich. Für jedes überreichte Prüfungszertifikat stünde dem Arbeitgeber dann eine Gratifikation zu. Darüber hinaus könnte das Angebot an qualifizierten betrieblichen Ausbildern durch steuerliche Maßnahmen gesteigert werden.

Qualitätskontrolle

- Trotz der vorhandenen Qualitätssysteme sind sich die Beteiligten nicht immer darüber im Klaren, dass auch die Konjunkturzyklen einen erheblichen Einfluss auf die Verfügbarkeit von Ausbildungsmöglichkeiten haben. Es könnte dem System deshalb sehr helfen, wenn die Ausbildungs- und Zertifizierungswege von größerer Flexibilität geprägt wären. Darüber hinaus würde die Überwachung der Qualitätsstandards das gesamte System glaubwürdiger machen.
- Der Qualitätskontrolle fällt hier eine immense Bedeutung zu. Alle Qualifikationen, Prüfungsstandards und auch die Durchführung von Prüfungen sollten regelmäßig bewertet bzw. überprüft werden. Obwohl eine solche Überprüfung in den meisten Ländern bereits stattfindet, bemängeln Experten die fehlende Kontrolle der Art und Weise, in der Schulen (falls überhaupt) die Qualitätsstandards überwachen. Außerdem führt das bloße Vorhandensein einer Qualitätskontrolle nicht notwendigerweise zu einer qualitativ hohen Ausbildung. Die Qualität der betreffenden Verfahren selbst (wie erstellt man ein Berufsprofil, wie setzt man es um in Qualifikationsstandards und Prüfungen) ist ebenfalls in den meisten Ländern noch durchaus verbesserungsbedürftig. Die Bedeutung qualitativ hoher Ausbildungswege und Qualitätskontrollen sollte von allen mit dualer Berufsausbildung befassten Parteien tatkräftig unterstützt werden.
- Abgesehen von den Inhalten und Prüfungsabläufen sollte jedoch das Augenmerk ebenfalls auf die Qualität der die Ausbildungsaktivitäten anleitenden Personen gerichtet werden, nämlich der Lehrer und der praktischen Ausbilder. Überraschenderweise sind in den meisten Ländern die Vorschriften im Hinblick auf die Lehrerqualifikation recht vage. In keinem der Länder finden sich Vorschriften über die Aufrechterhaltung der Fertigkeiten und Kenntnisse der Lehrer, die in der dualen Berufsausbildung für Zimmerleute beschäftigt sind. Durch die Aufnahme entsprechender Vorschriften in die Tarifverträge könnten die Schulen wie auch die Betriebe

zu entsprechenden Verbesserungen angeregt werden.

- Damit die duale Berufsausbildung von den Arbeitgebern anerkannt wird, muss die Akzeptanz des gesamten Systems sichergestellt werden. Die Übertragung der gesellschaftlichen Verantwortung auf die Sozialpartner und andere beteiligte Parteien könnte zur Schaffung einer positiveren Haltung gegenüber der dualen Berufsausbildung beitragen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass eine transparente Struktur und klar definierte Abläufe für die Schaffung und Überprüfung der Standards etabliert werden. Auch die Schulen spielen eine wichtige Rolle dabei, die Arbeitgeber von der Glaubwürdigkeit des Systems zu überzeugen. Im Rahmen ihrer Kontakte mit den ausbildenden Unternehmen haben sie die Möglichkeit, die Arbeitgeber über Ausbildungskurse und deren Struktur zu informieren.

● Veröffentlichungen

GRÜNEWALD, Uwe/MORAAL, Dick: Duale Ausbildungssysteme. Institutionelle Rahmenbedingungen und Leistungsfähigkeit der dualen Ausbildung im Baugewerbe. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann 2001.

In dieser deutschen Veröffentlichung zum Forschungsprojekt finden sich zum einen eine gekürzte Version des deutschen Beitrages zum europäischen LEONARDO-Projekt, zum anderen die wesentlichen Ergebnisse aus fünf EU-Mitgliedstaaten sowie die zentralen Befunde und Empfehlungen des niederländischen Synthesberichtes. In einem Fazit werden die aus deutscher Sicht und für die zukünftige Gestaltung und Fortentwicklung des dualen Systems wichtigsten Befunde des transnationalen Projektes zusammengefasst.

Die Struktur von Ausbildungsniveaus – erneut betrachtet

● Bearbeiter

Dr. Reuling, Jochen; Dr. Koch, Richard

● Laufzeit

IV/98 – III/99

● Ausgangslage und Forschungsfragen

CEDEFOP verwies in seinem Arbeitsprogramm von 1997 auf den Bedarf nach einer erneuten Beurteilung des europäischen 5-Stufen-Schemas der Ausbildungsniveaus (SEDOC-Klassifikation). Diese schien aufgrund einer Reihe von neueren Entwicklungen erforderlich zu sein. Gefragt wurde daher in dem Projekt:

- (1) Welches sind die wichtigsten Herausforderungen an die gegenwärtige Struktur der Ausbildungsniveaus, die in den frühen 80er Jahren nach übereinstimmender Meinung sowohl die Arbeitssphäre als auch die Ausbildungsstruktur angemessen widerspiegelte?
- (2) Veränderten sich die Ziele und Zwecke, die diese Struktur begründeten? Wenn ja, in welchem Sinne? Gibt es in Verbindung mit der Reform der EU und dem Abschluss des Maastrichter Vertrages rechtliche Zwänge, die die Anwendung eines solchen Schemas verhindern könnten?
- (3) Die ISCED-Klassifikation wurde zum Zeitpunkt des Projektbeginns gerade revidiert, um in der Ausbildung erworbene berufliche Qualifikationen besser als früher zu erfassen. Ist unter diesen Umständen und im Lichte der zunehmenden Internationalisierung und Globalisierung eine eigene Nomenklatur noch erforderlich, um Arbeitsmobilität und die Vergleichbarkeit von Qualifikationen

innerhalb der EU und des übrigen Europa zu unterstützen?

- (4) Spiegelt das Schema von 1985 noch die Realität in den Mitgliedsstaaten wider und kann es noch zur Analyse vorhersehbarer Trends dienen?
- (5) Wenn ein solches supranationales Klassifikationsschema letztlich doch für Vergleichsanalysen innerhalb von Europa nützlich sein soll, welche Veränderungen und Herausforderungen in den Ausbildungsstrukturen der Mitgliedstaaten sollten dann berücksichtigt werden (Zahl von Schwierigkeitsstufen, ihre gegenseitige Abgrenzung einschließlich einer klaren Definition jeder Stufe in Begriffen beruflicher Anforderungen und erhaltener (Aus-)Bildung?)

● Ziele

Ziel des Projekts war der Vergleich der Strukturierung beruflicher Qualifikationen in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Spanien und dem Vereinigten Königreich. Angestrebte Ergebnisse waren die Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Definition von Qualifikationsstufen in den betrachteten Ländern, die Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen der länderspezifischen Strukturen sowie Vorschläge für eine verbesserte Definition von Schwierigkeitsstufen.

● Methodische Hinweise

Das Projekt basierte weitgehend auf der Analyse vorhandener Dokumente und Materialien, ergänzt durch 2 Fallstudien. Der internationale Vergleich erfolgte anhand eines übergreifenden Analyseschemas.

● Ausgewählte Ergebnisse

Auf der Basis von fünf Länderberichten, in denen die jeweiligen nationalen Prinzipien für die vertikale Differenzierung von Ausbildungsabschlüssen analysiert wurden, wurde vom niederländischen CINOP der zusammenfassende Abschluss-

bericht erstellt. Die Ergebnisse lassen sich in den folgenden drei Punkten zusammenfassen:

(1) Verschiedene Funktionen von Klassifikationssystemen

Die Klassifikationssysteme für berufliche Bildungsabschlüsse, ihre Kriterien und Deskriptoren sind in den fünf Ländern sehr unterschiedlich. Dies verweist darauf, dass Klassifikationssysteme jeweils spezifische Ziele und Zwecke haben. Sie repräsentieren in jedem Land einen zeitlichen Konsens unter den an der Berufsbildung Beteiligten und den von ihr Betroffenen (Berufsbildungspolitiker, Vertreter von Branchenorganisationen, Wissenschaftler bzw. Statistiker, einzelne Arbeitgeber und Arbeitnehmer).

(2) Dynamik von Klassifikationssystemen

Klassifikationssysteme sind Referenzsysteme für die Zuordnung von Qualifikationsabschlüssen. Mit ihnen wird versucht, Beziehungen zwischen Lehr-/Lernergebnissen und Leistungsanforderungen für die verschiedenen Positionen innerhalb des Beschäftigungssystems herzustellen. Klassifikationssysteme haben es dabei mit spezifischen Dynamiken zu tun. Denn erstens verändern sich die etablierten Berufsbündelungen, zweitens erweitern sich die Ausbildungs- und Lernmöglichkeiten (informelles Lernen) und deren Ergebnisse und drittens ist unklar, ob dieselbe Bündelung von Standards Bedeutung sowohl für die Erstausbildung als auch für die spätere Weiterbildung hat.

Klassifikationssysteme sollen dazu dienen, Beziehungen zwischen Abschlüssen im Hinblick auf die Erwartungen unterschiedlicher Interessengruppen transparenter zu machen. Unter Berücksichtigung der genannten dynamischen Entwicklungen bedeutet dies, dass die an der Berufsbildung Beteiligten sich über die Ziele solcher Referenzsysteme einig sein müssen. Die fünf Länderstudien haben gezeigt, dass die Klassifikationssysteme entweder stark auf die formelle Berufsausbildung bezogen sind, oder aber, dass bei relativ offenen Klassifikationssystemen (z. B. UK) die Beteiligten und Interessierten ihre eigenen Antworten zur Einordnung bzw. zur Äquivalentsetzung von Qualifikationsabschlüssen finden.

(3) Zeit für eine neue europäische Initiative?

Die Ergebnisse zeigen, dass es kein universales Klassifikationssystem geben kann. Je nach den Zielen und Zwecken können auch mehrere Klassifikationssysteme nebeneinander stehen und ihre Berechtigung haben. Klassifikationssysteme etablieren Beziehungen zwischen sich verändernden Zielen und Zwecken. Dieser Aspekt wird z. B. in der neuen ISCED-Klassifikation nicht berücksichtigt. Vielmehr hat diese Klassifikation ihre Grundlage in traditionellen Kursystemen allgemeiner und beruflicher Bildung und Ausbildung. Sie berücksichtigt hingegen keine neuen Entwicklungen in der Berufsbildung und insbesondere auch nicht im Hinblick auf lebensbegleitendes Lernen.

Wenn man eine neue Initiative für ein europäisches Klassifikationssystem starten will, kommt es zuerst darauf an, die Ziele und Zwecke einer solchen Klassifikation exakt zu identifizieren. Dies war bei der SEDOC-Klassifikation von 1985 nicht geschehen. Ob gegenwärtig auf europäischer Ebene Interesse an einer neuen Klassifikation besteht, ist schwer auszumachen. Der Bedarf an mehr Arbeitsmobilität und mehr Austauschmaßnahmen innerhalb Europas könnten ein solches Interesse jedoch beleben. Entscheidend für eine neue Initiative ist letztlich, ob von den Mitgliedsstaaten ein genereller Bedarf an einem neuen Klassifikationssystem perzipiert wird. Die Ergebnisse des jetzt abgeschlossenen Projektes können dazu anregen, über eine neue Generation von nationalen und supranationalen Klassifikationssystemen nachzudenken, die die vielfältigen strukturellen und konzeptionellen Veränderungen im Beschäftigungssystem und beim Lehren und Lernen in geeigneter Weise berücksichtigt.

● Veröffentlichungen

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP):

- European Structures of Qualification Levels – a synthesis based on reports on recent developments in Germany, Spain, France, The Netherlands and in the United Kingdom

(England & Wales), Volume I, Thessaloniki 2000, Author: Anneke Westerhuis, CINOP/s'Hertogenbosch in co-operation with: Richard Koch and Jochen Reuling, BIBB/Bonn, Günter Heitmann, Technical University of Berlin, Joan-Anton Bruna, Fundacion CIREM/Barcelona, Annie Bouder, Jean Louis Kirsch, Thomas Coupié, CEREQ/Marseille, Joop Nafzger, CINOP/s'Hertogenbosch, Tim Oates, QCA/London

- Structure of training and qualification levels in Europe, Volume II, Reports on Germany, Spain, France, The Netherlands and the United Kingdom by BIBB/Bonn (Richard Koch, Jochen Reuling); CIREM/Barcelona (Joan-Anton Bruna, Oriol Homs); CEREQ/Marseille, Annie Bouder, Jean Louis Kirsch and Thomas Coupié) and by QCA/London (Tim Oates), Thessaloniki, 2000

BERICHTE ZU VORHABEN 2000

INHALT

VH-NR.	TITEL	
1.0001 ¹⁾	Untersuchungen zur Vorbereitung des Berufsbildungsberichts; Regionalanalysen	163
1.0004 ¹⁾	Aus- und Weiterbildung im IAB-Betriebspanel	164
2.0001 ¹⁾	Modellversuche (Förderung von Modellversuchen einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen – BerBiFG § 6 Abs. 2 Nr. 1)	166
2.0002 ¹⁾	Ausbilderförderung (Entwicklung von Seminarpaketen für die Ausbilderförderung	167
2.0006	Förderung der Qualifizierung von Personal in der beruflichen Bildung in den neuen Ländern (PQO)	168
2.0010	Unternehmenssimulation SIMBA für den Bereich Weiterbildung	170
2.0012	Netzwerk für das Personal in der beruflichen Bildung (TTnet)	174
2.0500	Untersuchung zu Motiven und Bewerbungsverhalten von bei der Bundesanstalt für Arbeit registrierten Lehrstellenbewerbern, die bis zum 30. 09. nicht in eine Lehrstelle einmünden	176
2.0501 ¹⁾	Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung	178
3.0001 ¹⁾	Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFB) gem. § 12 BerBiFG	184
3.0237	Berufliche Fortbildung im Kraftwerksbereich	191
3.0248	Überprüfung der Berufsfeldschneidung des Berufsfeldes „Drucktechnik“	193
3.0259	Neuordnung der Ausbildungsberufe „Chemielaborant/Chemielaborantin“, „Biologielaborant/Biologielaborantin“, Lacklaborant/Lacklaborantin“	195
3.0260	Umsetzungshilfe für den neuen Ausbildungsberuf Mechatroniker/Mechatronikerin	200

4.0047	Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für Behinderte (Arbeitstitel)	201
4.0505	Neuordnung der Berufsausbildung zum Bootsbauer/ zur Bootsbauerin	204
4.0506	Neuordnung der Berufsausbildung zum Drucker/ zur Druckerin	206
4.0507	Neuordnung der Berufsausbildung zum Siebdrucker/ zur Siebdruckerin	209
4.0510	Planspiele in der geregelten Aufstiegsfortbildung (Handreichung für die Implementation) – Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns und der Vorbereitung auf unternehmerische Selbstständigkeit	211
4.0511	Weiterbildung für den IT-Bereich	213
4.0512	Consulting – Qualifikationsbedarf und -deckung	214
4.0515	Neuordnung der Berufsausbildung in der Straßenbautechnik und in der Wasserwirtschaftsverwaltung	223
4.0517	Neuordnung der Berufsausbildung zum Gerüstbauer/ zur Gerüstbauerin	225
4.0523	Neuordnung der Berufsausbildung in der Glasindustrie	227
4.0546	Neue Qualifikationsprofile im Bereich sicherheitsrelevante Berufe	229
4.0547	Deutsch-französische Initiative „Neue Qualifikationsprofile in innovativen Bereichen“ – Bestandsaufnahme für den Bereich „Transport auf Straße und Schiene“	232
4.0550	Neue Qualifikationsprofile im Bereich Informations- und Kommunikationstechnik	233
5.0001¹⁾	Revision von Medien	235
5.0005²⁾	Mitgestaltung, Umsetzung und Evaluation des BMBF-Förderprogramms „Berufsbildung Osteuropa“	236
6.0001¹⁾	Datenbank „Ausbildungsvergütungen“	238
6.0002¹⁾	Referenz-Betriebssystem RBS	240
	Erläuterungen von Ausbildungsordnungen	241

1) ständiges Vorhaben

2) laufendes Vorhaben

Untersuchungen zur Vorbereitung des Berufsbildungsberichts; Regionalanalysen

● **Beteiligte**

- Prof. Dr. Gernot Weißhuhn, Technische Universität Berlin
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg: IAB-Betriebspanel
- DEAS, Münster
- Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF), Dr. Friedrich, Kerpen

● **Stand der Arbeiten, Zwischenergebnisse und Veröffentlichungen**

Im Jahr 2000 wurden im Rahmen des Vorhabens folgende Untersuchungen und Analysen durchgeführt:

- Sonderauswertung der Beschäftigtenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit zum 30. 06. 1999 in Bezug auf die Ausbildung und Beschäftigung in den alten Ländern: Entwicklung/Veränderung der betrieblichen Ausbildungsbeziehung nach Betriebsgrößen und Wirtschaftszweigen
- Befragung von Schulabgängern 2000: Befragung von rund 25.000 Schulabgänger/-innen im April/Mai 2000 in ausgewählten Bundesländern zum weiteren Bildungsverhalten nach Abgang von der allgemein bildenden bzw. berufsbildenden Schule
- Erhebung der Anzahl von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern, die 2000 zu Beginn des neuen Ausbildungsjahres eine Berufsausbildung in den alten Ländern aufnehmen (Pendlerbefragung)
- Spezialauswertung von Daten des IAB-Betriebspanels: Berufsausbildung und Ausbildungsstellen in Deutschland
- Befragung von Schülertlassen: Befragung von rund 8.500 Schülertlassen im Okto-

ber/November 2000 in Bezug auf die Realisierung der im April/Mai 2000 (Schulabgängerbefragung) geäußerten Bildungs- und Ausbildungswünsche

- Befragung von Absolventen des dualen Systems

Die wesentlichen Ergebnisse dieser Untersuchungen bzw. Analysen werden im Berufsbildungsbericht 2001 (vgl. dort Kapitel 1.2; Kapitel 1.3. 1; Kapitel 1.3.3; Kapitel 2.3. 1; Kapitel 1.3. 2; Kapitel 4.5) veröffentlicht. Sie erscheinen dort entweder unter einem eigenen Kapitel oder fließen als zentrale Aussagen in verschiedene Textbeiträge ein.

Aus- und Weiterbildung im IAB-Betriebspanel

● **Laufzeit**

ständig

● **Beteiligte**

Bundesanstalt für Arbeit – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)

● **Stand der Arbeiten, Zwischenergebnisse und Veröffentlichungen**

Seit 1995 beteiligt sich das Bundesinstitut für Berufsbildung an den jährlichen Betriebsbefragungen des IAB-Betriebspanels, um Informationen zu aktuellen und zukunftsweisenden Entwicklungen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zu erhalten. Im Jahr 2000 konnten zwei Projekte abgeschlossen werden:

1. Innovative Betriebe und ihr Ausbildungsverhalten

Betriebe mit Produktinnovationen engagieren sich überdurchschnittlich in der Berufsausbildung. Dennoch wurden in der Erhebung 1998 einige im Innovationszusammenhang stehende Faktoren ermittelt, die eine tatsächliche Ausbildungsaktivität zunehmend unwahrscheinlicher machen. Dazu gehören in erster Linie Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten (FuE) der Betriebe und (vor allem in den neuen Bundesländern) Prozessinnovationen bzw. hohe Investitionssummen pro Beschäftigten.

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

FuE-aktive Betriebe benötigen überwiegend Mitarbeiter mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss, bei den produktinnovativen Betrieben ohne eigene Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten ist mehr die mittlere und eher anwendungsorientierte Qualifikationsebene der im dualen System ausgebildeten Fachkräfte gefragt. 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.

Veröffentlichung:

ALDA, Holger: Innovationen und betriebliches Ausbildungsverhalten, erscheint in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 2/2001.

2. „Ausbildung und Übernahme von Ausbildungsabsolventen in wachsenden Dienstleistungsbereichen“

Betriebe in beschäftigungsexpansiven (Dienstleistungs-)Branchen sind in überdurchschnittlichem Umfang ausbildungsberechtigt. Auswertungen der Beschäftigtenstatistik weisen jedoch darauf hin, dass dort die Anteile der Auszubildenden an der Gesamtbeschäftigung rückläufig sind.

Personalqualifizierung in Betrieben expansiver Branchen erfolgte vorrangig durch Weiterbildung. Die Betriebe beteiligten sich unterdurchschnittlich an der Berufsausbildung, häufig in Ausbildungsgängen außerhalb von BBiG oder HwO. Jeder fünfte Betrieb schloss 1999 einen Ausbildungsvertrag ab. Drei von vier Ausbildungsverträgen wurden mit Frauen abgeschlossen.

Ausgelernte Auszubildende wurden vergleichsweise selten direkt vom Ausbildungsbetrieb übernommen. Gründe hierfür waren häufig anderweitige berufliche Pläne der Ausgebildeten. Häufig fanden die nicht Übernommenen

durch Vermittlung seitens des Ausbildungsbetriebs Beschäftigung in einem ausgelagerten Betrieb.

Wenn Betriebe nicht ausbildeten, wurde als wichtigstes Hindernis das Kostenargument angeführt.

Die Entwicklung der Ausbildung in ihren Betrieben wird von den befragten Betrieben generell positiv eingeschätzt, so dass ein noch ungenutztes Potenzial zu vermuten ist, das in den nächsten Jahren aktiviert werden kann.

Modellversuche (Förderung von Modellversuchen einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen – BerBiFG & 6 Abs. 2 Nr. 1)

● **Beteiligte**

Diverse Fachexperten zu den jeweiligen Modellversuchen

● **Stand der Arbeiten, Zwischenergebnisse und Veröffentlichungen**

Modellversuche einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen in der außerschulischen Berufsbildung (Wirtschaftsversuche) fördert das Bundesinstitut für Berufsbildung aus Haushaltsmitteln des Bundesministers für Bildung und Forschung.

Im Jahr 2000 befanden sich 79 Versuche in der fortlaufenden Betreuung, davon haben 19 Modellversuche im Berichtsjahr neu begonnen:

- Lernkompetenz und Selfmarketing fördern
- Qualifizierungskonzept für das Bildungsmanagement in überbetrieblichen Bildungsstätten
- Inhaltliche Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Ausbildungsverbünde zu modernen Bildungsdienstleistern
- Personalentwicklung für produzierende Klein- und Mittelbetriebe auf dem Weg zum Service- und Systemanbieter
- Dauerhaft integrierte Lernende Organisation als prozessorientiertes Qualifizierungsnetzwerk
- Wandel und Lernen in Klein- und Mittelbetrieben – arbeitsintegrierte Instrumente zur Optimierung betrieblicher Bildungssysteme
- Prozessintegrierte Anpassungsqualifizierung mit modernen Medien im Bereich des

betriebswirtschaftlichen Denkens und Handelns für Fachkräfte und Meister in KMU

- Gewerkeübergreifende Fortbildung von Führungskräften in der mittelständischen Bauwirtschaft
- Zusatzqualifikation für den Ausbildungsberuf „Metallbauer/-in“ (Handwerk)
- Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern
- Basisqualifikation und kontinuierliche Weiterbildung durch Telekooperation
- Kundenorientierte Weiterbildungsstruktur – Kleinunternehmen als Wettbewerbsstrategien
- Qualifizierungsmaßnahme Praxis-Managerin
- Entwicklung und Erprobung eines internetgestützten Planspiels für Ausbildung von Industriekaufleuten in KMU
- Entwicklung eines Instruments zur Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs von Azubis in Prozessbetriebsberufen und Verbesserung der Zielgenauigkeit und Effizienz der Ausbildung durch mehrdimensionale Flexibilisierung und Erfolgsrückmeldung

Die laufenden und die neu begonnenen Versuche bezogen sich auf folgende Themenschwerpunkte:

- Weiterentwicklung und Erprobung von Ausbildungsgängen und Ausbildungsinhalten in der beruflichen Erstausbildung
- Neue Technologien in der beruflichen Bildung
- Erprobung neuer Ausbildungsmethoden
- Berufsvorbereitung und Berufsausbildung jugendlicher Problemgruppen (Lernschwache und Lernbeeinträchtigte)
- Berufliche Fort- und Weiterbildung
- Umweltschutz in der beruflichen Bildung
- Weiterbildung des Personals in der beruflichen Bildung

Ausbilderförderung

● Laufzeit

ständig

● Beteiligte

1. Verein Innovative Berufsbildung, Bonn
2. Büro für Organisationsentwicklung und Berufsbildung, Berlin
3. Institut für sozialwissenschaftliche Beratung, Wenzelbach
4. Office, Oldenburg

● Stand der Arbeiten, Zwischenergebnisse und Veröffentlichungen

Aufgabe des Vorhabens ist es, innovative Ergebnisse der Berufsbildungsforschung für die Weiterbildung des Personals in der beruflichen Bildung derart aufzubereiten, dass sie unmittelbar in die Berufsbildungspraxis eingehen können.

Im Jahre 2000 wurden die folgenden Materialien fertig gestellt:

- Update der CD-ROM mit Folienvorlagen aus allen AF-Materialien mit dem Titel „Seminare erleben – Ausbildung erleichtern“. Die Datenstruktur wurde vollständig überarbeitet und dabei dem Rahmenstoffplan zur Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder angepasst, um den Einsatz auch in Ausbilderseminaren zu erleichtern. Weiterhin sind nun auch alle fremdsprachigen Vorlagen verfügbar. Um Nutzern ohne Kenntnis der deutschen Sprache den Umgang zu ermöglichen, wurde jeweils eine Benutzeroberfläche in der Sprache der Materialien eingefügt.
- „Gute Führung in der Ausbildung“: Ergebnisse von Modellseminaren wurden in Form einer Handreichung für Entscheidungsträger aufbereitet. Das für eine Seminardurch-

führung erforderliche Seminarmaterial ist als Textdatei auf einer CD-ROM benutzerfreundlich abgelegt. Das Produkt ist redaktionell abgeschlossen und bereits teilweise gestaltet. Die Auslieferung erfolgt im 2. Quartal 2001.

- „Gruppenarbeit im lernenden Unternehmen“: Nach der Betreuung der Veröffentlichung von Seminarmaterialien außerhalb der Reihe „Ausbilderförderung“ wurden nun die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu diesem Thema als Handreichung für die betrieblichen Entscheidungsebene aufbereitet. Der Band wird durch eine CD-ROM mit Präsentationsunterlagen und Hintergrundmaterialien ergänzt. Das umfangreiche Material erscheint im 1. Quartal 2001.

Für die Veröffentlichung im Jahre 2001 ist das folgende Thema in der Bearbeitung:

- Fremdsprachenkompetenz in der Berufsausbildung

Hierbei werden die in den letzten Jahren erarbeiteten Bausteine mit den Ergebnissen des diesjährigen „Hermann-Schmidt-Preises“ zum selben Thema verbunden. Der Band wird im Oktober 2001 erscheinen.

Weiterhin in Arbeit befinden sich die folgenden Themen:

- „Ausbilden zu unternehmerischem Denken und Handeln“
- „Lerninseln“
- „Strategisches Handeln“

Förderung der Qualifizierung von Personal in der beruflichen Bildung in den neuen Ländern (PQO)

● **Beteiligte**

Jährlich zwischen 20 und 50 Bildungsträger in den neuen Ländern

● **Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen**

- Schriftenreihe „Personalqualifizierung in den neuen Bundesländern“ (bislang 8 Bände, Band 9 und 10 folgen);
- Informationsdienst „Kompetenz“ (31 Ausgaben);
- diverse Lernarrangements;
- CD-ROMs

● **Kurzdarstellung**

Aufgrund der besonderen Situation des Ausbildungspersonals in den neuen Ländern ist 1991 das auf zehn Jahre Laufzeit angelegte Programm PQO beschlossen worden, um die Qualifizierung des Personals der beruflichen Bildung zu fördern. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat 1992 die fachliche Betreuung und wissenschaftliche Begleitung dieses Programms übernommen.

Während es in den ersten Jahren vor allem darum ging, durch Anpassungsqualifizierung den Übergang in das duale System zu begleiten, und das vorhandene berufspädagogische Wissen durch neue Qualifikationen zu ergänzen, entwickelten sich die geförderten Vorhaben im Lauf der Zeit immer mehr zu Einrichtungen des Erfahrungsaustausches, der Entwicklung und Erprobung innovativer Lehr- und Lernkonzepten

sowie der Erarbeitung handlungsorientierter Materialien für das Berufsbildungspersonal.

In einem begleitenden Forschungsprojekt des BIBB erfolgte auch eine Evaluierung des Programms, bei der eine kontinuierliche Auswertung der Veranstaltungen, Konzepte und Materialien, der Teilnehmerbefragungen und der Sachberichte der Träger sowie Analysen der Trägerstruktur und begleitende Bedarfsanalysen vorgenommen wurden. Das Programm konnte somit in seiner Durchführung maßgeblich unterstützt werden, u. a. durch die Beratung der Träger hinsichtlich der inhaltlichen Angebotsgestaltung und methodischen Umsetzung in den Vorhaben.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts haben gezeigt, dass die Ziele des Programms auf der Basis der zugrunde liegenden Förderprinzipien erreicht werden konnten. Das Berufsbildungspersonal in den neuen Ländern hat dank PQO das vorhandene berufspädagogische und fachliche Wissen durch neue Qualifikationen ergänzen können. Für die Träger im Programm war die Förderung eine Anschubfinanzierung, die den Aufbau marktwirtschaftlicher Strukturen im Bereich der Aus- und Weiterbildung unterstützte.

Die Gesamtbilanz des Programms PQO zeigt, dass es den Trägern über die Laufzeit des Programms hinweg gelungen ist, mit ihren Angeboten auf den sich ändernden Bedarf, vor allem im Bereich der fachlichen Qualifizierung des Bildungspersonals, flexibel zu reagieren. Dies gilt insbesondere auch für die mit der Anwendung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in den Betrieben verbundenen Herausforderungen für das Berufsbildungspersonal.

Die mit dem Programm geförderten Veranstaltungen wurden überwiegend im allgemeinen kaufmännischen Bereich sowie im Einzelhandel und im Bereich des Hotel- und Gaststättengewerbes angeboten; der Anteil des Handwerks ist kontinuierlich von 11 % im Jahre 1995 auf zuletzt rund 20 % angestiegen.

Neben berufs- bzw. berufsgruppenspezifischen Vorhaben bildeten jedoch auch Veranstaltungen

zu bereichsübergreifenden Themen einen wesentlichen Schwerpunkt, wie z. B. Rechtsgrundlagen der beruflichen Bildung, Fragen der AEVO und der neuen Ausbildungsberufe, Angebote zur Vermittlung von Führungsqualifikationen für Ausbilder sowie zur pädagogisch-methodischen Qualifizierung. Der Anteil der entsprechenden Kurse lag bei rund einem Drittel.

Hauptadressaten des Programms waren die betrieblichen Ausbildungskräfte. Die Teilnehmerstruktur hat deutlich gemacht, dass diese Zielgruppe auch weitgehend erreicht werden konnte. Besonders hervorzuheben ist, dass der Anteil an ausbildenden Fachkräften, die vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen nebenberuflich für die Ausbildung verantwortlich sind, kontinuierlich auf rund zwei Drittel zugenommen hat. Damit wurden insbesondere auch solche Unternehmen unterstützt, die neu mit der betrieblichen Ausbildung begonnen haben.

Insgesamt ist in den neuen Ländern mit diesem Programm eine Netzwerkstruktur von Kammern, Betrieben, Bildungswerken und Bildungsträgern aufgebaut worden, die viele Initiativen zur Gewinnung zusätzlicher Ausbildungs- und Qualifizierungsplätze entwickelt und umgesetzt hat. Dadurch konnte ein wesentlicher Beitrag zum Aufbau eines modernen Berufsbildungssystems und damit auch zur Unterstützung des wirtschaftlichen Strukturwandels in den neuen Ländern geleistet werden.

Unternehmenssimulation SIMBA für den Bereich Weiterbildung

● Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen

1. Ausgangslage

Wir haben uns mit der Frage auseinander gesetzt, welches Lernpotenzial Planspiele haben und von welchen Konstruktionsprinzipien des jeweiligen Planspiels dieses Lernpotenzial bestimmt wird und sind von der Einschränkung ausgegangen:

- Planspiele sind Unternehmensplanspiele für die kaufmännische Qualifizierung
- Unternehmensplanspiele decken die klassischen Funktionsbereiche der kaufmännischen Verwaltung in Industriebetrieben ab.

Betrachten wir wesentliche Konstruktionsmerkmale von Planspielen:

- Für die Spieler ist die Wahrnehmungsebene geprägt durch das Verwenden oder den Verzicht von Stamm- und Bewegungsdaten, wodurch die Abstraktionsebene des Planspiels im Wesentlichen festgelegt wird. Planspiele können einen hohen Realitätsgrad anstreben und dadurch vermutlich den Transfer von Handlungsoperationen in die Arbeitssituation der Spieler verstärken. SIMBA geht einen Schritt weiter und ermöglicht die Erfassung vollständiger, differenzierter Stamm- und Bewegungsdaten für jedes güterproduzierende Unternehmen. SIMBA will also Originaldaten von Betrieben erfassen und sie der Simulation zugrunde legen.
- Für zahlreiche, vor allem ältere Planspiele ist die Begrenzung der Nutzbarkeit auf die Periodensimulation kennzeichnend. Dahinter steht das Ziel, Erfolg oder Misserfolg beispielsweise über Marktanteile und deren Veränderung sowie über Gewinn/Verlust auszuweisen. Planspiele, die zur Unterstützung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung ent-

wickelt werden, müssen demgegenüber weitere Simulationsmöglichkeiten enthalten. Ja, man könnte sagen, erst die weiteren Simulationsmöglichkeiten begründen das besondere Lernpotenzial von Planspielen.

- Die Analysefähigkeit von Handlungsoperationen in ihren Folgen ist bezüglich der Berichterstattung in leistungsfähigen Industrieplanspielen in der Regel sehr gut vorbereitet. Nur, Berichte allein reichen nicht. Es muss der Schluss von den Kategorien des Berichtswesens zurück auf die kausalen Bedingungen und Entscheidungen gezogen werden können.

2. Die Idee

Was hat die Initiatoren veranlasst, bei der 1990 bereits bestehenden Fülle von Planspielen für die kaufmännische Qualifizierung ein weiteres Planspiel entwickeln zu wollen? Zentrale Hypothesen waren:

- Die technische Entwicklung von PC-Hard- und Software und die Diffusion dieser Technik in den Bildungsbereich bietet vielfältige Möglichkeiten, Lernprozesse in der beruflichen Bildung „multimedial“ zu unterstützen.
- Die kaufmännische Qualifizierung in der Aus- und Weiterbildung muss aus Gründen des Wissenstransfers und der Motivation der Teilnehmer handlungsorientiert strukturiert und wesentlich praxisnäher als bisher geplant werden.

Es entstand der Gedanke, eine Unternehmenssimulation zu entwickeln, die

- die Vorteile der Windows-Oberfläche nutzt,
- mit differenzierten und vollständigen Unternehmensdaten arbeitet,
- absolute Neutralität gegenüber bisher gestalteten Lernprozessen in der Aus- und Weiterbildung bietet,
- multifunktional in bisherige Lernprozessabläufe integriert oder auch zu jedem traditionellen Lernprozess addiert werden kann.

Nach dem Abschluss von SIMBA entstand aufgrund eines Bedarfs insbesondere bei Ausbildern, Dozenten und Lehrern der Gedanke, einen

Assistenten in Gestalt einer in der Abstraktion oberhalb SIMBA liegenden Oberfläche zu schaffen. Die Vorteile eines Planspiels für die Managementebene sollten mit dem Lernpotenzial eines auf Modellunternehmen basierenden Planspiels verbunden werden. So entstand die Idee Miss Simba.

3. Die Programme

3.1 SIMBA ist ein offenes, parameterisierbares Planspiel für die kaufmännische Aus- und Weiterbildung. Es umfasst neben einem umfangreichen Managermenue zur Vorkonfigurierung zentraler Dateien die Bausteine Material-, Produktions-, Absatzwirtschaft sowie Personal- und Rechnungswesen. Der Differenzierungsgrad der Stamm- und Bewegungsdaten ist so realistisch, dass tatsächliche Betriebsergebnisse mit einer Genauigkeit von etwa 1,5 % erreicht worden sind (Badiatti).

Fachlich reicht die Simulationsbreite vom Angebotsvergleich bis zu einer dreistufigen Deckungsbeitragsrechnung, für die die Kosten frei in variable, gruppenfixe usw. Kategorien unterteilt werden können.

3.2 Miss Simba wurde 2000 beendet. Das Programm wird zusammen mit SIMBA eingesetzt. Aus SIMBA kann jedes dort hinterlegte Modellunternehmen nach Miss Simba geladen werden. Die höhere Abstraktionsebene sowie die Überprüfung von Plausibilitäten ermöglicht ein schnelles Durchspielen einer Periode (wenige Minuten). Dazu trägt vor allem die Fähigkeit des Programms bei, nach jeder geplanten Entscheidung simultan die Auswirkungen auf Gewinn, Liquidität und Eigenkapital sehen zu können.

Spielzustände können in Miss Simba zwischengespeichert und jederzeit abgerufen werden. Die geplanten Entscheidungen können als endgültige Entscheidungen nach SIMBA übernommen werden. In SIMBA wird dann ein Zustand erzeugt, als wären die Entscheidungen in Simba selber getroffen und abgearbeitet worden (Identität). Die einzelnen Vorgänge können also auch bei Nutzung von Miss Simba in SIMBA von der Ursache bis zur Wirkung einzeln verfolgt werden.

Die Leistungsfähigkeit von Miss Simba ist mit nahezu vollständigen Daten der international bekannten Plauener Spinnhütte, die hochwertige Seidenstoffe herstellt, getestet worden.

3.3. Die Fähigkeit der Anpassung an unterschiedliche Anforderungsniveaus in der Aus- und in der Weiterbildung besitzen Planspiele dann, wenn sie die Stamm- und Bewegungsdaten aus der Realität der kaufmännischen Arbeitswelt enthalten und diese Daten beliebig kombinierbar sind. Wenn ein Planspiel dieselben kaufmännischen Daten enthält wie die Realität der kaufmännischen Arbeitswelt, dann kann auch jede fachliche Fragestellung aus einer solchen Realität im Planspiel selber bearbeitet werden. Nutzt das Planspiel aber die vorhandenen differenzierten Stamm- und Bewegungsdaten zur Bildung neuer, bisher in der Praxis nicht vorliegender Informationen, sind in der Simulation Probleme lösbar, die so nicht oder zumindest nicht so schnell in der Praxis geklärt werden können. Eine Unternehmenssimulation mit vollständigen Stamm- und Bewegungsdaten könnte also bezüglich der Möglichkeiten, die sie für Lernprozesse in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bietet, der Realität solcher Betriebe überlegen sein.

3.4 An dem aufwendigen Prozess waren beteiligt: Badiatti & Co (Schweiz), Berufsbildende Schulen des Landkreises Oldenburg i. O., Berufsbildende Schulen des Landkreises Nienburg/Weser, Bildungswerk der sächsischen Wirtschaft, Bildungswerk der Wirtschaft von Mecklenburg-Vorpommern, Bremskerl-Reibbelagwerke Emmerling & Co KG, Clip GmbH, Estorfer Kunststoffbetrieb, F. Göbber KG, Fa. Jens Führenberg, Filigran Trägersysteme GmbH & Co KG, Fischer & Porter GmbH, Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH (Gebifo), Grünzig Spielgeräte Herstellungs- und Vertriebs-GmbH, H. B. Fuller GmbH, Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI), Industrie- und Handelskammer Hannover-Hildesheim, Langnese-Iglo GmbH, metall + plast H. Matissek GmbH & Co KG, Plauener Spinnhütte GmbH, QualifizierungsCentrum der Wirtschaft Eisenhüttenstadt (QCW), Solvay Deutschland GmbH.

4. Erfahrungen

4.1 Das Vorliegen differenzierter, vollständiger Daten aus der Praxis bestimmt den Umfang der vermittelbaren Qualifikationen und damit das Lernpotenzial von Planspielen.

4.2 Das Vernetzen der kaufmännischen Funktionsbereiche in der Software lässt aus einem Planspiel eine in sich geschlossene Unternehmenssimulation werden. Sie bietet Informationen, hilft kaufmännische Aufgaben lösen und ist Analysen zugänglich, die bei isolierter Betrachtung einzelner Module oder Funktionsbereiche nicht existieren.

Planspiele wie SIMBA ermöglichen die Entwicklung vollständiger Lösungsvorschläge, weil der status quo des Betriebes in allen Funktionsbereichen bis auf die Ebene der „Karteikarten“ bekannt und für die Kombination von Informationen genutzt werden kann.

4.3 Solche Planspiele sind sehr wohl geeignet, offene Entscheidungssituationen zu erzeugen, die im Planspiel, d. h. im vorliegenden Datenkranz, nicht mehr lösbar sind. Lösungen in solchen Fällen erfordern eine kreative Weiterentwicklung des Unternehmens. Die durch ihre Struktur und Veränderbarkeit im Gegensatz zur Fallstudie dynamisch angelegten Planspiele führen in solchen Fällen zu einer anderen, den Betrieb verändernden Dynamik. Planspiele mit diesem Potenzial wären daher geeignet, mögliche Entwicklungslinien für den Betrieb aufzuzeigen oder zumindest die Information über Gestaltungsbereiche so zu verdichten, dass sich notwendige Entwicklungslinien abzeichnen. Hier träte deutlich der Fall auf, dass das Planspiel Ausgangspunkt von Überlegungen ist, deren Lösung teilweise weit über den Rahmen des Planspiels selber hinausgeht.

4.4 Der manchmal gegen Planspiele geäußerte Vorwurf, sie dienten der Konditionierung, kann beim Einsatz von SIMBA und Miss Simba überzeugend entkräftet werden, weil sie

- Denkprozesse anstoßen und unterstützen,
- offene Situationen wie in der Praxis der Arbeitswelt beschreiben,

- kreative Situationen begünstigen, die zu der eben beschriebenen Weiterentwicklung des Betriebes führen sowie
- Lernen und nicht Entscheiden in den Mittelpunkt stellen.

4.5 In den didaktisch-methodischen Leitideen für die Umsetzung neuer Richtlinien und Rahmenrichtlinien wird durchgängig die Nutzung eines Modellunternehmens empfohlen (z.B. Niedersachsen). Ein Modellunternehmen repräsentiert ein komplexes ökonomische und soziales System, das als durchgängiger und einheitlicher Erfahrungsgegenstand für die Gestaltung kaufmännisch-ökonomischer Lehr-Lern-Prozesse in der Berufsausbildung genutzt werden kann. Damit ist der Lerngegenstand, die Zielstruktur des Unterrichts von Beginn an als konkrete Handlungs- oder Problemsituation verfügbar und erleichtert Lehrern und Schülern, Lerninhalte in einen Handlungskontext zu stellen. Für den Unterricht ist dabei bedeutsam, dass Lerngegenstände in anschaulicher, erfahrungsoffener, realistischer und kontinuierlicher Weise in den Unterricht eingebracht und von Schülern genutzt werden können. Diese Forderungen lassen sich durch ein mit SIMBA modelliertes und repräsentiertes Unternehmen weitgehend erfüllen. Dieses Planspiel bietet jederzeit den Zugriff auf den einheitlichen Lerngegenstand „das Unternehmen“, auf das im Unterricht mit unterschiedlichen Fragestellungen Bezug genommen werden kann.

Ein wesentliches Potenzial des Planspiels SIMBA besteht in seiner Unterstützungsfunktion für die mengen- und wertmäßig stimmige Modellierung eines Unternehmens bzw. bestimmter Situationen zu einem bestimmten Zeitpunkt als Ergebnis einer nachvollziehbaren und dokumentierten Entwicklung. Die Akzentuierung auf bestimmte Lernprozesse und angestrebte Qualifikationen kann durch das zielgerichtete „Spielen“ mehrerer Perioden erreicht werden. So können mit vertretbarem Aufwand Fälle, Handlungs- und Entscheidungssituationen auf der Grundlage des stimmigen Datenkranzes des Modellunternehmens generiert werden.

Bei deren Nutzung im Unterricht kommt es jedoch entscheidend darauf an, einen angemessenen Wechsel zwischen dem problem- und handlungsbezogenem Lernen in der Fallsituation bzw. in der Simulation mit den notwendigen Phasen der Systematisierung, Begriffsbildung und kritischen Reflexion herzustellen. Eine besondere Schwierigkeit und Herausforderung des handlungsorientierten Unterrichts besteht darin, die Balance zwischen Kasuistik und Systematik herzustellen. Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung müssen dazu führen, dass Handlungswissen und situationsgerechtes Zusammenhangswissen auch generalisiert und auf ähnliche Situationen transferiert werden können. Dazu ist die Kenntnis von Fachbegriffen und auch die Systematik fachwissenschaftlicher Theoriebildung unverzichtbar. Im Unterricht kommt es darauf an diese Verknüpfung herzustellen, ohne große „Theorie- und Definitionsbeulen“ zu erzeugen, die den durchgängigen Handlungsstrang im Modellunternehmen zertrennen und zerstören.

5. Produkte

Es liegen vor

- SIMBA in der Version 5.3, die in dem Zusammenspiel der Module erweitert und im Rechnungswesen noch stärker an HGB-Vorschriften angepasst wurde
- MISS SIMBA
- Hanse als SIMBA-Transfer für den Handel

MISS SIMBA ist mit den üblichen Druckroutinen ausgestattet. Zusätzlich können Reports im HTML-Format erzeugt, auf einem Rechner abgelegt und dadurch jederzeit von Ferne betrachtet oder sofort über das Internet versandt werden. Hierdurch wollen wir den Betrieb bei einem in der Fläche operierenden Weiterbildungsträger oder auch das Spielen zwischen Schulen begünstigen.

Bezugsadressen für Trainerunterlagen:

- W. Bertelsmann Verlag Bielefeld
SIMBA Version 5.2; MISS SIMBA
- Ausbildungsverbund BS/Magdeburg
Hanse
- GEBIFO mbH Trainermaterialien
- Mechthild Lübke GbR
Materialien für das Modellunternehmen
- Designermöbel GmbH
- Heinz-Dieter Müller
Unterrichtsmaterialien für das Modellunternehmen Harz-Gourmet

Literatur zu SIMBA

STEINBORN, Hans-Christian: Simba. Fälle und Anregungen für die Aus- und Weiterbildung. Berlin/Bonn 1994.

STEINBORN, Hans-Christian: Simba. Wesermöbel GmbH. Fälle aus der Designermöbelbranche. Berlin/Bonn. 1995. Polnische Ausgabe: Steinborn, Hans-Christian/Szczotko, Danuta. Berlin/Bonn 1996.

STEINBORN, Hans-Christian (Hrsg.): Simba. Handlungsorientierung durch Simulation. Berlin/Bonn 1996.

STEINBORN, Hans-Christian: Café Badilatti. Simba-Modellunternehmen. Trainerhandbuch. Berlin/ Bonn 1997.

Netzwerk für das Personal in der beruflichen Bildung (TTnet)

● Beteiligte

CEDEFOP

● Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen

www.cedefop.gr „training village“

● Kurzdarstellung

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) führt seit vielen Jahren Arbeiten auf dem Gebiet des Personals in der beruflichen Bildung durch und nutzt in diesem Zusammenhang auch den Sachverstand des BIBB auf der Grundlage eines themenübergreifenden Kooperationsabkommens.

Seit dem Jahre 1998 wurde unter Nutzung der Internet-Plattform des „Training village“ auch der Aufbau eines Netzwerks mit dem Titel „Teacher/Trainer-Netzwerk (TTnet)“ verfolgt. Das BIBB-Vorhaben diente der Unterstützung einer deutschen Komponente dieses Netzwerks.

Die generelle Zielstellung des CEDEFOP-Vorhabens folgt dessen Errichtungsauftrag, nämlich der Vorrangigkeit der Forschung zur Förderung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft.

Auf dem Gebiet des Personals in der beruflichen Bildung bestehen in der Europäischen Gemeinschaft erhebliche Unterschiede und – im Hinblick auf die Forschung – Ungleichzeitigkeiten. Dies gilt insbesondere für die vornehmlich auf die Berufsausbildung gerichteten Arbeiten von TTnet. Während in Deutschland seit 1972 eine rechtliche Grundlage für die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals existiert, in deren Folge auch erhebliche Forschungsanstren-

gungen unternommen wurden, gerät diese Zielgruppe in den meisten anderen Mitgliedsländern erst in jüngerer Zeit ins Blickfeld. Dies hat zugleich zur Folge, dass Fragen der Verrechtlichung des Status von Ausbilderinnen und Ausbildern und daraus abgeleiteter Fragen wenig vergleichbar sind.

Insbesondere in Frankreich und in einigen südeuropäischen Mitgliedsländern traf das Projekt des CEDEFOP auf ein Klima, in dem eine Vernetzung von Forschungsstätten – auch unter Einschluss von Trainingseinrichtungen und Großbetrieben – im Entstehen begriffen war. In Deutschland – wie in einigen anderen Mitgliedsländern – ist diese Phase dagegen seit langem abgeschlossen.

Ein Bedarf an Vernetzung von forschungs-/entwicklungsrelevanten Fragestellungen konzentriert sich in Deutschland eher auf handlungsorientierte Felder, auf denen Problemlösungen benötigt werden. Aus diesem Grunde wurden in diesem Vorhaben drei Tagungen mit unterschiedlichem Charakter durchgeführt:

- Ein Experten-Workshop mit deutschen Teilnehmern/Teilnehmerinnen auf dem Gebiet der IT- und Medienausbildung offenbarte ein großes Interesse an handlungsorientierten Lösungen zur Gestaltung der Ausbildung in Schule und Betrieben.
- Eine vergleichbare Tagung mit Teilnehmern/Teilnehmerinnen aus allen Mitgliedsländern in Berlin, in deren Rahmen auch eine Exkursion in Betriebe und Berufsschulen stattfand, machte ein großes Interesse der ausländischen Teilnehmern/Teilnehmerinnen deutlich, das sich jedoch eher auf grundsätzliche Fragen des Bildungssystems konzentrierte, als auf fachdidaktische und lernorganisatorische Fragen.
- Eine dritte Tagung, die im Rahmen der deutschen Ratspräsidentschaft durchgeführt wurde, und einen sehr heterogenen Teilnehmerkreis aus Deutschland und der Europäischen Union zusammenführte, war inhaltlich auf ein prioritäres politisches Feld – die nationalen Beschäftigungsinitiativen – ausgerichtet. Auch hier wurden die unterschiedlichen Orientierungen in den Mitgliedsländern offenbar.

Im Ergebnis ist es sinnvoll, das Vorhaben nach der zunächst vorläufig gesetzten Laufzeit zu beenden und die weitere Zusammenarbeit mit dem transnationalen Netzwerk TTnet im Rahmen der fortlaufenden Zusammenarbeit zwischen BIBB und CEDEFOP weiter zu unterstützen.

Untersuchung zu den Motiven und zu dem Bewerbungsverhalten von bei der Bundesanstalt für Arbeit registrierten Lehrstellenbewerbern, die bis zum 30.09. nicht in eine Lehrstelle einmünden

● Beteiligte

Bundesanstalt für Arbeit (BA)
Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA)

● Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen:

Ulrich, Joachim Gerd; Gutknecht, Christine: Verdrängte Lehrstellenbewerber oder Jugendliche mit geänderten Ausbildungsabsichten? In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste, Heft 46/00 vom 15. November 2000, S. 4.747–4.782.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2001, Teil II, Kap. 1.3.3.

● Kurzdarstellung

1999 registrierte die Berufsberatung der Arbeitsämter 382.800 Lehrstellenbewerber, die bis zum Ende des Geschäftsjahres zum 30. September keine duale Ausbildung begonnen hatten. Folgt man der offiziellen Verbleibstatistik, besuchten die meisten wieder Schulen, berufsvorbereitende Lehrgänge, arbeiteten oder waren nach Vermittlungsvorschlag unbekannt verblieben. Gerade in Zeiten eines schwierigen Lehrstellenmarktes entbrennt die Diskussion darüber, worin die Ursachen für den alternativen

Verbleib dieser Jugendlichen liegen: Sind es „verdrängte“ Lehrstellenbewerber, die allein wegen fehlender Ausbildungsplätze gezwungen sind, etwas anderes anzufangen? Oder haben die Jugendlichen einfach nur das Interesse an einer Lehre verloren? Oder aber sind sie ganz einfach noch nicht wirklich „reif“ für eine duale Ausbildung und müssen deshalb in Schulen oder berufsvorbereitenden Maßnahmen erst noch besser vorgebildet werden? Die Bundesanstalt für Arbeit und das Bundesinstitut für Berufsbildung befragten 3.832 dieser Jugendlichen schriftlich-postalisch im November 1999. Themen waren die jetzige Lage der Bewerber und die Gründe hierfür. In die Gewinnung der 1-Prozent-Stichprobe wurden alle 181 deutschen Arbeitsamtsbezirke einbezogen; die Ergebnisse sind repräsentativ.

Abweichungen von der offiziellen Verbleibstatistik zum 30. September

Zwischen der offiziellen Verbleibstatistik und den Befragungsergebnissen gibt es zum Teil Abweichungen (vgl. Übersicht). Sie haben zum einen damit zu tun, dass zwischen Ende September und November (dem Befragungszeitpunkt) gerade für die noch nicht vermittelten Bewerber intensive Vermittlungsbemühungen laufen. Zum anderen müssen die Besonderheiten der Verbleibstatistik der Berufsberatung berücksichtigt werden. Gibt beispielsweise ein Jugendlicher im Januar bekannt, er wolle ab August eine weiterführende Schule besuchen, kann dieser Beratungsfall abgeschlossen werden. Der Verbleib des Jugendlichen wird dementsprechend verbucht. Entscheidet sich dieser Jugendliche jedoch in den nachfolgenden Monaten ohne erneuten Kontakt mit der Berufsberatung um und mündet doch noch in eine Lehre ein, so bleibt die ursprüngliche Verbuchung davon unberührt und es kommt zu einer Abweichung vom tatsächlichen Verbleib.

Dementsprechend standen nicht alle Bewerber im November 1999 ohne Ausbildungsstelle da: Hochgerechnet 66.700 Jugendliche machten im Spätherbst 1999 eine betriebliche oder außerbetriebliche Lehre, darunter auch viele, die nach „Vermittlungsvorschlag unbekannt verblieben“ waren. Andererseits waren rund 48.700 nach

	Lehrstellenbewerber, die nach der Geschäftsstatistik zum 30. 09. 1999 nicht in eine Lehrstelle eingemündet waren:	
	Verbleib nach der Geschäftsstatistik zum 30. 09. 1999	Verbleib nach Angaben der Jugendlichen im November 1999
• Lehre (mit Lehrvertrag)	-	66.700
• Lehre, ersatzweise in berufsbildender Schule	-	3.800
• allgemein bildende Schule	46.700	51.400
• berufsbildende Schule, berufsvorbereitender Lehrgang	92.800	107.600
• Studium	16.000	18.700
• Arbeit	51.000	48.500*
• noch nicht vermittelt bzw. arbeitslos	29.400	48.700
• sonstiger Verbleib, z. B. Wehr- und Zivildienst	65.000	37.400
• nach Vermittlungsvorschlag unbekannt verblieben	81.900	-
Personen insgesamt	382.800	382.800
* darunter 20.300 Personen, die angaben, lediglich zu jobben		

eigenen Angaben arbeitslos, darunter wiederum viele, die sich nach der Verbleibstatistik eigentlich in „Arbeit“ befinden sollten. Dies hängt damit zusammen, dass die Berufsberatung unter die Verbleibkategorie „Arbeit“ auch solche Bewerber subsumiert, deren Fall lediglich an die Arbeitsvermittlung weitergegeben wurde.

Bewerbungsverhalten der Jugendlichen

Die Bemühungen der Jugendlichen um eine Lehrstelle waren sehr unterschiedlich. Rund 65.800 Jugendliche hatten, obwohl sie als Bewerber registriert worden waren, für das Ausbildungsjahr 1999/2000 keine einzige Bewerbung abgeschickt. Oft handelt es sich um jüngere Bewerber, die wieder die Schulen besuchten und einen besseren Abschluss anstrebten. Auf der anderen Seite wiederum gab es unter den Bewerbern hochgerechnet 120.100 Jugendliche, die nach eigenen Angaben hauptsächlich wegen ausbleibendem Bewerbungserfolg nicht in eine Lehrstelle einmündeten und von denen jeder zugleich nach eigenen Angaben mindestens zehn oder mehr Bewerbungen abgeschickt hatte (Median: 20 Bewerbungen). Darunter befanden sich 105.400 Personen, die in der Geschäftsstatistik nicht mehr als „unvermittelte Bewerber“

registriert waren. Setzt man den Maßstab für die Zahl der geschriebenen Bewerbungen enger, gilt folgendes: Bundesweit 79.700 Jugendliche schrieben mindestens zwanzig Bewerbungen oder mehr und begannen in der Hauptsache deshalb nicht mit einer Ausbildung, weil ihre Bewerbungen erfolglos blieben – darunter wiederum 68.900 Personen, die in der Geschäftsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit zum 30. September nicht mehr zu den „noch nicht vermittelten Bewerbern“ zählten. Gleich, an welcher Stelle und bei welcher Gesamtzahl an Bewerbungen man die Messlatte für ein „ausreichendes eigenes Bemühen“ ansetzt: Zu den Jugendlichen, die trotz beibehaltenem Interesse an einer Lehre und trotz erkennbar eigener Bemühungen den Einstieg in die Berufsausbildung nicht geschafft haben, gehören mehr Mädchen als Jungen und vor allem Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss.

Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung

● Stand der Arbeiten, Zwischenergebnisse und Veröffentlichungen

Die Studien des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zum Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung

Zu den Aufgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) gehört u. a. die Neuordnung bestehender Aus- und Weiterbildungsberufe und ggf. die Schaffung neuer Berufe. Zur Erfüllung dieser Aufgabe ist eine dauerhafte Beobachtung der Berufelandschaft bzw. der Entwicklung von Qualifikationsveränderungen unerlässlich. Um möglichst rechtzeitig auf sich wandelnde Qualifikationsanforderungen reagieren zu können, hat das BIBB im Jahr 1999 ein Instrumentenset installiert, welches eine Dauerbeobachtung von Trends der Qualifikationsentwicklung unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten ermöglicht. Schwerpunktmäßig werden die neuen Tätigkeiten (unterhalb der Ebene eines Hochschulabschlusses) untersucht, die bereits einen gewissen Verbreitungsgrad aufweisen und aus dem sich Hinweise für einen Handlungsbedarf in Bezug auf die Ordnungsarbeit ableiten lassen. Die im Rahmen des Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung vom BIBB durchgeführten Studien sind also umsetzungsorientiert ausgerichtet; sie finden in Abstimmung mit den Ordnungsarbeiten des Instituts statt.

Die durch den wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Wandel hervorgerufenen, sich verändernden Anforderungen an berufliche Qualifikationen werden aus verschiedenen Blickwinkeln, mit unterschiedlichen Instrumenten sowie unterschiedlichem methodischen Herangehen untersucht.

So werden über regelmäßige Betriebsbefragungen Einschätzungen zu neuen Qualifikationsanforderungen erhoben und analysiert. Diese

repräsentativ angelegten Erhebungen werden in erster Linie quantitativ über das Referenz-Betriebs-System (RBS) des BIBB mit rd. 2.000 ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben realisiert.

Die am Arbeitsmarkt konkret nachgefragten Qualifikationen werden über ebenfalls repräsentativ angelegte Stellenanzeigenanalysen in einer Größenordnung von jährlich rd. 25.000 Anzeigen untersucht. Aus diesen weitgehend quantitativ erhobenen Stellenanzeigen wird eine Auswahl zur Volltexterfassung getroffen, deren Datenmaterial qualitativen Analysen offen steht.

Über branchenbezogene Inserentennachbefragungen werden Detailinformationen zu den erforderlichen Qualifikationen erhoben sowie Qualifikationsdefizite der Bewerber ermittelt, mit denen die Stelle letztlich nicht besetzt wurde.

Einen weiteren Untersuchungsbereich bilden die expandierenden personenbezogenen Dienstleistungen. Dieser Beitrag orientiert sich methodisch stark an Ansätzen der qualitativen Sozialforschung und intendiert den Aufbau eines fachspezifischen Informationssystems zur Dauerbeobachtung und Früherkennung der Qualifikationsentwicklung in den Humandienstleistungen.

Über Interviews und Fallstudien wird in einer geplanten Untersuchung die Sicht von Experten (mit Ausnahme derjenigen aus Wirtschaftsverbänden und zuständigen Stellen) betrieblicher Veränderungsprozesse zu gewandelten Qualifikationsanforderungen ermittelt.

Weil Weiterbildungsanbieter ihr Angebot für berufliche Qualifizierungsmaßnahmen sehr schnell an veränderte Anforderungen des Marktes anpassen müssen, ist auch der Weiterbildungsmarkt eine Quelle, die wichtige Hinweise für neue Qualifikationsanforderungen liefern kann. Über die Methode einer Preisausschreibung werden Bildungsträger gebeten, expertisenhaft innovative Weiterbildungsmaßnahmen hinsichtlich Inhalt bzw. der Kombination von Inhalten, der Zielgruppen und der angewandten Methoden zu beschreiben. Durch die qualitative Analyse dieser innovativen Maßnahmen können

ebenfalls Hinweise auf neue Qualifikationsanforderungen und -profile erschlossen werden.

Erst dieses Bündel an eingesetzten Instrumenten ermöglicht in der Zusammenschau ein abgerundetes Bild über die Qualifikationsentwicklung. Als gesichertes Prognoseinstrument kann das skizzierte Instrumentenset nicht angesehen werden. Die Ergebnisse dienen in erster Linie als Material und als Hinweis an die Sozialparteien möglichen Handlungsbedarf zur Neuordnung bestehender Berufe bzw. zur Schaffung neuer Berufe frühzeitig aufgreifen zu können.

Stellenanzeigenanalysen/ Inserentennachbefragungen

Die aktuellen Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt werden über Stellenanzeigen gut abgebildet. Über die Erfassung der ausgeschriebenen Aufgabengebiete können neue Qualifikationsanforderungen quer über alle Tätigkeitsfelder bzw. Berufe („Breitbandverfahren“) frühzeitig erkannt werden. Die Definition dessen, was als „neu“ anzusehen ist, wird über eine Zuordnungsmöglichkeit der ausgeschriebenen Tätigkeitsbezeichnung zur fortgeschriebenen Klassifikation der Berufe der Bundesanstalt für Arbeit operationalisiert. So können sich neue Qualifikationsanforderungen auf neue Aufgabengebiete beziehen oder aber – und das ist der häufigste Fall – sich aus neuen Qualifikationsbündelungen zusammensetzen, deren Einzelqualifikationen aus unterschiedlichen Einsatzgebieten bereits bekannt sind.

Die im Breitbandverfahren durchgeführten Stellenanzeigenanalysen liefern Hinweise darauf, in welchen Branchen häufig Positionen mit neuen Tätigkeitsbezeichnungen zu besetzen sind. So haben die bisherigen Untersuchungen ergeben, dass im IT-Bereich, in den Finanzdienstleistungen und im Gesundheitsbereich häufig Indizien für neue Qualifikationsanforderungen zu finden sind. In Bezug auf die ausgeschriebenen Tätigkeitsbezeichnungen ist allerdings zu berücksichtigen, dass verwendete Anglo-Amerikanismen (im IT-Bereich betrifft dies jedes dritte Stellenangebot) im Zusammenhang mit dem Anzeigen-

kontext genau zu überprüfen sind. Hinter derartigen Bezeichnungen verbergen sich zwar häufig neue Tätigkeiten, aber keineswegs immer. So wird z. B. eine Stelle als „Asphaltcowboy“ angeboten und so zunächst ein neues Tätigkeitsfeld suggeriert. Die nähere Analyse des Anzeigenkontextes macht aber deutlich, dass hier eine Person gesucht wird, die Qualifikationen aufweisen muss, die dem Beruf eines Kraftfahrers entsprechen.

Im IT-Bereich werden Stellen vielfach mit anglo-amerikanischen Bezeichnungen ausgeschrieben, z. B. als „Web-Administrator/-in“, „IT-Consultant“, „Screendesigner“ oder etwa als „E-Business Consultant“. Diese meist neuen Tätigkeitsfelder werden überwiegend für Akademiker vorgesehen, wobei den überfachlichen Qualifikationen ein sehr großer Stellenwert zukommt. Die ausgeschriebenen Stellen spiegeln die Wunschvorstellungen der ausschreibenden Betriebe wider. Gerade bei neuen Tätigkeiten werden oftmals alternative Zugangswege ermöglicht: In jeder fünften Anzeige mit einem neuen Tätigkeitsprofil werden ein Ausbildungsabschluss oder vergleichbare (in der Praxis erworbene) Kenntnisse gefordert.

Beispiele für neue Erwerbsberufe im IT-Bereich, in denen nicht explizit Akademiker angesprochen werden, sind:

Vermarktung von Web-Seiten, Internet Merchandise:

- *Web-Business-Manager* sollen neue und kreative Vermarktungs-Strategien für Web-Sites entwickeln und die Services selbstständig an ausgewählte Kunden verkaufen. Gewünscht werden Erfahrung in Vertrieb oder Marketing, Erfahrung im Web-Bereich, Verhandlungssicherheit, Kreativität und Konzeptionsstärke, Eigeninitiative und Koordinationsvermögen sowie gutes Englisch in Wort und Schrift.
- *Web-Park-Manager* sollen Erfahrungen im Marketing und im Umgang mit Partnern und Kunden, E-Commerce-Erfahrung und darüber hinaus Kenntnisse im Umgang mit den gängigen Micro-

soft-Produkten haben. Vorhandenes Basiswissen in der Datenbankstrukturierung sollte ausbaufähig sein.

- *Teammitglieder e-commerce* werden betraut mit Supply Chain Management (Teamleitung), Application Engineer, Koordination Einkauf, Internet Merchandise und Marketing Sales. Ziel ist der kreative, zielstrebige Aufbau des e-commerce-Portals für Kunden und Lieferanten. Jedes Teammitglied hat einen Aufgabenschwerpunkt mit dem Ziel, die Supply Chain in direktem Kontakt mit internen und externen Kunden für das e-business zu strukturieren.

Inhaltliche Konzeption von Web-Seiten, Informationsbeschaffung und -aufbereitung:

- *Webcontent-Master* sollen den Webcontent pflegen. Neben der eigenständigen Bereitstellung neuester Inhalte, sorgen sie dafür, dass regelmäßig neueste Informationen aus den einzelnen Fachbereichen dem Internet/Intranet zugeführt werden. Gefordert werden grafische Grundfähigkeiten, perfektes Deutsch, sowie Kenntnisse über Web- Technologien.

- *Content-Manager* sollen gemeinsam mit dem Kunden die Geschäftsprozesse und die Organisation analysieren. Dazu gehört die Material-Recherche, das Erarbeiten von Inhalten und die mediengerechte Aufbereitung der Inhalte.

- *Context-Manager* sollen Informationen beschaffen, diese zu Inhaltsclustern aufbereiten und einen einheitlichen Zugriff auf die Daten ermöglichen. Durch die Integration der drei wesentlichen Säulen – Content, Technologie und Consulting – entsteht ein neuartiges Angebot.

Inhaltliche Konzeption von Web-Seiten in Verbindung mit der Entwicklung neuer Präsentationstechniken:

- *Concept Manager* sind verantwortlich für den weltweiten Web-Auftritt und die B2B-Anwendungen der Kunden. Gemeinsam mit Web-Designern entwickeln sie die strategische Ausrichtung, die inhaltliche und technische Konzeption und betreuen die Umsetzung im Internet.

- *Web-Spezialisten* sollen die Internet- Präsenz eines Unternehmens entwickeln und etablieren. Die Webpageinhalte sollen sowohl in inhaltlicher als auch in technischer Hinsicht gestaltet werden. Neben dieser konzeptionellen Aufgabe sollen neue Techniken und neue Präsentationstechniken etabliert werden. Als unabdingbar für diese Aufgabe wird ein technischer Background (Programmieren, ...) angesehen, wobei das Unternehmen keinen Wert darauf legt, ob dieser durch Studium oder praktische Erfahrung erworben wurde. Gewünscht wird Kommunikations-talent und strukturiertes Denken. Die Position eines Web-Spezialisten wird erstmalig besetzt.

Technische und inhaltliche Konzeption branchenspezifischer Systeme und Internet-produkte:

- *Mitarbeiter Product Quality* sollen neue Module und Funktionen sowohl technisch als auch inhaltlich überprüfen. Die Aufgabe umfasst die Mitwirkung an der kontinuierlichen Produktentwicklung. Gewünscht werden fundierte Computerfachkenntnisse sowie Internet- und Browser-erfahrung sowie Kenntnisse der Computerreservierungssysteme der Reisebranche. Die erforderlichen Kenntnisse können im Studium oder einer vergleichbaren Ausbildung erworben sein. Gewünscht wird eine schnelle Auffassungsgabe von komplexen Sachverhalten und pragmatische Lösungswege, Initiative, Belastbarkeit und Eigenständigkeit.

- *Program Manager MoneyCentral* sind gemeinsam den Partnern aus dem Bereich Banken und Versicherungen für die Konzeption, Spezifikation und Integration von web-basierten Services für Onlinebanking und Trading verantwortlich. Gewünscht wird neben einem sehr guten Verständnis der Bedürfnisse in diesem Bereich ein profundes technisches Wissen. Gesucht wird nicht der „Hacker“, sondern der Generalist und Konzeptionist, der IT- Strukturen versteht sowie Datenbank-Integration ebenso gestalten kann wie Datenmodelle und Sicherheitslösungen.

Branchenspezifisches Informations-/ Wissensmanagement

• *Mitarbeiter für die Bereiche Wissensmanagement* bauen eine Wissensdatenbank mit Themenbereichen aus dem Gesundheitswesen auf.

Über die Realisierung einer so gewünschten Stellenbesetzung können die Anzeigen selbst keine Auskunft geben. Informationen hierzu sind aber über Inseratennachbefragungen zu gewinnen.

Eine zunächst als Pretest vorgesehene Inseratennachbefragung für den IT-Bereich hat ergeben, dass sich der in den Annoncen idealtypisch formulierte Wunsch an die Qualifikationsanforderungen erstens nur selten realisieren lässt, und dass das zunächst geforderte formale Abschlussniveau nicht zwingende Voraussetzung zur tatsächlichen Stellenbesetzung ist. Nicht der akademische Abschluss zählt, sondern das für die zu besetzende Stelle spezifische Know-how. 84 % der Stellenausschreibungen im IT-Bereich forderten von den Bewerbern einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss. In den Betrieben nachgefragt, ob nicht auch eine fachlich entsprechend gebildete Person mit abgeschlossener Lehre ebenfalls für die Stelle in Frage käme, wurde für 48 % der Tätigkeiten eine positive Antwort gegeben. Die Absolventen der vier neuen IT-Berufe haben also gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Diese können noch verbessert werden, sofern der Bekanntheitsgrad dieser Berufe noch gesteigert wird.

Insgesamt konnten 23 % der im IT-Bereich ausgedruckten Stellen auch nach Ablauf eines halben Jahres noch nicht besetzt werden. Die größten Probleme sind bei Stellen für Vertriebsfachleute und Softwareentwickler (jeweils 35 % der Stellen unbesetzt) sowie für Systemanalytiker (25 % unbesetzt) feststellbar. Als wichtigste Qualifikationsdefizite der zu einem Vorstellungsgespräch eingeladenen Bewerber, mit denen die Stelle aber schließlich nicht besetzt wurde, gelten mangelndes spezifisches Berufswissen (65 %) sowie unzureichende Sozial-/bzw. Selbstkompetenzen (41 %).

Weiterbildungsträgerbefragungen

Weiterbildungsträger gehören mit ihrem Bildungsangebot zu den wichtigsten Signalgebern von Qualifikationsentwicklungen. Mit ihren Weiterbildungsmaßnahmen reagieren sie unmittelbar auf Entwicklungen in der Wirtschaft und setzen damit Akzente für die Qualifizierung. Dies gilt insbesondere für innovative Maßnahmen, die sich noch als marktgängig erweisen müssen. Sie zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie die verschiedenen Ausprägungen „neuer Qualifikationen“ berufs-, tätigkeits-, und/oder branchenspezifisch ausformen und ggf. zu neuen Qualifikationsprofilen bündeln, in denen traditionelle und neue Qualifikationselemente eine marktgängige Verbindung eingehen. Innovative Weiterbildungsmaßnahmen der beruflichen Bildung greifen also im Allgemeinen bereits vorhandene Entwicklungstendenzen im Erwerbsystem auf. Sie qualifizieren insbesondere für sich dynamisch entwickelnde Tätigkeitsfelder und Branchen, die sich durch hohe Qualifikationsanforderungen, Weiterbildungsintensität sowie überdurchschnittliche Nachfrage am Arbeitsmarkt auszeichnen.

Zur Ermittlung innovativer Weiterbildungsmaßnahmen wurde im Jahr 2000 erstmalig der Ansatz einer Preisausschreibung gewählt. Mit dieser neuen Methode wird das Ziel verfolgt, bundesweit detaillierte Informationen über innovative Weiterbildungsmaßnahmen zu erhalten. Dabei wird vor allem Wert auf eine qualitative Darstellung der jeweiligen Maßnahme gelegt. Die ersten Erfahrungen mit dem Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) haben die methodische Herangehensweise über eine Preisausschreibung in mehrfacher Hinsicht bestätigt:

- Das Interesse an der Ausschreibung ist überaus groß.
- Die expertisenhaften Darstellungen der Maßnahmen sind in der Regel stringent und informativ.
- Die Maßnahmekonzepte geben ein breit gefächertes Bild der Weiterbildungslandschaft wieder.

Ausgewählte **Ergebnisse** des Weiterbildungs-Innovations-Preises 2000 sind:

- Neue Qualifikationsprofile in neuen Tätigkeitsfeldern:
z. B. Call-Center-Fachkraft, Qualitätsmanager/-in in Krankenhäusern, Knowledge-Master, Innovations-Manager/-in, E-Commerce-Supporter
- Neue Qualifikationsprofile durch Kombination traditioneller Qualifikationen zu einem neuen eigenständigen Profil:
z. B. Export-/Eurokaufmann/-kauffrau, Dentalberater/-in, Sozialbetreuer/-in
- Erweiterungen traditioneller Ausbildungs-/Tätigkeitsprofile um neue Qualifikationselemente:
z. B. IT-Kompetenzen für Kaufleute, Techniker/-innen und Pädagogen/-innen, Wellness-coaching für Physiotherapeuten/-innen, Eurobilanzbuchhalter/-in
- Neue, zielgruppenorientierte Qualifikationsprofile:
hier: Gewinnung Leistungsstarker durch Kopplung von gewerblicher Berufsausbildung und kaufmännisch/technischer Weiterbildung, z. B. Betriebswirt/-in Gebäudemanagement, Kfz-Servicetechniker/-in, Ingenieur/-in für Versorgungstechnik

Das Verfahren der Preisausschreibung soll auch künftig fortgesetzt werden. Im Hinblick auf den diesjährigen WIP wird es allerdings einige Änderungen geben. Diese werden im Wesentlichen sein:

- Es werden im Jahr 2001 fünf gleiche Preise vergeben.
- Die Ausschreibung wird inhaltlich und von der medialen Verbreitung stärker auf die berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung ausgerichtet.
- Die Preisverleihung wird voraussichtlich auf der Bildungsmesse 2002 erfolgen.

Referenz-Betriebs-System (RBS)

Das Referenz-Betriebs-System (RBS) umfasst repräsentativ über das Bundesgebiet verteilt ca. 2.000 ausbildende und nicht ausbildende Betriebe, die sich bereit erklärt haben, für zwei bis drei

Befragungen im Jahr zu aktuellen Themen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zur Verfügung zu stehen.

Das RBS wird auch zur Früherkennung neuer Qualifikationsanforderungen eingesetzt, weil die Betriebe Informationen liefern können, welche neuen Aufgabenfelder durch Prozess-, Produkt- und Organisationsinnovationen in den Unternehmen entstehen und welche neuen Anforderungen an die Qualifikation der Fachkräfte damit verbunden sind. Von Interesse ist auch die Einschätzung der Betriebe über den zukünftigen Fachkräfte- und Qualifikationsbedarf.

75 % der 2.000 befragten Betriebe benannten mindestens ein neues Aufgabenfeld, das in den letzten drei Jahren entstanden ist. 1995 sahen sich lediglich 50 % der Betriebe vor neuen Aufgabenfeldern. Der innovativste Bereich in dem am häufigsten neue Aufgabenfelder entstanden sind ist heute wie 1995 der IT-Bereich: 56 % der Betriebe verzeichnen im Jahr 2000 neue Aufgabenfelder (1995: 41 %). Acht von zehn Betrieben sehen die Entwicklungen im IT-Bereich bis 2003 als nicht abgeschlossen an.

Insbesondere in der Branche Banken und Versicherungen sind in den letzten 3 Jahren neue Aufgabenfelder entstanden: In 75 % der Betriebe durch neue Informationstechnologien, in 78 % der Betriebe durch neue Produkte/Dienstleistungen, in 55 % der Betriebe durch Innovationen im Bereich Marketing/Verkaufsstrategien und in 44 % der Betriebe durch neue Organisationsentwicklungen.

Die Mehrzahl der Betriebe gibt der Entwicklung neuer Aufgabenfelder zu Folge ihren stärksten zusätzlichen fachlichen (60 %) und überfachlichen Qualifikationsbedarf (52 %) im IT-Bereich an. Fachlicher Qualifikationsbedarf wird weiterhin für die Bereiche Produktion/Leistungserstellung (49 %) und Marketing/Verkauf/Vertrieb (41 %) geäußert. Im Hinblick auf überfachliche Qualifikationen wird neben dem IT-Bereich im Marketing/Verkauf/Vertrieb (52 %) und beim Management zusätzlicher Qualifikationsbedarf gesehen (53 %).

Den neu entstandenen Qualifikationsbedarf deckten die Betriebe im Wesentlichen über die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/-innen, in zweiter Linie durch Neueinstellungen und teilweise auch über die eigene Ausbildung junger Nachwuchskräfte ab.

Weitere Befragungen der Betriebe des RBS werden die folgenden Fragen regelmäßig aufgreifen mit dem Ziel, die Entwicklung neuer Qualifikationserfordernisse im Zeitverlauf darzustellen.

- In welchen Bereichen entstehen neue Aufgabenfelder und wie wird der dadurch neu entstandene Qualifikationsbedarf gedeckt?
- In welchen Bereichen entsteht zusätzlicher fachlicher und überfachlicher Qualifikationsbedarf?
- Welche neuen Anforderungen an die Qualifikation der Fachkräfte sind mit diesen Entwicklungen verbunden (differenziert nach Berufen/Tätigkeitsfeldern/Anforderungsebenen)?

Die Informationen der Betriebe werden zukünftig stärker dahingehend genutzt, berufliche Anforderungsprofile über Prozess-, Produkt- und Organisationsinnovationen zu erschließen.

Ausschuss für Fragen behinderter Menschen gem. § 12 BerBiFG

● Laufzeit

ständig

● Beteiligte

s. Mitgliederliste

● Stand der Arbeiten, Zwischenergebnisse und Veröffentlichungen

**Themen und Ergebnisse der Sitzung 1/2000
des AUSSCHUSSES FÜR FRAGEN BEHINDERTER
MENSCHEN (AFB) am 4./5. April 2000 in
Hamburg**

Ausbildungsstellenmarkt, zum individuellen Förderbedarf und zur gezielten Maßnah- meauswahl für behinderte Jugendliche

1. Im Bundesgebiet waren von Oktober 1999 bis Februar 2000 insgesamt 535.759 gemeldete Bewerber für Berufsausbildungsstellen registriert, davon 13.902 junge Menschen mit Behinderungen (die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt).
2. Bei der beruflichen Ersteingliederung junger Menschen mit Behinderung sind Einzelfalllösungen erforderlich, die den individuellen Förderbedarf zum Ausgangspunkt aller Überlegungen machen.
3. Eine gezielte Maßnahmeauswahl ist notwendig, um Fehlstarts und Maßnahmebrüche zu vermeiden. Dabei geht es um das Prinzip: So normal wie möglich, so speziell wie nötig.

Insgesamt hat sich die Ausbildungsstellensituation etwas entspannt. Die Februarzahlen erlauben bereits eine erste Trendaussage. Es besteht allerdings eine statistische Lücke zwischen Bewerberzahlen und aussagefähigen Daten zur Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Um diese Lücke zu schließen, wäre es notwendig, von der vorletzten Schulklasse bis zur Integration in den Arbeitsmarkt nahtlos Statistiken zu führen.

Tatsächlich ist von Seiten der BA die Feststellung des Verbleibs vom ersten Tag der Inanspruchnahme der Fachdienste der BA bis zur Integration in den Arbeitsmarkt vorgesehen.

Umfrage zu den Auswirkungen der Novellierung der Arbeitsförderung durch die Einführung des SGB III seit Januar 1998:

Während die A-Reha von besonderen Hilfen ausging, spricht § 19 SGB III von Hilfen. Nach § 102 SGB III wird der Vorrang allgemeiner Maßnahmen vor besonderen Maßnahmen betont. Erkenntnisinteresse war, ob sich hierdurch wesentliche Änderungen in der Praxis ergeben haben.

Frage/Antwort:

1. Konnten Sie konkret in den letzten drei Jahren Schwierigkeiten durch die Abgrenzung zwischen Pflicht- und Kann-Leistungen feststellen? *Frage wurde verneint.*
2. Ist bei Ihnen ein Trend zur Bevorzugung von berufsvorbereitenden Maßnahmen aus dem allgemeinen Bereich (z. B. Grundausbildungslehrgänge, TIP-Lehrgänge) zu Lasten von besonderen Maßnahmen (F-Lehrgänge) festzustellen? *Frage wurde verneint.*
3. Berücksichtigt die Reha-Entscheidung die Bedürfnisse des Lernbehinderten oder gibt es einen Trend, hierin zurückhaltender zu sein? *Gegenüber früher sind keine Änderungen erkennbar.*
4. Gibt es eine gezielte Lernortentscheidung, oder werden die Rehabilitanden/-innen eher auf offene Plätze aufgeteilt? *Die Wünsche der Familien und der Jugendlichen werden berücksichtigt, gezielte Lernortwahl.*
5. Gibt es einen Trend zum Zurückfahren von Ausbildungen in Reha-Einrichtungen (Berufsbildungswerke, sonstige Reha-Einrichtungen)

zu Gunsten von überbetrieblichen/außerbetrieblichen Einrichtungen (BÜE/BaE) oder Betrieb plus ausbildungsbegleitende Maßnahmen? Mehr BÜE – wird jedoch als positiv eingeschätzt.

Nahtstelle „Schule/Ausbildung“, die Rolle der Berufsschule an der 1. Schwelle und berufsvorbereitende Angebote der Schule (Schwerpunkt: SGB III)

Zur Umsetzung der gesetzlichen Neuregelung sind insbesondere erforderlich: eine zuverlässige Feststellung der Behinderteneigenschaften, eine gezielte Auswahl der Maßnahmen und der Lernorte, eine detaillierte Begründung von Auswahl und Erfordernis einer Maßnahme. Entscheidend für die Auswahl der geeigneten Maßnahmen und des passenden Lernortes ist eine eingehende Diagnose des individuellen Förderbedarfs. Neben den Fachdiensten des Arbeitsamtes – Ärztlicher und Psychologischer Dienst – hat insbesondere die Förderschule mit ihren Begutachtungen einen hohen Stellenwert.

Dem Berufsberater helfen vor allem die Aussagen der Schule zum Arbeits-/Sozialverhalten und zur Persönlichkeit des behinderten Jugendlichen, um den individuellen Förderbedarf differenziert zu bestimmen.

Die Probleme bei der Beurteilung von Leistungsdefiziten und der Bewertung der vorhandenen Leistungsfähigkeit bei Menschen mit Behinderungen gegenüber Nichtbehinderten ist schwieriger. Es gilt, Leistungsaspekte und Persönlichkeitseigenschaften aufzufinden und mit den für die berufliche Bildung relevanten Normenwerten zu vergleichen. In Bayern erfolgt dies im Rahmen des Faches „Berufswahlvorbereitender Förderunterricht“ (BWFU).

Aufgaben und Ziele des BWFU:

Der BWFU unterstützt die Schüler bei der Vorbereitung auf eine erfolgversprechende Berufswahl und beim Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt. Aufbauend auf die vorausgegangenen Förderungsformen unterstützt der Förderunterricht den Schüler beim Erreichen der handwerklich-motorischen, körperlichen, geistigen und sozialen Reife.

Zeitlicher Ablauf bei der Zusammenarbeit Förderschule/Berufsberatung/Eltern:

1. Unterricht in den berufsbezogenen Fächern sowie im Fach BWFU. Dabei werden Beobachtungen, Diagnose, Fördermaßnahmen und Bewertungen durch die Lehrkräfte vorgenommen;
2. Teamgespräche: Die Diagnosebögen dienen als Leitfaden für den Prozess der Schülerbeobachtung während der ganzen Oberstufe (7. bis 9. Klasse). Diese Beobachtungen sind Grundlage für einen ständigen Dialog der Lehrer untereinander und der Erarbeitung von Förderkonzepten;
3. gegen Ende des vorletzten Schuljahres ist für jeden Schüler abschließend ein von allen Lehrkräften getragener Befundbogen zu erstellen und an den Behindertenberater weiterzuleiten;
4. Einzelberatung des Schülers beim Arbeitsamt;
5. im Januar des letzten Schuljahres treffen sich Lehrkräfte und Behindertenberater, um die Empfehlung zur beruflichen Bildung zu erarbeiten. Erst wenn der berufliche Eingliederungsvorschlag für den behinderten Schüler vorliegt, kann die Empfehlung für den Berufsschulunterricht (= notwendige Fördermaßnahmen im Berufsschulbereich/Feststellung der Sonderberufsschulbedürftigkeit) erfolgen.

Im Pflichtschulbereich muss mehr zur Förderung von lernschwachen und behinderten Schülern getan werden. Eine Hauptforderung ist die Verbesserung der Kooperation von Schule, Berufsberatung und Rehabilitationseinrichtung. Sozialpädagogische Hilfen an Schulen für Lernbehinderte sollten weiter ausgebaut werden. Die Finanzierung erfolgt z. T. aus dem Etat der Jugendhilfe und über das Schulamt. In Schleswig-Holstein wurde das Modell „Fön“ entwickelt. Hier leisten z. T. Lehrer/-innen mit bestimmten Stundendeputaten oder Sozialpädagogen/-innen die sozialpädagogischen Hilfen. In Berlin übernehmen frei gestellte Lehrer/-innen diese Aufgabe.

Unter der Bezeichnung „Arbeitsassistent“ wurden in Bayern zwei Modellprojekte durchgeführt, die in Zusammenarbeit mit den Schulen

Hilfen beim Übergang in den Beruf angeboten haben.

Insbesondere die Kontinuität der Betreuung durch nur eine Bezugsperson müsste gewährleistet sein. Dies gilt für junge Menschen aller Behinderungsarten. Außerdem ist es wichtig, Perspektiven aufzuzeigen, für die sich die Anstrengungen lohnen. Einen interessanten Aspekt bezeichnet der Begriff „Sozialgeografie“. Hier geht es darum, die wirtschaftlichen, sozialen und sonstigen Möglichkeiten der Region systematisch zu analysieren und bei der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen zu nutzen. Die Schwierigkeit der Prognose über Erfolg oder Misserfolg beruflicher Integrationsprozesse liegt in der langen Dauer zwischen der allgemeinbildenden Schule und der beruflichen Integration und insbesondere auch in der Dynamik des Arbeitsmarktes. Pro Jahr verlieren etwa 7 Mio. Menschen ihren Arbeitsplatz oder wechseln an einen anderen Arbeitsplatz. Die behinderten jungen Menschen müssen auf diese Bewegungen des Arbeitsmarktes durch Vermittlung entsprechender Fähigkeiten vorbereitet werden.

Die Multibetroffenheit der Behinderten verlangt die Veränderung des gegliederten Systems zugunsten eines einheitlichen Systems durch organisierte Verknüpfung der Glieder der Rehabilitationskette. Erster Baustein dieser Entwicklung müssen gemeinsame Beratungsstellen sein.

Zweite Schwelle/Beschäftigungssicherung (SGB IX)

Differenzierte Förderansätze

Notwendigkeit differenzierter Förderansätze nach Art und Grad der Behinderungen, gestufte Modelle der Integrationsförderung (insbesondere auch den Aufbau von Kontaktschienen zwischen potenziellen Arbeitgebern und Rehabilitanden/-innen) und Modelle ganzheitlicher beruflicher Rehabilitation.

Integrative Berufsvorbereitung

Die integrative Berufsvorbereitung ist eine handlungsorientierte, betriebsnahe Gesamtkonzeption, die die pädagogische Arbeit einer Gesamt-

schule, einer Berufsschule und eines Fachdienstes mit betriebsähnlichen Lernorten und betrieblichen Arbeitsplätzen verbindet. Die integrative Berufsvorbereitung versteht sich als Bindeglied zwischen den Integrationsansätzen der allgemeinbildenden Schulen und den Integrationsbemühungen in der Arbeitswelt und stellt eine Möglichkeit dar, geistig behinderten Jugendlichen einen Zugang zur Arbeitswelt in der Wirtschaft zu eröffnen.

Probleme der dauerhaften Integration in den Arbeitsmarkt

Gegenwärtig erhalten die Betriebe bei der Einstellung von Menschen mit geistiger Behinderung drei Jahre lang Lohnkostenzuschüsse (degressiv 80, 70, 60 %). Auf zwei Jahre befristet besteht auch die Möglichkeit einer personellen Unterstützung am Arbeitsplatz. Im Gegensatz zu diesen zeitlich begrenzten Unterstützungsmöglichkeiten steht dem Personenkreis eine dauerhafte personelle Unterstützung zu, wenn sie in einer Werkstatt für Behinderte arbeiten würden.

Um die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in den Arbeitsmarkt nicht nach drei Jahren beenden zu müssen, sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen so zu verändern, dass

1. eine personelle Unterstützung am Arbeitsplatz durch einen Fachdienst dauerhaft zur Verfügung steht,
2. durch Infrastrukturabschlüsse die Bereitstellung von Arbeitsplätzen für Menschen mit geistiger Behinderung in den Betrieben unterstützt wird und
3. tarifliche bzw. ortsübliche Entlohnung der behinderten Arbeitnehmer gewährleistet ist.

Werkstatt für Behinderte

Statt „Werkstatt für Behinderte“ sollte „Werkstatt zur Arbeits- und Berufsförderung“ und statt „Arbeitstrainingsbereich“ sollte „Berufsbildungsbereich“ festgeschrieben werden. Unter dem Stichpunkt „neu“ sollen die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben in einer Werkstatt unabhängig vom Einkommen und Vermögen des Leistungsberechtigten und seines nicht getrennt lebenden Ehegatten gewährt werden. Außerdem sollen Arbeitgeber, die durch Aufträge an

anerkannte Werkstätten zur Beschäftigung von behinderten Menschen beitragen, 50 % des auf die Arbeitsleistung der Werkstatt entfallenden Rechnungsbetrages auf die Ausgleichsabgabe angerechnet bekommen können.

Integration Schwerbehinderter in den Arbeitsmarkt

Ziel ist eine neue Kultur der Behindertenarbeit durch moderne Managementmethoden (insbesondere Case-Management, Projektmanagement, soziale Netzwerke).

Case-Management ist eine Dienstleistung, die Übergänge im Prozess der medizinischen, beruflichen und sozialen Rehabilitation herstellt und ein gemeinsames Assessment zur Bedarfsfeststellung sowie Vereinbarungen über Ziele und Mitteleinsatz möglich macht. Grundlage dieses Konzepts ist die Annahme, dass sich in den jeweiligen Regionen (Stadt- oder Landkreise, Arbeitsamtsbezirke oder Regierungsbezirke) ausreichend viele fachlich qualifizierte Dienste und Einrichtungen, Fachbehörden und kommunale Verwaltungen finden, die zu gemeinsamen Zielen und Aktionen zusammengeführt werden können. Die Herausforderung besteht vor allem darin, dass Leistungserbringer und Leistungsempfänger mit jeweils unterschiedlichen Handlungsspielräumen und gefestigten Berufs- und Lebenserfahrungen zusammenwirken sollen. In erster Linie kommt es darauf an, gewohnte Arbeitsmethoden, Verfahren, Denkmuster und Wertvorstellungen zugunsten neuer Maßstäbe und Vereinbarungen über Ziele und Methoden zurückzustellen und gemeinsame Ziele, Leitbilder und Arbeitsmethoden zu entwickeln.

In einer regionalen Unterstützungsstruktur können gemeinsame Aktionen und konkurrierende Aufgaben durchaus nebeneinander bestehen. Die regionale Unterstützungsstruktur oder lernende Region konzentriert sich auf die Suche nach Gemeinsamkeiten, wie gemeinsame Ziele, Arbeitsmethoden, Qualitätsstandards, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, und verlangt ein gemeinsames Begriffsverständnis. Nach diesem Verständnis kann eine regionale Unterstützungsstruktur zwar nicht die Einzelleistung ersetzen, aber ihren Wirkungsgrad deutlich verbessern.

Dieser Ansatz wird in dem Modellprojekt „Integrationsfachdienste“ erprobt.

Die Arbeit des Integrationsfachdienstes gliedert sich in drei Säulen:

1. die Einzelfallarbeit zur Integration von Menschen mit (Schwer-)Behinderung;
2. die Akquisition von Betrieben und anderer Partner;
3. der Aufbau, die Implementation und die Pflege einer „regionalen Unterstützungsstruktur“

Zum „Zentralen Netzwerk“ zählen insbesondere auch die jeweiligen Arbeitsämter bzw. die Hauptfürsorgestelle, die gewissermaßen als Auftraggeber für den Integrationsfachdienst in der jeweiligen Region, im jeweiligen Arbeitsamtsbezirk fungieren. Sie wählen aus den ihnen anvertrauten Menschen mit Schwerbehinderungen diejenigen aus, denen vom Integrationsfachdienst und mit Hilfe der regionalen Unterstützungsstrukturen Arbeitsplätze vermittelt werden sollen bzw. für die Arbeitsplätze gefunden werden müssen.

Themen und Ergebnisse der Sitzung 2/2000 des AUSSCHUSSES FÜR FRAGEN BEHINDERTER MENSCHEN (AFB) am 7./8. November 2000 in Augsburg

Schule

Im Rahmen des Pflichtschulbereichs sollte mehr zur Förderung von lernschwachen und behinderten Schülern getan werden. Was machen die einzelnen Länder, um die Schüler zur Berufswahlreife zu führen? Beispielsweise in Schleswig-Holstein gibt es keine Förderung der Berufswahlreife. In Brandenburg gibt es in Zusammenarbeit mit den Arbeitsämtern ab Klasse 9 Werkunterricht. In NRW wird zwar technisches Werken, Hauswirtschaft u. a., Praktika und Betriebserkundungen angeboten, aber keine spezielle Förderung im Rahmen des berufswahlvorbereitenden Förderunterrichts. In Bayern liegen pädagogisch aufgeschlüsselte Unterlagen im Sinne von Handlungsanweisungen vor (7.–9. Klasse).

Aus diesen wenigen Beispielen wird die Uneinheitlichkeit der Förderung zur Berufsreife in den einzelnen Ländern deutlich.

Nach einer Untersuchung im Berufsbildungswerk Waiblingen können folgende Faktoren und deren Kombinationen genannt werden, die für den Grad der Berufsreife ausschlaggebend sind: Routine und Tempo, Werkzeugeinsatz und -steuerung, Wahrnehmung und Symmetrie, Instruktionsverständnis und Umsetzung, Werkzeugeinsatz und -steuerung (einfach und komplex) und schließlich Maßgenauigkeit und Präzision.

DIK-1

Hinweis auf „DIK-1“ (Diagnostische Kriterien zur Feststellung des individuellen Förderbedarfes und zur Steuerung von Maßnahmen). Kategorien von DIK sind Erziehung und familiärer Hintergrund, Sozialisation und soziales Umfeld, Schullaufbahn und Schulleistungen, körperliche und psychische Erkrankungen, Berufswahl, Kognition, Rechnen, Sprache, Schreiben und Lesen, Motivation, Gefühle, Motorik, Sensorik, Verhalten, Arbeits- und Sozialverhalten, lebenspraktische Fähigkeiten, Gesundheitsverhalten, Äußeres, Einstellungen, Haltungen, Werte, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstständigkeit, Hilfsmittel und Compliance. Der DIK bietet ein System an, das es ermöglicht, dieses komplexe Gefüge eines Menschen zu erfassen und darzustellen. Er leistet jedoch nicht die Zusammenschau der einzelnen Informationen zu einem Gesamtbild, sondern dies muss der Experte selbst tun.

**Referentenentwurf eines Sozialgesetzbuchs –
Neuntes Buch – (SGB IX) Rehabilitation und
Teilhabe behinderter Menschen, Stand:
26. Oktober 2000**

Ergebnis der Erörterung im AFB zu den Änderungen gegenüber dem ersten Referentenentwurf (fett unterlegt):

Artikel 44 Änderung des Berufsbildungsförderungsgesetzes

bb)... „und die berufliche Bildung behinderter Menschen **mit den übrigen Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben** koordiniert wird.“

cc)... „Das Bundesinstitut für Berufsbildung trifft Entscheidungen über die Durchführung von Forschungsvorhaben, die die berufliche Bildung behinderter Menschen betreffen, **unter Berücksichtigung von Vorschlägen** des Ausschusses.“
Artikel 37 und 45 Änderung der Handwerksordnung/des Berufsbildungsgesetzes

bb) „Unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der behinderten Menschen kann insoweit auch

1. abweichend oder

2. in Teilbereichen (1. Forderung: „in Teilbereichen“ streichen)

von Ausbildungsordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe ausgebildet werden. Für behinderte Menschen, die wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung auch nicht im Rahmen von Satz 1 und 2 ausgebildet werden können, sollen geeignete Ausbildungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes entwickelt und die erforderlichen Ausbildungsregelungen getroffen werden.

Näheres zur Durchführung der Berufsausbildung nach Satz 1 bis 3 regelt die zuständige Stelle unter Berücksichtigung von Empfehlungen des Hauptausschusses beim Bundesinstitut für Berufsbildung, **(2. Forderung: Ergänzung: ..., „wobei die fachliche Verantwortung beim Ausschuss für Fragen Behinderter liegt“).**

... Bei Prüfungen ist den besonderen Belangen behinderter Auszubildender

(Ergänzungsvorschlag: „durch veränderte Prüfungsmodalitäten und -formen“), insbesondere durch Verlängerung von Prüfungszeiten, Zulassung von Hilfsmitteln oder die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter, insbesondere **(„insbesondere“ hier streichen)** wie Gebärdensprachdolmetschern für hörbehinderte Menschen, Rechnung zu tragen; die Einzelheiten regeln die Prüfungsordnungen nach § 41.

Geplantes Projekt (BIBB-Projekt: S. Keune) „Analyse der Prüfungsmodalitäten für Menschen mit Behinderungen“

In der Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 24. Mai 1985 *„Berücksichtigung besonderer Belange Behinderter bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfung“* und in einer weiterführenden Orientierungshilfe aus dem Jahre 1990¹ sind wichtige Hinweise auf Prüfungsmodifikationen für die unterschiedlichen Behinderungsarten aufgenommen worden.

Von den 24 Prüfungsteilnehmern, die als Fallbeispiele in dieser *„Orientierungshilfe“* aufgeführt werden, erhalten 17 eine Zeitverlängerung. Sie stellt die häufigste Hilfe dar, gefolgt von technischen Hilfsmitteln und der Durchführung der Prüfung am eigenen Ausbildungsplatz.

Die skizzierten Maßnahmen verdeutlichen, wie behinderungsbedingte Benachteiligungen in der Prüfung auf geeignete Weise kompensiert werden können. Damit werden die Prüfungsvoraussetzungen für Menschen mit Behinderungen erheblich verbessert.

Mittlerweile haben sich Prüfungsmethoden und -verfahren jedoch teilweise verändert.

Die in den letzten Jahren durchgeführten Neuordnungen weisen in verschiedenen Berufsbereichen eine größere Flexibilität in der Prüfung auf (Stichworte: Handlungsorientierung, integrierte Prüfungen, Wahl-/Pflichtbausteine). Im Bereich der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen sind neue Strukturen in Form von Bausteinsystemen im Bereich Elektro und im kaufmännischen Bereich entwickelt worden. Es soll nun untersucht werden, inwieweit sich diese Entwicklungen in der Prüfungspraxis behinderter Prüfungsteilnehmer niederschlagen.

Erläuterung des Forschungsziels anhand von Forschungsfragen:

1. Wie haben sich Prüfungsmodifikationen für behinderte Auszubildende und Umschüler in den letzten Jahren gestaltet? Sind Veränderungen durch eine Fortentwicklung neuer Berufe, neuer Ausbildungs- und Prüfungsformen, veränderter Personenkreise in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation (Art und Schwere der Behinderungen), technischer Hilfsmittel etc. festzustellen?
2. Inwiefern stellen strukturelle Veränderungen in Ausbildung und Prüfung anerkannter Ausbildungsberufe Chancen oder ggf. auch Hemmnisse für die berufliche Eingliederung von Behinderten in den jeweils betroffenen Berufsbereichen dar?
3. Inwieweit bieten sich für die verschiedenen Behinderungsarten Alternativen und Modifikationen in der Prüfungsgestaltung an?

Schriftliche Erhebung

Eine schriftliche Erhebung soll Aussagen liefern, welche Prüfungsmodifikationen für behinderte Prüfungsteilnehmer zur Anwendung kommen (Ist-Stand) und wo im einzelnen Handlungsbedarf hinsichtlich einer Neugestaltung behindertengerechter Prüfungen gesehen wird. Einbezogen werden Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation für Menschen mit Körper-, Sinnes-, Lernbehinderungen und psychischen Behinderungen (bzw. Mehrfachbehinderungen).

Sachverständigenkreis

In Zusammenarbeit mit einem Sachverständigenkreis (Vertreter aus Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation und Mitglieder des Prüfungsausschusses) soll analysiert werden, inwieweit neue Prüfungsformen im Rahmen der Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderungen besonders geeignet sind.

¹ Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Orientierungshilfe zur Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 24. Mai 1985 *„Berücksichtigung besonderer Belange Behinderter bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfung“*, Heft 91.1, Berlin 1990.

Weitere Aufgaben:

1. Beschreibung von Prüfungsmodifikationen (z. B. auch für Zusatzqualifikationen)
2. Es ist eine Umfrage in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation zur Vorbereitung von geeigneten Fallbeispielen durchzuführen.
3. Beschreibung von 20 typischen Fallbeispielen
4. Neuformulierung der Orientierungshilfe, ggf. auch Vorschläge für eine Überarbeitung der Empfehlung des Hauptausschusses

Jahresabschlussdaten der Ausbildungsstellen-situation – unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit Behinderungen

Gesamtsituation auf dem Ausbildungsmarkt, der sich nach den Daten der Berufsberatung gegenüber dem Berichtsjahr 1998/99 weiter verbessert hat.

Erstmals übersteigt seit dem Berichtsjahr 1994/95 bundesweit die Zahl der noch unbesetzten Stellen (25.700) die der noch nicht vermittelten Bewerber (23.600). In den neuen Bundesländern ist die Zahl der betrieblichen Ausbildungsstellen erstmals seit fünf Jahren leicht gestiegen. Die Zahl der nicht vermittelten Bewerber konnte auch hier deutlich verringert werden, obgleich immer noch ein Auseinanderklaffen des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarktes in West und Ost zu verzeichnen ist (1997/98 war der größte Einbruch).

Auch die Entwicklung der Zahl der nicht vermittelten behinderten Bewerber – sie ging von 1.121 im vorletzten Berichtsjahr auf 684 zurück – folgte der Gesamtentwicklung.

Die Zahl der Bewerber mit Behinderungen lag im Berichtsjahr 1998/99 bei 39.148, sie sank im abgelaufenen Berichtsjahr auf 35.841. Dies ist u. a. auf die verstärkte Nutzung von asis (computergestützte Ausbildungsinformationssysteme) zurückzuführen. Aufgrund dieser Systeme werden weniger Bewerber statistisch erfasst, da sich die Jugendlichen ihre Stellen selbst suchen können.

Seit 1994/95 ist eine deutliche Abnahme der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse bei jun-

gen Menschen mit Behinderungen zu verzeichnen (bei rund 15.000 betrieblichen Ausbildungsverhältnissen scheint es sich nun eingependelt zu haben). Um den Betrieben die Ausbildung von behinderten Menschen zu erleichtern, werden im Rahmen von Länderprogrammen beispielsweise 60 % der Ausbildungsvergütung des letzten Ausbildungsjahres bezahlt, in Ausnahmefällen sogar bis 100 %. Hierfür werden 50 Millionen DM pro Jahr zur Verfügung gestellt. Von diesem Instrument könnte mehr Gebrauch gemacht werden. Es scheint kein so großer Anreiz für die Betriebe zu sein, behinderte Jugendliche als Auszubildende einzustellen. Notwendig wäre es, einen größeren Informations- und Überzeugungsaufwand zu treiben. Zum Beispiel könnte die Leistungsfähigkeit der Bewerber in ein besseres Licht gerückt werden. Insbesondere die sozialpädagogische Beratung und Betreuung der Betriebe und behinderten Jugendlichen durch Sozialarbeiter/-innen wäre zu befürworten, da die Betriebe die volle Verantwortung für diese Jugendlichen scheuen. Immerhin sind für 53.000 Jugendliche AbH-Maßnahmen angeboten und finanziert worden. Betriebe können auch durch Rehabilitationseinrichtungen unterstützt werden.

Regine

Ein weiteres Förderinstrument ist ein Modellprojekt „Regionale Netzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher“ (Regine), als Instrument für rehaspezifische Unterstützung des Ausbildungsbetriebes (z. B. den betrieblichen Ausbildungsplan erstellen, Prüfungsmodifikationen entwickeln etc.). Nachdem im Herbst 1999 ca. 90 Jugendliche ihre Ausbildung im Rahmen dieses Projektes begonnen haben, zeigt sich ein besonderer Förderbedarf auch im Bereich der theoretischen Ausbildung. Die Empfehlungen der KMK aus den Jahren 1982 und 1994 zur sonderpädagogischen Förderung im berufsbildenden Bereich werden auf Länderebene sehr unterschiedlich umgesetzt. In Berufen nach § 48 BBiG/§ 42 b HwO ist eine Unterstützung eher gegeben als in anerkannten Ausbildungsberufen.

Berufliche Fortbildung im Kraftwerksbereich

● Beteiligte

- Vereinigung der Arbeitgeberverbände energie- und versorgungswirtschaftlicher Unternehmungen
- Gesamtverband des deutschen Steinkohlenbergbaus
- Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr
- Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie
- Industriegewerkschaft Metall

● Kurzdarstellung

Seit ca. 30 Jahren gibt es Bemühungen, die Berufsbildung der Kraftwerker zu regeln und damit auch eine sozialrechtliche Anerkennung des Berufes zu erreichen. Dabei blieb die Form der Regelung (Erstausbildung, Umschulung oder Fortbildung) umstritten. So sollte bereits 1982 eine bundeseinheitliche Regelung erlassen werden. Zum Schluss sollte nur noch die Frage Umschulung/Fortbildung entschieden werden – zu dieser Entscheidung ist es aber nicht gekommen. Später wurde versucht, eine Erstausbildung auf der Basis der weiter geltenden Regelung „Wärmestellengehilfe“ zu etablieren. Letztendlich scheiterte auch dieser Weg.

Im August 1997 einigten sich Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften auf die Regelungsform „Fortbildung“. Sie erarbeiteten eine Fortbildungsregelung, die zeitlich befristet als „Besondere Rechtsvorschrift“ der Kammern Cottbus (18.02.1998), Dortmund (26.11.1997), Essen (10.10.1997), Hamburg (02.03.1998), Heilbronn (03.12.1997), Köln (01.04.1998) und Münster (28.01.1998) nach § 46 Abs. 1 BBiG erlassen wurde.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung erteilte am 21.01.1998 eine Weisung an das Bundesinstitut für Berufsbildung. Danach sollte das Bundesinstitut „zur Vorbereitung einer Fortbildungsprüfungsverordnung für den Kraftwerksbereich die Anwendung der aufgrund des § 46 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz für diesen Bereich in Kraft gesetzten Besonderen Rechtsvorschriften durch einen mit Vertretern der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite paritätisch besetzten Fachbeirat untersuchen. Der Fachbeirat soll Kriterien für die Auswertung der Erprobung erarbeiten und über die Erprobungsergebnisse berichten“.

In der Diskussion im Fachbeirat konnten die Fachbeiratsmitglieder (Vertreter von Kammern; Prüfungsausschussmitglieder; Vertreter der Bildungsträger, die die Lehrgänge durchführen; Vertreter der Unternehmen; Vertreter der in den Kraftwerken vertretenden Gewerkschaften) die Fortbildung gemäß ihren Erfahrungen bewerten. Zur Unterstützung des Fachbeirates wurde ein Gutachten vergeben, in dessen Rahmen Befragungen von Fortbildungsteilnehmern sowie Interviews mit betrieblichen Experten, das waren in der Regel Betriebsleiter, Abteilungsleiter Betrieb, Leiter von Aus- und Weiterbildungszentren und Kraftwerksmeister, durchgeführt wurden.

Bei einer Reihe von Regelungstatbeständen der Besonderen Rechtsvorschriften gibt es keine Probleme. Dies betrifft die Zulassungsvoraussetzungen, die von den Kammern problemlos gehandhabt werden können. Auch die Paragraphen für die Anrechnung anderer Prüfungsleistungen, das Bestehen der Prüfung und das Wiederholen der Prüfung wurden von keiner Seite problematisiert.

Es besteht Konsens im Fachbeirat, dass die „praktische Prüfung“ in ihrer jetzigen Form als Fachgespräch beibehalten werden kann. Es besteht Konsens, dass eine praktische Prüfung am Simulator zweckmäßig wäre, aber in vielen Fällen nicht leistbar ist (Simulator nicht vorhanden, Aufwand etc.). Es entstand nur die Frage, ob die Leittechnik entsprechend ihrer Bedeutung im Text verankert ist und bei den durchgeführten Prüfungen entsprechend auch berücksichtigt wird.

Das Fachgespräch soll sich auf das Kraftwerk beziehen, in dem der Prüfungsteilnehmer seine berufspraktischen Zeiten abgeleistet hat. Deshalb soll der Prüfungsteilnehmer im Vorfeld der Prüfung – zur Vorbereitung der Prüfer-Schemata, Fachberichte und andere Unterlagen einreichen. Hinzu kommt, dass Fachberichte früher üblich waren und sich nach Aussagen aller Beteiligten bewährt hatten.

Erhebliche Diskussionen ergaben sich in den Fachbeiratssitzungen über die Schneidung der Prüfungsfächer und die Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Prüfung. Der Fachbeirat einigte sich, die Prüfungsgebiete der schriftlichen Prüfung so umzugestalten, dass die naturwissenschaftlichen und kraftwerkstechnischen Grundlagen in andere stärker anwendungsbezogene Prüfungsgebiete einbezogen werden.

Im Rahmen der Evaluation wurde – unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse – ein Rechtsverordnungsentwurf erarbeitet, der dem Verordnungsgeber zum Erlass vorliegt.

Überprüfung der Berufsfeldschneidung des Berufsfeldes „Drucktechnik“

● Beteiligte

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
- Bundesministerium für Wirtschaft
- Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der BRD
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
- Zentral-Fachausschuss für die Druckindustrie
- Deutscher Industrie- und Handelstag
- Zentralverband des Deutschen Handwerks
- Deutscher Gewerkschaftsbund
- IG Medien
- Gewerkschaft Handel, Banken und Versicherungen
- Deutsche Angestellten-Gewerkschaft
- IG Bergbau, Chemie, Energie
- Gewerkschaft öffentliche Dienste, Transport und Verkehr
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft
- Bundesverband Druck
- Wirtschaftsverband Kopie & Medientechnik
- Bundesinnung für das Siebdrucker-Handwerk
- Bund Deutscher Buchbinder-Innungen
- Bundesverband Werbetechnik
- Bundesinnung für das Flexografen-Handwerk
- Bundesverband Deutscher Berufsphotographen
- Arbeitsgemeinschaft grafischer Handwerksbetriebe
- Fachgruppe Informationstechnik des Zentralverbands der Deutschen Elektrohandwerke
- AIM – Koordinationszentrum
- Bertelsmann AG
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels e. V.
- Institut der Deutschen Wirtschaft
- Axel Springer Verlag AG
- Zweites Deutsches Fernsehen

● Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen

Entwurf des Rahmenlehrplans für das Berufsgrundbildungsjahr Drucktechnik (Medientechnik) der ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder (KMK)

● Kurzdarstellung

Gemäß des Auftrages des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 25. Mai 1998 wurde die Schneidung des Berufsfeldes Drucktechnik überprüft. Dabei wurde untersucht, inwieweit es möglich sei, das Berufsfeld Drucktechnik zu öffnen und zu einem Berufsfeld Medien zu erweitern. In dieses Berufsfeld sollten neben den bereits dem Berufsfeld Drucktechnik zuzuordnenden Berufen Schriftsetzer/-in, Reprohersteller/-in, Reprograf/-in, Werbe- und Mediovorlagenhersteller/-in (und als Nachfolgeberuf der vier genannten Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien) auch die korrespondierenden Berufe Mediengestalter/-in Bild und Ton, Film- und Videoeditor/-in, Kartograf/-in, Dekorvorlagenhersteller/-in, Fotograf/-in, Fotomedienlaborant/-in, Schilder- und Lichtreklamehersteller/-in, Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien, Verlagskaufmann/Verlagskauffrau, Werbekaufmann/Werbekauffrau, Fachkraft für Medien- und Informationsdienste und Buchhändler/-in integriert werden. Von Seiten des BIBB wurden inhaltliche Vorschläge für Strukturen und Lernfelder eines möglichen Berufsfeldes Medien erarbeitet und zur Diskussion gestellt. Dazu fand am 20. Januar 1999 eine Sitzung der am Verfahren Beteiligten in den Räumen des BMBF in Bonn statt. Dabei zeigte sich, dass von Vertretern und Vertreterinnen mehrerer Berufsgruppen eine Zuordnung der von ihnen vertretenen Berufe zu einem gemeinsamen Berufsfeld Medien nicht gewünscht wurde. Im Ergebnis wurde festgelegt, lediglich den Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien in ein neu zu entwickelndes Berufsfeld Medientechnik/Drucktechnik einzubeziehen. Es erging die Bitte zur Ausarbeitung eines entsprechenden Rahmenlehrplans für das Berufsgrundbildungsjahr durch die KMK unter

Beteiligung des BIBB. Dieser Rahmenlehrplan wurde erstellt; die Umsetzung ist jedoch wegen der noch ausstehenden Anrechnungsverordnung seitens des BMWi noch nicht erfolgt. Damit sind die Arbeiten entsprechend des Auftrages des BMBF abgeschlossen.

Neuordnung der Laborberufe im Bereich Biologie, Chemie, Lack

● Bezeichnung des Ausbildungsberufs

Biologielaborant
Chemielaborant
Lacklaborant

● Ausbildungsdauer

3,5 Jahre

● Struktur des Ausbildungsgangs

Monoberufe mit gemeinsamen integrierten Qualifikationen, berufsspezifischen Pflichtqualifikationen und obligatorischen, z. T. berufsübergreifenden Wahlqualifikationseinheiten

● Veröffentlichung der Ausbildungsordnung

Bundesgesetzblatt, 29. 3. 2000
(BGBl. 2000 Teil I S. 257–298)

● Inkrafttreten

1. August 2000

● Bekanntmachung der Ausbildungsordnung, des Rahmenlehrplans der KMK und des dreisprachigen Ausbildungsprofils

Bundesanzeiger Nr. 149a vom 10. 08. 2000

● Ausbildungsberufsbild

A. Chemielaborant:

(1) Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die mit folgenden Qualifikationseinheiten zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Betriebliche Maßnahmen zum verantwortlichen Handeln (Responsible Care)
 - 3.1 Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
 - 3.2 Umweltschutz
 - 3.3 Einsetzen von Energieträgern
 - 3.4 Umgehen mit Arbeitsgeräten und -mitteln einschließlich Pflege und Wartung
 - 3.5 Qualitätssichernde Maßnahmen, Kundenorientierung
 - 3.6 Wirtschaftlichkeit im Labor
4. Arbeitsorganisation und Kommunikation
 - 4.1 Arbeitsplanung, Arbeiten im Team
 - 4.2 Informationsbeschaffung und Dokumentation
 - 4.3 Kommunikations- und Informationssysteme
 - 4.4 Messdatenerfassung und -verarbeitung
 - 4.5 Anwenden von Fremdsprachen bei Fachaufgaben
5. Umgehen mit Arbeitsstoffen
6. Chemische und physikalische Methoden
 - 6.1 Probenahme und Probenvorbereitung
 - 6.2 Physikalische Größen und Stoffkonstanten
 - 6.3 Analyseverfahren
 - 6.4 Trennen und Vereinigen von Arbeitsstoffen
7. Durchführen analytischer Arbeiten
 - 7.1 Vorbereiten von Proben
 - 7.2 Qualitative Analyse
 - 7.3 Spektroskopie
 - 7.4 Gravimetrie
 - 7.5 Maßanalyse
 - 7.6 Chromatographie
 - 7.7 Auswerten von Messergebnissen
8. Durchführen präparativer Arbeiten
 - 8.1 Herstellen von Präparaten
 - 8.2 Trennen und Reinigen von Stoffen
 - 8.3 Charakterisieren von Produkten

9. mindestens vier von sechs Wahlqualifikationseinheiten aus der Auswahlliste I gemäß Abs. 2, wobei mindestens zwei Wahlqualifikationseinheiten aus Nr. 1 bis 8 dieser Auswahlliste festzulegen sind
10. höchstens zwei von sechs Wahlqualifikationseinheiten aus der Auswahlliste II gemäß Abs. 3

(2) Die Auswahlliste I umfasst folgende Wahlqualifikationseinheiten:

1. Präparative Chemie, Reaktionstypen und -führung
2. Präparative Chemie, Synthesetechnik
3. Durchführen verfahrenstechnischer Arbeiten
4. Anwenden probenahmetechnischer und analytischer Verfahren
5. Anwenden chromatographischer Verfahren
6. Anwenden spektroskopischer Verfahren
7. Analytische Kopplungstechniken
8. Bestimmen thermodynamischer Größen
9. Durchführen mikrobiologischer Arbeiten I
10. Durchführen biochemischer Arbeiten
11. Werkstoffe prüfen
12. Herstellen, Applizieren und Prüfen von Beschichtungsstoffen und -systemen
13. Prozessbezogene Arbeitstechniken

(3) Die Auswahlliste II umfasst folgende Wahlqualifikationseinheiten:

1. Laborbezogene Informationstechnik
2. Arbeiten mit automatisierten Systemen im Labor
3. Anwendungstechnische Arbeiten, Kundenbetreuung
4. Durchführen elektrotechnischer und elektronischer Arbeiten
5. Qualitätsmanagement
6. Umweltbezogene Arbeitstechniken
7. Durchführen immunologischer und biochemischer Arbeiten
8. Durchführen biotechnologischer Arbeiten
9. Durchführen mikrobiologischer Arbeiten II
10. Durchführen gentechnischer und molekularbiologischer Arbeiten
11. Durchführen zellkulturtechnischer Arbeiten
12. Durchführen diagnostischer Arbeiten

13. Formulieren, Herstellen und Prüfen von Bindemitteln
14. Durchführen farbmeterischer Arbeiten
15. Untersuchen von Beschichtungen

Die Wahlqualifikationseinheiten Nr. 8 und 9 der Auswahlliste II können nur in Verbindung mit der Wahlqualifikationseinheit Nr. 9 der Auswahlliste I und die Wahlqualifikationseinheiten Nr. 10 und 12 der Auswahlliste II können nur in Verbindung mit der Wahlqualifikationseinheit Nr. 10 der Auswahlliste I gewählt werden.

B. Biologielaborant

(1) Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die mit folgenden Qualifikationseinheiten zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Betriebliche Maßnahmen zum verantwortlichen Handeln (Responsible Care)
 - 3.1 Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
 - 3.2 Umweltschutz
 - 3.3 Einsetzen von Energieträgern
 - 3.4 Umgehen mit Arbeitsgeräten und -mitteln einschließlich Pflege und Wartung
 - 3.5 Qualitätssichernde Maßnahmen, Kundenorientierung
 - 3.6 Wirtschaftlichkeit im Labor
4. Arbeitsorganisation und Kommunikation
 - 4.1 Arbeitsplanung, Arbeiten im Team
 - 4.2 Informationsbeschaffung und Dokumentation
 - 4.3 Kommunikations- und Informationssysteme
 - 4.4 Messdatenerfassung und -verarbeitung
 - 4.5 Anwenden von Fremdsprachen bei Fachaufgaben
5. Umgehen mit Arbeitsstoffen
 6. Chemische und physikalische Methoden
 - 6.1 Probenahme und Probenvorbereitung
 - 6.2 Physikalische Größen und Stoffkonstanten
 - 6.3 Analyseverfahren
 - 6.4 Trennen und Vereinigen von Arbeitsstoffen
 7. Durchführen mikrobiologischer Arbeiten I
 8. Durchführen zellkulturtechnischer Arbeiten I

9. Durchführen molekularbiologischer Arbeiten
10. Durchführen biochemischer Arbeiten
11. Durchführen diagnostischer Arbeiten I
 - 11.1 Hämatologische Arbeiten
 - 11.2 Histologische Arbeiten
12. Durchführen zoologisch-pharmakologischer Arbeiten
13. Bereichsspezifische qualitätssichernde Maßnahmen
14. mindestens vier von sechs Wahlqualifikationseinheiten aus der Auswahlliste I gemäß Abs. 2
15. höchstens zwei von sechs Wahlqualifikationseinheiten aus der Auswahlliste II gemäß Abs. 3

(2) Die Auswahlliste I umfasst folgende Wahlqualifikationseinheiten:

1. Durchführen immunologischer und biochemischer Arbeiten
2. Durchführen biotechnologischer Arbeiten
3. Durchführen botanischer Arbeiten
4. Durchführen mikrobiologischer Arbeiten II
5. Durchführen gentechnischer und molekularbiologischer Arbeiten
6. Durchführen parasitologischer Arbeiten
7. Durchführen pharmakologischer Arbeiten
8. Durchführen toxikologischer Arbeiten
9. Durchführen phytomedizinischer Arbeiten
10. Durchführen zellkulturtechnischer Arbeiten II
11. Durchführen diagnostischer Arbeiten II
12. Durchführen pharmakokinetischer Arbeiten

(3) Die Auswahlliste II umfasst folgende Wahlqualifikationseinheiten:

1. Laborbezogene Informationstechnik
2. Arbeiten mit automatisierten Systemen im Labor
3. Prozessbezogene Arbeitstechniken
4. Qualitätsmanagement
5. Umweltbezogene Arbeitstechniken
6. Anwenden probenahmetechnischer und analytischer Verfahren
7. Anwenden chromatographischer Verfahren
8. Anwenden spektroskopischer Verfahren

9. Durchführen verfahrenstechnischer Arbeiten

Die Wahlqualifikationseinheit Nr. 9 der Auswahlliste I kann nur in Verbindung mit der Wahlqualifikationseinheit Nr. 3 der Auswahlliste I gewählt werden.

C. *Lacklaborant*

(1) Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die mit folgenden Qualifikationseinheiten zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Betriebliche Maßnahmen zum verantwortlichen Handeln (Responsible Care)
 - 3.1 Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
 - 3.2 Umweltschutz
 - 3.3 Einsetzen von Energieträgern
 - 3.4 Umgehen mit Arbeitsgeräten und -mitteln einschließlich Pflege und Wartung
 - 3.5 Qualitätssichernde Maßnahmen, Kundenorientierung
 - 3.6 Wirtschaftlichkeit im Labor
4. Arbeitsorganisation und Kommunikation
 - 4.1 Arbeitsplanung, Arbeiten im Team
 - 4.2 Informationsbeschaffung und Dokumentation
 - 4.3 Kommunikations- und Informationssysteme
 - 4.4 Messdatenerfassung und -verarbeitung
 - 4.5 Anwenden von Fremdsprachen bei Fachaufgaben
5. Umgehen mit Arbeitsstoffen
6. Chemische und physikalische Methoden
 - 6.1 Probenahme und Probenvorbereitung
 - 6.2 Physikalische Größen und Stoffkonstanten
 - 6.3 Analyseverfahren
 - 6.4 Trennen und Vereinigen von Arbeitsstoffen
7. Durchführen analytischer Arbeiten an Lackrohstoffen, Halbfabrikaten und Beschichtungstoffen
 - 7.1 Physikalische Verfahren zur Bestimmung von Stoffkonstanten und Kennzahlen

- 7.2 Chemische Verfahren zur Bestimmung von Kennzahlen
 8. Vorbehandeln und Beschichten von Untergründen, Prüfen von Beschichtungen
 - 8.1 Vorbehandeln zu prüfender Untergründe
 - 8.2 Applizieren von Beschichtungsstoffen
 - 8.3 Trocknen und Härten von Beschichtungsstoffen
 - 8.4 Prüfen von Beschichtungen und Beschichtungsstoffen
 9. Grundlagen der Herstellung von Beschichtungsstoffen
 10. Grundlagen zur Formulierung von Beschichtungsstoffen
 11. mindestens fünf von sechs Wahlqualifikationseinheiten aus der Auswahlliste I gemäß Abs. 2, wobei mindestens zwei Wahlqualifikationseinheiten aus Nr. 1 bis 10 dieser Auswahlliste festzulegen sind
 12. höchstens eine von sechs Wahlqualifikationseinheiten aus der Auswahlliste II gemäß Abs. 3
- (2) Die Auswahlliste I umfasst folgende Wahlqualifikationseinheiten:
1. Formulieren, Herstellen, Applizieren und Prüfen von wasserverdünnbaren Beschichtungsstoffen und -systemen für Holz und Holzwerkstoffe
 2. Formulieren, Herstellen, Applizieren und Prüfen von wasserverdünnbaren Beschichtungsstoffen und -systemen für Kunststoffoberflächen
 3. Formulieren, Herstellen, Applizieren und Prüfen von wasserverdünnbaren Beschichtungsstoffen und -systemen für metallische Untergründe
 4. Formulieren, Herstellen, Applizieren und Prüfen von Beschichtungsstoffen und -systemen für mineralische Untergründe
 5. Formulieren, Herstellen, Applizieren und Prüfen von lösemittelhaltigen Beschichtungsstoffen und -systemen für Holz und Holzwerkstoffe
 6. Formulieren, Herstellen, Applizieren und Prüfen von lösemittelhaltigen Beschichtungsstoffen und -systemen für Kunststoffoberflächen
 7. Formulieren, Herstellen, Applizieren und Prüfen von lösemittelhaltigen Beschichtungsstoffen und -systemen für metallische Untergründe
 8. Formulieren, Herstellen, Applizieren und Prüfen von Korrosionsschutzsystemen
 9. Formulieren, Herstellen, Applizieren und Prüfen von Pulverlacksystemen
 10. Formulieren, Herstellen, Applizieren und Prüfen von Elektrotacklacken
 11. Formulieren, Herstellen und Prüfen von Bindemitteln
 12. Durchführen farbmetrischer Arbeiten
 13. Untersuchen von Beschichtungen
 14. Durchführen applikationstechnischer Arbeiten unter Prozessbedingungen
 15. Durchführen produktionstechnischer Arbeiten zur Fertigungsübertragung
- (3) Die Auswahlliste II umfasst folgende Wahlqualifikationseinheiten:
1. Laborbezogene Informationstechnik
 2. Qualitätsmanagement
 3. Umweltbezogene Arbeitstechniken

● Neuerungen der Ordnungsaktivitäten

Wegfall der bisherigen Fachrichtungen für wie

- Chemie
- Kohle
- Metalle
- Silikat

Innovationen:

- Modernisierung der Ausbildungsinhalte und Ausbildungsstruktur durch technikoffene und handlungsorientierte Lernziele sowie stärkere Orientierung der Ausbildung an betrieblichen Arbeitsplätzen durch Einführung der Wahlqualifikationseinheiten
- Verknüpfung von Erstausbildung und Weiterbildung, indem der Pool der Wahlqualifikationseinheiten zugleich Bausteine für die Weiterbildung bereitstellt

● Verfahrensbeteiligte

Arbeitgeber:

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft
für Berufsbildung

Arbeitnehmer:

Deutscher Gewerkschaftsbund – Bundesvorstand

● Verfahrensmethode

Entwicklung der Ausbildungsordnung mit den von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen benannten Sachverständigen der Berufsbildungspraxis sowie Abstimmung mit dem von Sachverständigen der Länder entwickelten Rahmenlehrplan der KMK

● Verfahrensdauer

17 Monate vom Antragsgespräch am 9. 11. 1998
bis zur Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt
am 29. 03. 2000

Umsetzungshilfe für den neuen Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in

● **Laufzeit**

I/1999 bis I/2000

● **Beteiligte**

Berufliche Schulen Neustadt am Rübengebirge,
Berufsschule für Elektrotechnik Ludwigburg,
Robert-Bosch-GmbH Schwieberdingen,
IHK Dresden,
TU Dresden,
Uni Hannover,
Siemens AG Berlin

● **Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen**

Vier Workshops zu good practice Mechatroniker-Ausbildung mit jeweils 50 bis 100 Teilnehmern.
Veröffentlichung: Mechatroniker, ein neuer Ausbildungsberuf, Verlag: WBV, Bielefeld
Zwei weitere Veröffentlichungen good practice/ best practice in Vorbereitung

● **Kurzdarstellung**

Bei der Befragung von ausbildenden und potenziell ausbildenden Betrieben ergab sich nach Abschluss der Neuordnung 1998 ein hoher Informationsbedarf der Ausbildungspraxis. Insbesondere bei den formulierten Prüfungsanforderungen sowie dem Leitbild Elektrofachkraft gab es Informationsdefizite. Diese Defizite bewirkten eine Verunsicherung der Praxis. Zur Werbung für Neuabschlüsse in 1999 und den folgenden Jahren sollten Materialien erstellt und zwei workshops in 1999 durchgeführt werden

Die workshops wurden durchgeführt und auf vier erweitert: Ludwigsburg, Neustadt a. Rbg., Dresden, Berlin

Es wurde bisher eine Broschüre erstellt. In der Broschüre sind u. a. einige auf den workshops vorgestellten Praxisbeispiele aufgeführt.

Mit zwei weiteren Broschüren „best practice“ werden die bei Betriebsbegehungen gewonnenen sowie die noch unveröffentlichten Workshop-Beiträge für die Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht und die Ergebnisse des Vorhabens abschließend vermarktet.

Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für Behinderte

● **Laufzeit**

III/1998 bis IV/2000

● **Beteiligte**

An der Erarbeitung der Fortbildungsprüfungsverordnung und der Lehrgangsempfehlung war der nachfolgend genannte Sachverständigenkreis beteiligt:

Herr Bischoff, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Frau Bettina Cleavenger, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn

Herr Bernd Conrad, BAG Werkstätten für Behinderte, Frankfurt

Herr MR Dr. Horst Cramer, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn

Herr Dr. Horst Kramer, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herr Bernd Finke, BAG überörtliche Träger der Sozialhilfe, Münster

Frau Dorothee Gordon, Bundesanstalt für Arbeit, Berlin

Herr Ulrich Gruber, Vertreter der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, z. Z. Vorsitzender des Ausschusses für Fragen Behindertener, Königstein

Herr Manfred Kadoke, Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Berlin

Frau Saskia Keune, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herr Dieter Milde, AG Gruppenleiter, Werkstätten für Behinderte, Mainz

Herr Jochen Reinecke, Deutscher Industrie- und Handelstag, Bonn

Herr OAR Schell, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn

Herr Dr. Henning Schierholz, Stephanstift, Bereich „Berufliche Bildung“, Hannover

Herr Hans-Hermann Schmitz, Lebenshilfe für Behinderte, Detmold

Herr Gunther Steffens, DAG Bundesvorstand, Ressort Bildungspolitik, Hamburg

Herr Zindel, ÖTV-Hauptverwaltung, Stuttgart

DAG-Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Ressort Bildung, Hamburg

DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund, Abteilung Bildung, Berlin

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Bonn

ÖTV-Hauptverwaltung, Referat Berufliche Bildung, Stuttgart

In einer Arbeitsgruppe für die Erstellung der Lehrgangsempfehlung zugearbeitet haben:

Herr Dr. Rainer B. Brackhane, Diplom-Psychologe, Herford

Herr Bernd Conrad, BAG Werkstätten für Behinderte, Frankfurt

Herr Dr. Frank Frese, Akademie Schönbrunn, Institut für Fort- und Weiterbildung, Markt Indersdorf

Herr Wolfgang Klammer, Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen e. V., Marburg

Herr Peter Otte, Paritätisches Sozialseminar, Fortbildungsstätte des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes, Detmold

Herr Georg Röring, Werkgemeinschaft für Berlin-Brandenburg, Sozialtherapeutische Werkstätten GmbH, Berlin

Herr Hans-Hermann Schmitz, Lebenshilfe für Behinderte, Detmold

Herr Eberhard Westenfelder, Evangelische Heimvolksschule, VHS Lindenhof, Bielefeld

● **Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen**

1. Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss
2. Lehrgangsempfehlung

● Kurzdarstellung:

Mit dem Erlass der Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss „Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für Behinderte“ ist die Fortbildung zur Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung nach § 46.2 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bundeseinheitlich geregelt.

Die Werkstatt hat die zentrale Aufgabe, Menschen mit Behinderungen in das Arbeitsleben einzugliedern. Dazu führt sie zum einen geeignete und an der einzelnen Person orientierte Maßnahmen der beruflichen Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung durch, zum anderen bietet sie geeignete Arbeitsplätze im Arbeitsbereich an. Durch ein differenziertes Angebot an wirkungsvollen Eingliederungsleistungen wird angestrebt, die Leistungsfähigkeit der Beschäftigten zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen, damit sie ein angemessenes Arbeitsentgelt erreichen können. Für jeden vermittelbaren Beschäftigten werden Übergänge auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gesucht. Das erfordert von den Fachkräften einen hohen berufsfachlichen Qualifikationsstandard, der um arbeitspädagogische Fähigkeiten ergänzt wird, um den heterogenen Personenkreis angemessen und differenziert unter Einbezug der sich ständig verändernden wirtschaftlichen und technologischen Bedingungen fördern und qualifizieren zu können. Dabei müssen neue Erkenntnisse, insbesondere auf arbeits-, sozial-, sonderpädagogischem und förderdiagnostischem Gebiet aufgegriffen und anwendungsgerecht angepasst werden.

Das Wechselspiel zwischen den wirtschaftlichen Veränderungen und dem sich zunehmend verändernden Personenkreis bedeutet für die Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung ein Mehr an Kompetenz in beruflfördernden, persönlichkeitsbildenden, therapeutischen und pflegerischen Leistungen. Der heutige Personenkreis besteht aus Menschen mit geistiger und psychischer Behinderung und mit Schwerstkörperbehinderungen, z. T. mit autistischen Verhaltensweisen, mit Verhaltens- und Orientierungsstörungen, mit zunehmend hochgradigen Mehrfachbehinderungen. Die Werkstätten für Behin-

derte müssen daher über Fachkräfte verfügen, die qualifiziert sind, um ihre Aufgaben entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen der behinderten Beschäftigten, insbesondere unter Berücksichtigung der Notwendigkeit ihrer individuellen Förderung, erfüllen zu können (§ 9 Abs. 1 Werkstättenverordnung Schwerbehinderten-gesetz (SchwbWV)).

Soweit es sich dabei um die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung im Arbeitstrainings- und Arbeitsbereich handelt, werden neben einer abgeschlossenen qualifizierten Berufsausbildung, die eine Meisterprüfung durchaus einschließt (§ 9 Abs. 3 Satz 3 SchwbWV), pädagogische Eignung und der Nachweis einer sonderpädagogischen Zusatzqualifikation gefordert. Vervollständigt wird der erwartete Qualifikationsstandard durch die Vorschriften der Werkstättenverordnung, die grundsätzlich mindestens eine zweijährige Berufserfahrung in Industrie und Handwerk voraussetzt. Um die genannten Qualifikationen und Kompetenzen vermitteln und abprüfen zu können, sind herkömmliche Unterrichts- und Prüfungsmethoden nur bedingt geeignet. Die Umsetzung der Fortbildungsverordnung stellt daher in der Praxis hohe Anforderungen an das Lehrpersonal der Weiterbildungseinrichtungen sowie an die verantwortlichen Prüfungskommissionen.

Aus diesem Grunde wurden unter der Federführung des Bundesinstituts für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit den an der Vorbereitung der Rechtsverordnung beteiligten Sachverständigen Empfehlungen zur Vorbereitung und Durchführung der Fortbildungsprüfung erarbeitet. Nachstehende Praxishilfen beinhalten sowohl Aussagen zum Funktionsbild der Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung, einen umfassenden Rahmenstoffplan für die Gestaltung des Vorbereitungslehrgangs auf die Fortbildungsprüfung – einschließlich Beispiele – als auch konkrete Hinweise für die Prüfungsausschussmitglieder bezüglich der Erarbeitung und Beurteilung von situationsbezogenen praktischen Fachaufgaben.

Die in der Lehrgangsempfehlung gegebenen praxisorientierten inhaltlichen und methodisch-didaktischen Hinweise sollen dem Lehrpersonal

der Weiterbildungseinrichtungen und den Prüfungsteilnehmern/-innen die Vorbereitung auf die Prüfung zum anerkannten Abschluss „Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für Behinderte“ sowie den Prüfungskommissionen die Durchführung der Fortbildungsprüfung erleichtern.

Die Lehrgangsempfehlungen sind keine verbindlichen Vorgaben für die Gestaltung der Prüfungsvorbereitung; es handelt sich vielmehr um Materialien mit Vorschlägen, Anregungen und Hinweisen für alle Beteiligten, die mit der Umsetzung der Prüfungsregelung in die Praxis befasst sind.

Neuordnung der Berufsausbildung zum Bootsbauer / zur Bootsbauerin

● **Bezeichnung des Ausbildungsberufs**

Bootsbauer/Bootsbauerin

● **Ausbildungsdauer**

3 1/2 Jahre

● **Struktur des Ausbildungsgangs**

Monoberuf

● **Veröffentlichung der Ausbildungsordnung**

Bundesgesetzblatt Teil I, Jahrgang 2000 Nr. 30 vom 5. 7. 2000 (BGBl. I S. 987)

● **Inkrafttreten**

1. August 2000

● **Bekanntmachung der Ausbildungsordnung, des Rahmenlehrplans der KMK und des dreisprachigen Ausbildungsprofils**

Bundesanzeiger Nr. 195a vom 17. 10. 2000

● **Ausbildungsberufsbild**

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
4. Umweltschutz
5. Planen und Vorbereiten von Arbeitsabläufen, Arbeiten im Team
6. betriebliche und technische Kommunikation
7. Qualitätsmanagement
8. Lesen, Anwenden und Erstellen von technischen Unterlagen
9. Messen, Prüfen, Anreißen sowie Übertragen von Maßen und Konturen
10. Auswählen und Einrichten von Geräten und Maschinen
11. Warten von Betriebsmitteln
12. manuelles und maschinelles Bearbeiten von Werkstoffen
13. Herstellen von lösbaren und unlösbaren Verbindungen
14. Herstellen von faserverstärkten Kunststoffen
15. Beschichten von Oberflächen
16. Herstellen von Vorrichtungen, Schablonen, Modellen und Formen
17. Herstellen von Bootsrümpfen und Decks
18. Herstellen und Einbauen von Aufbauten und Luken, Montieren von Decksbeschlägen
19. Innenausbau von Booten
20. Setzen von Masten und Spieren
21. Einbauen technischer Anlagen und Systeme, Funktionsprüfungen
22. Instandhalten und Instandsetzen
23. Transportieren und Lagern
24. Verfahren der Umwelttechnik

● **Neuerungen der Ordnungsaktivitäten**

Die gemeinsame Neuordnung der Berufsausbildung zum Bootsbauer/zur Bootsbauerin für Handwerk und Industrie nach § 25 HwO und § 25 BBiG löst die bisherigen Ausbildungsregelungen im Bootsbauerhandwerk und in der

Bootsbauindustrie aus den Jahren 1954 bzw. 1965 ab.

Die Ausbildungsdauer für den industriellen Bootsbauer beträgt künftig 3 1/2 statt wie bisher 3 Jahre. Die neue Ausbildungsordnung weist keine Zuordnung zu einem Berufsfeld nach der Berufsbildungsjahr-Anrechnungsverordnung aus.

Mit dem Inkrafttreten dieser Ausbildungsordnung wird der handwerkliche Ausbildungsberuf Schiffbauer/Schiffbauerin aufgehoben.

● Verfahrensbeteiligte

Arbeitgeber:

- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
- Deutscher Boots- und Schiffbauer-Verband
- Verband für Schiffbau und Meerestechnik e. V.

Arbeitnehmer:

- Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand
- Industriegewerkschaft Metall

● Verfahrensmethode

Entwicklung der Ausbildungsordnung mit den von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen benannten Sachverständigen der Berufsbildungspraxis sowie Abstimmung mit dem von Sachverständigen der Länder entwickelten Rahmenlehrplan der KMK

● Verfahrensdauer

13 Monate

Neuordnung der Berufsausbildung zum Drucker/ zur Druckerin

● **Bezeichnung des Ausbildungsberufs**

Drucker/Druckerin

● **Ausbildungsdauer**

3 Jahre

● **Struktur des Ausbildungsgangs**

Beruf mit Fachrichtungen Flachdruck, Hochdruck, Tiefdruck, Digitaldruck

● **Veröffentlichung der Ausbildungsordnung**

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2000 Teil I Nr. 21, ausgegeben zu Bonn am 11. Mai 2000 (BGBl. I S. 654)

● **Inkrafttreten**

1. August 2000

● **Bekanntmachung der Ausbildungsordnung, des Rahmenlehrplans der KMK und des dreisprachigen Ausbildungsprofils**

Bundesanzeiger Nr. 163a vom 30. August 2000

● **Ausbildungsberufsbild**

s. Anlage

● **Neuerungen der Ordnungsaktivitäten**

Neuordnung der Verordnung über die Berufsausbildung zum Drucker/zur Druckerin vom 11. August 1987 (BGBl. I S. 2086), integriert die bisher festgelegten Berufsbilder, Berufsbildungspläne und Prüfungsanforderungen für den Ausbildungsberuf Tapetendrucker/Tapetendruckerin

● **Verfahrensbeteiligte**

Arbeitgeber

Bundesverband Druck e. V.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

Hauptverband der Papier, Pappe und Kunststoffe verarbeitenden Industrie

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung

Verband der Deutschen Tapetenindustrie

Zentralverband des Deutschen Handwerks

Arbeitnehmer

Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand
Industriegewerkschaft Medien, Hauptvorstand

● **Verfahrensmethode**

Entwicklung der Ausbildungsordnung mit den von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen benannten Sachverständigen der Berufsbildungspraxis sowie Abstimmung mit dem von Sachverständigen der Länder entwickelten Rahmenlehrplan der KMK

● **Verfahrensdauer**

12 Monate

Anlage Ausbildungsberufsbild

(1) Gegenstand der gemeinsamen Ausbildung sind mindestens die mit folgenden Qualifikationseinheiten zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
4. Umweltschutz
5. Arbeitsorganisation
6. Datenhandling in der Druckvorstufe und in der Druckformherstellung
7. Prozessvorbereitung I
8. Druckprozesssteuerung I
9. Messen und Prüfen, qualitätssichernde Maßnahmen
10. auftragsbezogene Produktionsplanung
11. Prozessvorbereitung II
12. Druckprozesssteuerung II
13. zwei Qualifikationseinheiten aus der gemeinsamen Auswahlliste gemäß Absatz 2

(2) Die gemeinsame Auswahlliste nach Absatz 1 Nr. 13 umfasst folgende Qualifikationseinheiten:

1. Druckvorstufe
2. D2. Druckformherstellung I
3. Tiefdruckformbearbeitung I
4. Druckverfahrenstechnik:
Alternative A Bogendruck,
Alternative B Rollendruck,
Alternative C Digitale Druckausgabe,
Alternative D Tapetendruck I
5. zweite Druckverfahrenstechnik I:
Alternative A Bogenoffsetdruck I,
Alternative B Rollenoffsetdruck I,
Alternative C Flexodruck I,
Alternative D Siebdruck I,
Alternative E Digitaldruck I
6. Druckproduktverarbeitung

(3) Gegenstand der Ausbildung in den Fachrichtungen sind mindestens die mit folgenden Qualifikationseinheiten zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. in der Fachrichtung **Flachdruck**:
 - 1.1 prozessorientiertes Messen und Prüfen
 - 1.2 standardisierter Flachdruck
 - 1.3 zwei Qualifikationseinheiten aus der fachrichtungsbezogenen Auswahlliste I gemäß Absatz 4 Nr. 1
 - 1.4 eine Qualifikationseinheit aus der fachrichtungsbezogenen Auswahlliste II gemäß Absatz 4 Nr. 2
2. in der Fachrichtung **Hochdruck**:
 - 2.1 prozessorientiertes Messen und Prüfen
 - 2.2 produktorientierte Prozesssteuerung
 - 2.3 zwei Qualifikationseinheiten aus der fachrichtungsbezogenen Auswahlliste I gemäß Absatz 4 Nr. 1
 - 2.4 eine Qualifikationseinheit aus der fachrichtungsbezogenen Auswahlliste II gemäß Absatz 4 Nr. 2
3. in der Fachrichtung **Tiefdruck**:
 - 3.1 leitstandunterstützte Maschinenvoreinstellung
 - 3.2 Inlineproduktion
 - 3.3 zwei Qualifikationseinheiten aus der fachrichtungsbezogenen Auswahlliste I gemäß Absatz 4 Nr. 1
 - 3.4 eine Qualifikationseinheit aus der fachrichtungsbezogenen Auswahlliste II gemäß Absatz 4 Nr. 2
4. in der Fachrichtung **Digitaldruck**:
 - 4.1 digitales Datenhandling
 - 4.2 produktorientierte Prozesssteuerung
 - 4.3 zwei Qualifikationseinheiten aus der fachrichtungsbezogenen Auswahlliste I gemäß Absatz 4 Nr. 1
 - 4.4 eine Qualifikationseinheit aus der fachrichtungsbezogenen Auswahlliste II gemäß Absatz 4 Nr. 2

(4) Die in den Fachrichtungen gemäß § 3 Abs. 2 Nr. 4 Buchstabe a und b jeweils wählbaren Qualifikationseinheiten ergeben sich aus den folgenden fachrichtungsbezogenen Auswahllisten I und II:

1. fachrichtungsbezogene Auswahlliste I:

lfd. Nr.	Qualifikationseinheiten	Flachdruck § 4 Abs. 3 Nr. 1.3	Hochdruck § 4 Abs. 3 Nr. 2.3	Tiefdruck § 4 Abs. 3 Nr. 3.3	Digitaldruck § 4 Abs. 3 Nr. 4.3
I. 1	Druckformherstellung II				
	Alternative A Offsetdruck analog	X			
	Alternative B Offsetdruck digital	X			
	Alternative C Siebdruck	X	X	X	X
	Alternative D Hochdruck		X		
I. 2	Tiefdruckformbearbeitung II			X	
I. 3	Digitaldruck-Workflow				X
I. 4	zweite Druckverfahrenstechnik II				
	Alternative A Bogenoffsetdruck II	X	X	X	X
	Alternative B Rollenoffsetdruck II	X	X	X	X
	Alternative C Flexodruck II	X	X	X	X
	Alternative D Siebdruck II	X	X	X	X
	Alternative E Digitaldruck II	X	X	X	X
I. 5	Druckweiterverarbeitung	X	X	X	X
I. 6	Leitstandtechnik	X	X	X	
I. 7	Inlineproduktion	X	X	X	X
I. 8	Maschinentechnik	X	X	X	
I. 9	Kundenberatung	X			X
I. 10	Qualitätsmanagement	X	X	X	X

2. fachrichtungsbezogene Auswahlliste II:

lfd. Nr.	Qualifikationseinheiten	Flachdruck § 4 Abs. 3 Nr. 1.4	Hochdruck § 4 Abs. 3 Nr. 2.4	Tiefdruck § 4 Abs. 3 Nr. 3.4	Digitaldruck § 4 Abs. 3 Nr. 4.4
II. 1	Mehrfarbenbogenoffsetdruck	X			
II. 2	Rotationsoffsetdruck	X			
II. 3	Zeitungsdruk	X	X		
II. 4	Rotationstiefdruck			X	
II. 5	Tapetendruck II		X	X	
II. 6	Verpackungsdruck	X	X	X	
II. 7	datenbankgestützte Produktion				X
II. 8	digitale Druckproduktion				X
II. 9	rotativer Etikettendruck	X	X	X	
II. 10	Formulardruck	X	X		

(5) Bei Qualifikationseinheiten mit aufsteigender Ordnungskennziffer muss bei Eintritt in die höherwertige Qualifikationseinheit der Ausbildungsinhalt der vorangegangenen Qualifikationseinheit vermittelt sein.

Neuordnung der Berufsausbildung zum Siebdrucker/ zur Siebdruckerin

● **Bezeichnung des Ausbildungsberufs**

Siebdrucker/Siebdruckerin

● **Ausbildungsdauer**

3 Jahre

● **Struktur des Ausbildungsgangs**

Monoberuf

● **Veröffentlichung der Ausbildungsordnung**

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2000 Teil I Nr. 21, ausgegeben zu Bonn am 11. Mai 2000 (BGBl. I S. 679)

● **Inkrafttreten**

1. August 2000

● **Bekanntmachung der Ausbildungsordnung, des Rahmenlehrplans der KMK und des dreisprachigen Ausbildungsprofils**

Bundesanzeiger Nr. 162a vom 29. August 2000

● **Ausbildungsberufsbild**

1. Anlage

● **Neuerungen der Ordnungsaktivitäten**

Neuordnung der Verordnung über die Berufsausbildung zum Siebdrucker/zur Siebdruckerin vom 1. August 1974 (BGBl. I S. 1733)

● **Verfahrensbeteiligte**

Arbeitgeber:

Bundesinnung für das Siebdrucker-Handwerk
Bundesverband Druck e. V.
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung

Arbeitnehmer:

Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand
Industriegewerkschaft Medien, Hauptvorstand

● **Verfahrensmethode**

Entwicklung der Ausbildungsordnung mit den von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen benannten Sachverständigen der Berufsbildungspraxis sowie Abstimmung mit dem von Sachverständigen der Länder entwickelten Rahmenlehrplan der KMK

● **Verfahrensdauer**

12 Monate

Anlage Ausbildungsberufsbild

(1) Gegenstand der Ausbildung sind mindestens die mit folgenden Qualifikationseinheiten zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
4. Umweltschutz
5. Arbeitsorganisation
6. Datenhandling in der Siebdruckvorstufe
7. Siebdruckformherstellung
8. Prozessvorbereitung
9. Druckprozesssteuerung I
10. auftragsbezogene Produktionsplanung
11. Druckprozesssteuerung II
12. Druckweiterverarbeitung
13. Messen und Prüfen, Qualitätsmanagement
14. zwei Qualifikationseinheiten aus der gemeinsamen Auswahlliste gemäß Abs. 2
15. zwei Qualifikationseinheiten aus der Auswahlliste I gemäß Abs. 3 Nr. 1
16. eine Qualifikationseinheit aus der Auswahlliste II gemäß Abs. 3 Nr. 2

(2) Die gemeinsame Auswahlliste nach § 3 Absatz 2 Nr. 2 umfasst folgende Qualifikationseinheiten:

1. Druckvorstufe I
2. Siebdruckformherstellung I
3. großformatiger Digitaldruck I
4. Maschinentechnik
5. Tampondruck I

(3) Die gemäß § 3 Abs. 2 Nr. 3 Buchstabe a und b jeweils wählbaren Qualifikationseinheiten ergeben sich aus den folgenden Auswahllisten I und II:

1. Auswahlliste I:

Ifd. Nr.	Qualifikationseinheiten
I. 1	Schneidplottechnik
I. 2	großformatiger Digitaldruck II
I. 3	Druckvorstufe II
I. 4	Siebdruckformherstellung II
I. 5	digitale Siebdruckformherstellung
I. 6	Kundenberatung
I. 7	Druckweiterverarbeitung
I. 8	Tampondruck II

2. Auswahlliste II:

Ifd. Nr.	Qualifikationseinheiten
II. 1	Rollensiebdruck
II. 2	Körpersiebdruck
II. 3	technischer Siebdruck
II. 4	Textilsiebdruck
II. 5	keramischer Siebdruck
II. 6	Bogensiebdruck
II. 7	Glassiebdruck

(4) Bei Qualifikationseinheiten mit aufsteigender Ordnungsziffer muss bei Eintritt in die höherwertige Qualifikationseinheit der Ausbildungsinhalt der vorangegangenen Qualifikationseinheit vermittelt sein.

Handreichung für den Planspieleinsatz in der beruflichen Bildung

● Laufzeit

IV/99 bis II/00

● Beteiligte

Know-How-Systems München

● Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen

Multimedia-Publikation des BIBB

● Kurzdarstellung

Die Multimedia-Publikation „Planspiele in der beruflichen Bildung“ versteht sich als Handreichung zum Planspieleinsatz und zur Planspielanwendung. Angesprochen sind vor allem Bildungs-, Personal-, Organisations- und Unternehmensverantwortliche aber auch (Planspiel-)Trainer, die nach attraktiven Trainingskonzepten suchen und die Planspielidee für ihre Bildungsarbeit erschließen wollen. Die Absicht dieser Publikation besteht vor allem darin, das vielfältige, aber unübersichtliche Angebot an Planspieltraining und die darin enthaltenen Lernideen für die berufliche Bildung transparenter zu machen. Die Inhalte der Publikation fußen auf einem Forschungsprojekt des BIBB, in dem es darum ging, Konzepte für das Training von unternehmerischem Denken und Handeln auf der Grundlage von Planspieltraining zu identifizieren. Im Zusammenhang mit diesem Projekt wurden von Planspieltrainern und -anwendern in der beruflichen Bildung über 30 Erfahrungsbeiträge geleistet. Diese sind Gegenstand der Publikation. Darüber hinaus wurde versucht, die Vielfalt des

Planspielmarktes, der in Deutschland durch mehr als 400 verschiedene Planspielangebote repräsentiert ist, durch Klassifikation der unterschiedlichen Angebote für die gezielte Auswahl von Planspielen überschaubar zu machen. Vorläufig sind rund 130 aktuelle Planspielangebote katalogisiert. Die Publikation besteht aus

- Fachbuch
- CD-ROM
- Internet-Website.

Das **Fachbuch** führt in das Planspielphänomen und seine Anwendung in der beruflichen Bildung ein. Anhand von Beispielen wird erklärt, was Planspiele sind, welche didaktische Originalität sie gegenüber „konkurrierenden“ Lehr- und Lernmethoden geltend machen und wie sie in berufliche Lernprozesse integriert werden können. Darüber hinaus wird das Lernen mit Planspielen in Organisationsentwicklungsmaßnahmen von Unternehmen thematisiert.

Der Leser wird in die unterschiedlichen Formen von Planspielen eingeführt. Darunter sind „klassische“ Planspielkonzeptionen wie Computer-, Gruppen-, Individual-, Brett- und Fernplanspiele und Übersichten zum Angebot sowie so genannte offene oder Free-Form-Planspiele, die für betriebliches Organisationslernen an Bedeutung gewinnen. Möglichkeiten der Eigenherstellung von Planspielen werden beschrieben sowie Hinweise zur Verhandlungsführung mit Planspielanbietern und -entwicklern als Checklisten gegeben.

In einem Anhang ist der Umgang mit den beiden Begleitmedien CD-ROM und der Internet-Website erläutert.

Die **CD-ROM** enthält einen Katalog recherchierter Planspielangebote. Der Katalog liefert Suchkriterien, Kurzbeschreibungen von Planspielen sowie Hinweise auf weiterführende Angebotsinformationen. Dazu gehören spielbare Planspiel-Demos u. a. Produktpräsentationen, Fachbeiträge zur Anwendung einzelner Planspiele, ein Begriffslexikon, weiterführende Literatur sowie Kontaktadressen von Planspielanbietern/-trainern. Diese können über den Katalog direkt aufgerufen werden.

Mit dieser Publikation sind erstmalig spielbare Demo-Versionen unterschiedlicher Planspielangebote zusammengestellt, die anwendungsbezogene Angebotsvergleiche ermöglichen.

Für einige Planspielangebote lagen bis zum Redaktionsschluss keine autorisierten Herstellerbeschreibungen vor. In diesen Fällen wird auf den direkten Kontakt zum Anbieter verwiesen. Über die Online-Planspiel-Beratungsplattform, die durch das BIBB im Zusammenhang mit dieser Publikation eingerichtet wurde, sollen Aktualisierungen von Angebotsbeschreibungen sowie auch neue Angebote abgerufen werden können.

Die CD-ROM enthält Fachbeiträge zu verschiedensten Planspielaspekten. Sie bilden konzeptionell das Planspielphänomen ab und wurden für diese Publikation von einem durch das BIBB berufenen Autoren-Arbeitskreis entwickelt. Der Autorenkreis versteht sich auch als Ansprechpartner für Planspielinteressenten.

Die **Internet-Website** zu dieser Publikation enthält zum einen Produktbeschreibungen und Herstellerverweise (links), die aufgrund des Redaktionsschlusses nicht mehr auf die CD-ROM aufgenommen werden konnten. Zum anderen bietet sie ein Beratungsforum „Planspiele“, über das Trainer- und Entwicklerinformationen sowie Referenzanwendungen abgerufen oder eigene Produkte oder Erfahrungen mitgeteilt werden können. Die Website wird erreicht unter:
www.vernetzt-denken.de/Planspiele.htm

Weiterbildung für den IT-Bereich

● Bezeichnung des Fortbildungsberufs

Es werden sechs Fortbildungsberufe empfohlen:

IT-Manager
IT-Consultant
IT-Engineer
IT-Commercial
IT-System Engineer
IT-Business Engineer
(alles Arbeitstitel)

● Struktur der Fortbildung

- Fortbildungsberufe, aufbauend auf IT-Erstausbildung sowie der Qualifizierung zum Spezialisten
- Struktur der Weiterbildung in sechs Fortbildungsberufe und 28 Spezialisten
- Definition von drei Hierarchiestufen

Neuerungen der Ordnungsaktivitäten:

- erstmaliger Versuch einer kompletten, flexiblen und zur Hochschule durchlässigen Branchenlösung für Weiterbildung im IT-Bereich

● Verfahrensbeteiligte

Arbeitgeber:

ZVEI, DIHT, Deutsche Telekom AG, 50 Experten aus verschiedenen Betrieben (IT-Lösungs-Hersteller bzw. -Anwender) sowie von Bildungsdienstleistern

Arbeitnehmer:

IG Metall, Deutsche Postgewerkschaft, DAG, ÖTV

● Verfahrensmethode

Entwicklung der Strukturen und Beschreibung der Berufsprofile mit den von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen benannten Sachverständigen der Berufsbildungspraxis sowie Auswertung von statistischen Erhebungen, Literaturanalyse, Bewertung von Stellenbeschreibungen sowie Arbeitsplatzbeschreibungen, Analyse von betrieblichen Arbeitsplätzen, Bewerten der IT-Job roles in westeuropäischen Ländern und den USA

● Verfahrensdauer

10 Monate

Consulting – Qualifikationsbedarf und -deckung

● Laufzeit:

III/99 – I/00

● Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen

Bericht von Stefan Marek, Karl-Heinz Neumann, Gise Wolfrum „Literatur- und Materialanalyse, Fallstudien, Expertengespräche“, Veröffentlichung in Vorbereitung

● Kurzdarstellung

Der zunehmende Bedarf an Beratungsleistungen und die zunehmende Nutzung des Begriffs Consulting in unterschiedlichen Branchen war Ausgangspunkt für diese explorative Studie, um Informationen zu dieser Entwicklung zu erhalten. Zunächst wurde die Nutzung des Begriffs Consulting in ausgewählten Branchen und anschließend der jeweilige Qualifikationsbedarf und die jeweilige Qualifikationsdeckung thematisiert, um über Einsatzbereiche und Aufgaben, Qualifikationsanforderungen, Rekrutierungsstrategien, Qualifizierungsmaßnahmen und Professionalisierungstendenzen zu ermitteln.

Neben einer Literatur- und Materialanalyse fanden leitfadenstrukturierte Gespräche im Rahmen von Fallstudien in ausgewählten Branchen sowie Kurzinterviews mit Experten statt.

Die Literatur- und Materialanalyse umfasste einschlägige Monographien, Recherchen in der Wirtschaftspresse und in Fachzeitschriften. Ausgewertet wurden dabei u. a. Online-Volltext- und Referenzdatenbanken (KOBRA; FITT; BLISS). Außerdem wurde im Internet recherchiert, insbesondere um Informationen der einschlägigen Berufsverbände, von Unternehmen sowie aus

Stellenanzeigen und Weiterbildungsprogrammen zu gewinnen.

In den 8 Fallstudien (2 Unternehmensberatungen, 3 Unternehmen in der IT-Branche, jeweils 1 im Bereich Handel, Banken und Immobilien) wurden insgesamt 16 Personen (Personalverantwortliche, Consultant/Berater und Experten) befragt. Darüber hinaus wurden 10 telefonische Kurzinterviews insbesondere mit Vertretern aus Unternehmensberatungen und der IT-Branche durchgeführt.

Zur Nutzung des Begriffs Consulting:

Nicht nur für den Laien stellt sich die Frage, was sich hinter dem inflationär genutzten Begriff Consulting verbirgt. Das Alltagsverständnis suggeriert, dass Consulting, entsprechend seiner Bedeutung im Englischen, Beratung, beratende Tätigkeit bedeutet und eine Dienstleistung im Bereich der Wirtschaft ist. Häufig wird Consulting auch mit Unternehmensberatung identifiziert.

Es gibt aber weder eine allgemein anerkannte Definition von Consulting – hinzu kommt, dass der Begriff je nach Verwendungszusammenhang eng mit anderen Begriffen verknüpft wird –, noch ein eindeutig definiertes Tätigkeitsfeld und damit auch kein klar definiertes Berufsbild für den Tätigen/die Tätige, den Akteur, den Consultant.

Und trotzdem agieren die Consultants, entstehen immer mehr Consulting-Unternehmen in den verschiedensten Branchen, werden immer mehr Consultants von Unternehmen gesucht.

Consulting-Dienstleistungen lassen sich nach folgenden Kriterien unterscheiden:

- nach dem Gegenstand der Beratung,
- danach, ob sie von (unternehmens)externen Personen oder intern erbracht werden,
- nach Umfang und Art der Beratungsleistung,
- nach dem Grad der Spezialisierung (Spezialist oder Generalist).

Consulting-Dienstleistungen am Beispiel der Unternehmensberatung:

Die Fachgliederung des Bundes Deutscher Unternehmensberater e. V. spiegelt eine Möglichkeit wider, das Beratungsspektrum (Strategieberatung, Operations-Management, IT-Beratung/Systemberatung, Human-Resource-Management) zu operationalisieren:

- Business Consultants International
- Informationsmanagement
- Insolvenz- und Sanierungsmanagement
- Internationale Beratungsunternehmen
- Kommunikationsmanagement
- Management + Marketing
- Multimedia
- Outplacement
- Personalberatung
- Personalentwicklung
- Projektmanagement
- Qualitätsmanagement
- Technik und Logistik
- Unternehmensgründung und Entwicklung
- Unternehmensführung und Controlling
- Umweltmanagement

1998 waren in Deutschland ca. 62.500 Berater in rd. 13.200 Management-/IT- und Personalberatungsgesellschaften tätig. Während 1 % aller Unternehmensberatungen einen Anteil von 20 % am Branchenumsatz haben, sind es bei den mittleren Unternehmen (rd. 32 % der Marktteilnehmer) rd. 50 %.

Der Markt für Unternehmensberatung ist mit einem Umsatzzuwachs von jährlich mehr als 10 % in den letzten Jahren eine der dynamischsten Wachstumsbranchen in Deutschland. Für die Zukunft wird mit anhaltendem Wachstum gerechnet. Es wird davon ausgegangen, dass der Beratungsbedarf in mittleren Unternehmensgrößen ohne nennenswerte „Stäbe“ überproportional wächst und auch die Erweiterung des EU-Binnenmarktes den Beratungsbedarf erhöht.

Drei Trendrichtungen bestimmen das Geschehen auf dem Beratungsmarkt: Verflechtung der Beratungsunternehmen, Diversifizierung der Produktpalette, Globalisierung der Beratungsfirmen.

Aus Sicht des Bundesverbandes Deutscher Unternehmensberater BDU e. V. lassen sich gegenwärtig die folgenden Entwicklungen im Beratermarkt beobachten. Hierbei sind es i. d. R. die großen und etablierten Gesellschaften, die diese Trends vorgeben (BDU 1998):

1. Neue Anbieter drängen auf den Beratungsmarkt

Von kontinuierlichen Wachstumsraten in der Unternehmensberatungsbranche angezogen, sind es vor allem Wirtschaftsprüfungsgesellschaften, aber auch Ableger großer Kredit- und Finanzinstitute und nicht zuletzt Computerhersteller (Hard- und Software), die ihre Beratungsaktivitäten verstärken. Bedingt durch bereits bestehende Kundenbeziehungen in den jeweiligen originären Betätigungsfeldern, profitieren diese Unternehmen hierbei insbesondere von oftmals vorhandenem detaillierten Wissen um Unternehmensstrukturen und bestehende Problemfelder.

Zu den neuen Wettbewerbern zählen

- Finanzdienstleistungsunternehmen, die ihre Firmenkunden nicht nur in finanzwirtschaftlichen Fragen, sondern auch bei Problemlösungen des leistungswirtschaftlichen Bereiches beraten wollen (Consulting Banking),
- Großunternehmen, die interne Serviceabteilungen ausgliedern und zu Beratungsunternehmen ausbauen. Als eine eigenständige Gruppe innerhalb der Großunternehmen sind Hardwarehersteller und sonstige IT-Anbieter als neue Wettbewerber im Beratungsmarkt zu bezeichnen (z. B. IBM-Consult).

Die Diversifikation von Wirtschaftsprüfungs- und Steuerberatungsgesellschaften aus ihren gesättigten Märkten heraus in das Dienstleistungsspektrum der Unternehmensberatung ist schon als klassisch zu bezeichnen.

2. Mergers- und Acquisitions- (M & A) Aktivitäten der Top-Beratungsgesellschaften

Beratungsgesellschaften sehen mehr denn je in M & A's ein Mittel für externes Wachstum. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass Übernahmen kleinerer erfolgreicher

Nischenanbieter durch ein marktführendes Unternehmen zur Portfolioabrundung am ehesten Erfolg versprechen.

3. Expansion der etablierten Beratungsunternehmen

Die großen Beratungsgesellschaften kommen ihrem Streben nach Wachstum nicht nur durch die Erschließung neuer regionaler Märkte, beispielsweise im asiatischen/pazifischen Raum oder Osteuropa, nach, sondern versuchen ihre Beratungsaktivitäten durch die Schaffung neuer Wege in der Kundenansprache (z. B. über das Internet) auf mittelständische Unternehmen mit Wachstumspotenzial auszudehnen.

4. IT-Bezug in klassischen Beratungsfeldern

Die Tatsache, dass die Informationstechnologie in vielen Fällen maßgeblich den Erfolg einer Unternehmensstrategie bestimmt, hat dazu geführt, dass mittlerweile kaum eine erfolgversprechende Strategieberatung ohne IT-Komponente durchgeführt werden kann. Dass sich diese Erkenntnis mittlerweile auch bei klassischen Strategie- und OM (Operations Management)-Beratungsgesellschaften durchgesetzt hat, zeigen deren Rekrutierungszahlen im Bereich IT-Berater.

5. Diversifizierung der Servicelinien

Viele Experten sind sich einig, dass sich das Tempo, mit dem der Beratungsmarkt in den vergangenen Jahren gewachsen ist, in absehbarer Zeit verlangsamen wird. Unter dem Aspekt der Risikostreuung und nicht zuletzt um die Marktposition zu sichern, gehen viele Beratungsgesellschaften verstärkt dazu über, ihre Servicelinien im Sinne eines Full-Service-Angebots-Strategieberatung, Operations Management (OM), IT-Beratung und (in eingeschränktem Maße) Human-Resource-Management (HRM) – zu erweitern. Dies bedeutet nicht, dass nicht auch in Zukunft Spezialisten Erfolg haben werden. Der Trend geht jedoch in Richtung umfassender Angebotspektren.

6. Implementierung der Beratungsempfehlungen

Vor noch nicht allzu langer Zeit konzentrierte sich die Tätigkeit des Beraters meist darauf, Probleme zu analysieren und Lösungsansätze zu erarbeiten. Heute wird vom Klienten zum Nachweis der Praktikabilität der unterbreiteten Lösungsvorschläge sehr häufig (1996 bei ca. 70 % der Projekte) die Begleitung bei der Umsetzung (Implementierung) verlangt.

7. Entwicklung von Kennziffern und Methoden zur Messung des Beratungserfolgs

Ungeachtet der Problematik, dass der Erfolg eines Beratungsprojekts insbesondere bei Strategieberatungen oftmals nicht quantifizierbar ist und dass dieser häufig erst mit einem erheblichen zeitlichen Nachlauf eintritt, wird vom Berater in zunehmendem Maße die Messbarkeit des Erfolgs eines Lösungsansatzes gefordert. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass auch die Auftraggeber mehr und mehr vor Aktionären, Gesellschaftern oder anderen Gremien Rechenschaft für die oftmals nicht unerheblichen Beratungsausgaben ablegen müssen. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in dem Versuch wider, traditionelle Honorarmodelle (Festpreise, Tagessätze o. ä.) in Frage zu stellen und erfolgsorientierte Verträge abzuschließen.

8. Entwicklung „neuer“ Beratungskonzepte

Der Erfolg von Beratungsansätzen (und der hinter dem Konzept stehenden Beratungsgesellschaften) wie beispielsweise dem Business Process Reengineering (BPR) begründete sich nicht darauf, dass es sich hierbei um einen völlig neuen Ansatz handelte, sondern vielmehr darauf, dass ein bereits bestehendes Konzept detailliert ausformuliert und mit einem Schlagwort versehen in die Öffentlichkeit getragen wurde. Aktuelle Beispiele für erfolgversprechende „Konzepte“ sind u. a. „Wissensmanagement“ oder die „Balanced Scorecard“.

Zu Aufgaben und Einsatzbereichen:

Die zentrale Aufgabe des Consultant bzw. Beraters besteht darin, eine in der Regel komplexe Problemstellung zu identifizieren und zu analysieren, eine ganzheitliche Lösung zu erarbeiten

und umzusetzen. Charakteristisch für den Beratungsprozess ist die interaktive Zusammenarbeit zwischen Berater (Expertensystem) und Kunde (Klientensystem), wobei der Consultant in diesem Bezugssystem (immer häufiger) auch als Moderator und Coach fungiert. Der Consultant ist zunehmend weniger der Spezialist und Experte für spezielle Problemstellungen, sondern in erster Linie derjenige, der den gesamten Problemzusammenhang mit all seinen Bezügen im Auge behält, den Kunden in allen auftretenden Fragen berät und ggf. unter Hinzuziehung von Spezialisten (Koordinator-Funktion des Beraters) ein ganzheitliches und möglichst „maßgeschneidertes“ Lösungskonzept entwickelt sowie (ebenfalls immer häufiger) die Implementierung der gefundenen Lösung begleitet.

Dies gilt weitgehend unabhängig davon, ob es sich um eine strategische Beratung bei der Neuausrichtung eines Unternehmens im Rahmen des Management-Consulting, einer Unternehmensberatung, die Entwicklung und Implementierung einer Softwarelösung im IT-Consulting, um die ganzheitliche Beratung eines Privatkunden einer Bank, eine Standortberatung im Handel oder um die beratende Tätigkeit eines Maklers bei der Vermittlung einer Immobilie handelt.

Unternehmensberater:

Da der Titel „Unternehmensberater/-in“ in Deutschland nicht geschützt ist, existiert konsequenterweise auch kein einheitliches Berufsbild des Unternehmensberaters. Rechtliche und qualifikatorische Marktzugangsschranken sind nicht vorhanden. Jeder Berater hat ein ganz individuelles Projektportfolio, bei denen sowohl die jeweiligen Branchen, als auch die Beratungsschwerpunkte, die Internationalisierungsgrade und die jeweilige Projektdauer stark variieren können.

Junior-Consultant:

Der Junior Consultant/Beraterassistent wird entweder wie der Berater oder Projektleiter rasch in die Projektarbeit bei Klienten eingeführt oder übernimmt in stärkerem Maße interne Aufgaben. Bei der Projektarbeit steht die Analyse im

Vordergrund seines Tätigkeitsprofils. Der Junior Consultant entwickelt sich zum Meister der Datenbeschaffung, Strukturierung und Auswertung, nicht selten unter dem Zeitdruck eines engen Projektrahmens. Interne Aufgaben reichen von der Mitarbeit an Forschungsprojekten, zum Beispiel die Erstellung von Branchenberichten, über konzeptionelle Arbeiten, etwa die Entwicklung neuer Beratungsprodukte, bis zur persönlichen Assistenz bei einem Geschäftsführer. Ziel ist es, dass der Junior Consultant durch große Aufgabenvielfalt und durch intensive Schulungen ein eigenes starkes Profil entwickelt, so dass der Karriereschritt zum Berater in etwa zwei bis drei Jahren erreicht werden kann (Weddigen 1999).

Die Karriere-Entwicklung gestaltet sich in der Beratung in wenigen Etappen. Unternehmensberatungen bieten ihren Mitarbeitern in der Regel eine konsequente Karriereplanung. Vom Junior Consultant zum Partner einer Firma sind es häufig nur drei bis vier Stufen und sechs bis zehn Jahre.

IT-Consultant:

Da im Rahmen der IT-Weiterbildungs-Konzeption bereits der IT-Consultant als IT-Professional-Profil aufgenommen wurde und nunmehr realisiert werden soll, wird hier zur Veranschaulichung bisheriger Praxis das Berufsbild des IT-Consultants skizziert: (s.S. 222)

Consulting-Banking:

Consulting für Firmenkunden: Die Beratung des Firmenkunden umfasst nicht nur den finanzwirtschaftlichen Bereich, sondern auch den leistungswirtschaftlichen Bereich. Der Firmenkunde wird so nicht mehr nur beraten, in dem insbesondere Vergangenheitsdaten analysiert und Sicherheiten bewertet werden, sondern sein „Banker“ ist auch sein Sparringspartner für strategische Diskussionen über die Chancen und Risiken des zukünftigen Weges des Unternehmens.

Consulting für Privatkunden: Diese Beratung zielt auf vermögende Privatkunden, wie persönlich haftende Gesellschafter, Geschäftsführer, Freiberufler oder auch ältere Menschen, die sich

Was ist eigentlich ein IT-Consultant? Reisender Experte auf Software-Montage

Nach ein paar Jahren Berufstätigkeit haben IT-Consultants meist eines gemeinsam: Sie haben durch die unterschiedlichsten Projekte eine Menge Menschen kennen gelernt, und sie hassen Hotels. Denn in den ersten Jahren sind sie häufig auf Achse und leben in der Nähe ihrer Kunden, solange ein Projekt dauert – das können ein paar Tage sein, ein paar Monate oder sogar mehrere Jahre. Die Berater werden dann gerufen, wenn ein Unternehmen eine IT-Lösung für einen Geschäftsprozess braucht, die eigenen Computeranlagen ausbauen oder neue Software einführen möchte und dafür auf Hilfe von außen baut. „Es kommt darauf an, Kundenbedürfnisse zu erkennen, daraus Lösungsansätze zu entwickeln und zügig sowie kostendeckend umzusetzen“, bringt es Florian Kröher auf den Punkt. Er ist Leiter des Geschäftsfelds *Microsoft Services* bei der großen IT-Beratungsgesellschaft *Ser-Con*. Die Dienste der IT-Consultants sind sehr gefragt: Nach Auskunft des Bundes Deutscher Unternehmensberater (BDU) macht die IT-Beratung schon fast die Hälfte des Gesamtberatungsmarkts aus. Welchen Umfang die Projekte haben, ist sehr unterschiedlich. „Mein bisher schwierigster Job war, eine Behörde komplett zu automatisieren, das dauerte mehrere Jahre“, erzählt Günter Szameikat von der Schumann Unternehmensberatung AG, einem Unternehmen der *SYSTOR*-Gruppe, mit seinen fast dreißig Jahren Beratungserfahrung ein echtes Urgestein der Branche, „das ging von der Schulung der Mitarbeiter, die noch nie in ihrem Leben eine Tastatur gesehen hatten, über die Programmierung der Anwendungen bis hin zur Einführung des Systems.“

Da die Bezeichnung „Berater“ beziehungsweise „Consultant“ nicht geschützt ist, steht es jedem Informatiker oder Quereinsteiger frei, sich selbstständig zu machen und allein oder mit ein paar Mitstreitern Kunden zu betreuen. Auch firmeninterne Mitarbeiter mit dem Titel „IT-Consultant“ gibt es, denn immer mehr IT-Abteilungen in Unternehmen werden nach dem Vorbild der Beratungsgesellschaften organisiert. „Unser Selbstverständnis ist, dass wir Leistungen für Kunden im Unternehmen erbringen“, erklärt Sabine Dittmann-Stenger, Chefin der IT-Abteilung bei der vor zwei Jahren gegründeten *Allianz Asset Management GmbH*, „die IT-Consultants haben bei uns eine ganz wichtige Rolle, denn es muss jemanden geben, der die Anforderungen der einzelnen Unternehmensbereiche in Projektvorhaben und Lösungen übersetzen kann.“ Ihre internen Berater haben die Aufgabe, aktiv auf die Abteilungen zuzugehen, um frühzeitig Probleme oder Anforderungen festzustellen.

Die meisten IT-Consultants der *Allianz Asset Management* verfügen sowohl über Computer-Know-how als auch einen finanzwirtschaftlichen Background. Bei den Beratungsgesellschaften sind neben Informatikern und Wirtschaftsinformatikern auch Naturwissenschaftler beliebt. Gefragt sind derzeit speziell Bewerber, die sich mit E-Commerce, Internet-Technologie und Call-Center-Systemen auskennen... *Sylvia Englert*

Quelle: Süddeutsche Zeitung vom 29./30. 04/01. 05. 2000, Beilage Bildung und Beruf, SZ-Serie: Englisch für Jobsuchende

aus unterschiedlichen Gründen um ihre persönlichen finanziellen Belange nur unzureichend kümmern können und eine ganzheitliche Beratung erwarten.

Als weiteres Betätigungsfeld ergibt sich durch Coaching, Seminargeschäft. Zum Beispiel wird für Kunden zu einem bestimmten Thema (eine rechtliche Änderung) ein Seminar durchgeführt.

Handel:

Im Handel werden Berater/Consultants – nach diesen Recherchen – so gut wie ausschließlich im Bereich Technik/Informatik gesucht und eingesetzt; bei großen Handelskonzernen wie z. B. Metro oder Karstadt ist dieser Bereich in Form von eigenständigen Tochtergesellschaften (Service- und Dienstleistungsgesellschaften) ausgelagert.

gert. Weiterer Beratungsbedarf wird in der Regel mit externen (Top-)Beratern gedeckt. Es gibt aber auch Inhouse-Consulting, so unterhält z. B. der Otto Versand eine eigene interne Unternehmensberatung.

Für die großen unabhängigen Beratungsunternehmen sind Kunden aus dem Handel meist eine wichtige Zielgruppe unter anderen. Kleinere und mittlere Beratungsfirmen haben sich demgegenüber häufig auf bestimmte Branchen spezialisiert.

Immobilien (hier: Immobilienvermittlung/-beratung):

In Deutschland kann sich jeder ohne Qualifikationsnachweis Immobilienmakler nennen. Eine Gewerbezulassung und ein Führungszeugnis reichen aus, um sich als Makler selbstständig zu machen.

Die Umsätze mit Immobilien werden sich in den kommenden Jahren durch Millionen-Erbschaften der Nachkriegs-Generation, nach Schätzungen werden Vermögenswerte von fast 3 Billionen Mark vererbt, und angesichts der mit der Rentendiskussion akut werdenden Frage der Altersvorsorge erhöhen.

Das Immobiliengeschäft wird insgesamt anspruchsvoller. Das ausschließliche Verkaufen, Vermieten und Verwalten von Wohnräumen als alleinige Dienstleistungen von Immobilienmaklern gehört der Vergangenheit an. Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Kunden möchte nicht nur eine Immobilie erwerben, sondern sich fachlich beraten lassen, z. B. in Sachen Vermögensbildung auf Immobilienbasis. In diesem Bereich bieten auch Banken mit gut ausgebildetem Personal entsprechende Dienstleistungen an.

Qualifikationsanforderungen

Angesichts der vielfältigen Einsatzbereiche und Aufgabenfelder von Consultants/Beratern erscheint die Frage nach den Qualifikationsanforderungen als zu allgemein formuliert. Betrachtet man jedoch die Qualifikationsprofile, die z. B. von Personalverantwortlichen aus Consulting-Unternehmen bzw. von Consultants selbst oder auch in Stellenanzeigen für Consultants formuliert werden, entsteht ein relativ einheitliches Bild, in dem zunächst nach Fach-, Methoden-,

Sozialer und Selbstkompetenz unterschieden wird.

Darin unterscheidet sich allerdings der Consultingbereich kaum von anderen Berufsbereichen. Eine Zusammenstellung von exemplarischen Qualifikationsanforderungen, die in den Fallstudien genannt wurden bzw. in Stellenanzeigen für Consultants immer wieder auftauchen, zeigt, dass auch hier die „gängigen“ Begriffe verwendet werden (s. Übersicht). Dabei zeigt sich die bekannte Problematik einer eindeutigen Abgrenzung zwischen den verschiedenen Qualifikationsebenen (insbesondere zw. Fach- und Methodenkompetenz, zwischen methodischer und personaler sowie zwischen sozialer und personaler Kompetenz).

Übersicht: Zentrale Qualifikationsanforderungen an Consultants

Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Soziale Kompetenz	Personale Kompetenz
Branchenkenntnis (Märkte, Produkte etc.)	Analytische Fähigkeiten	Kommunikationsfähigkeit	(Eigen-)Verantwortlichkeit
PC-Kenntnisse (Office-Anwendungen, Internet)	Kenntnis einschlägiger Methoden (Verfahren und Tools etc.)	Teamfähigkeit/ Teamgeist	Selbstständigkeit
IT-Kenntnisse	Methodensicherheit	Koordinationsfähigkeit	Engagement/ Einsatzbereitschaft
Technisches Wissen	Vernetztes Denken	Menschenkenntnis/ Empathie	Kreativität/ Phantasie
Kaufmännische Kenntnisse/ Projektabwicklung	Ganzheitliches Denken/ Herangehen	Offenheit	Belastbarkeit
Organisationsanalyse	Konzeptionelles Denken und Handeln	Konflikt(lösungs)-fähigkeit	Flexibilität
BWL-, Marketing-Kenntnisse	Problemlösungsorientierung/-fähigkeit	Überzeugungskraft	Mobilität
Allgemeinwissen	Zielorientiertes Vorgehen	Kundenorientierung	Unternehmerisches Denken
Berufs-/Branchen-/ Beratungserfahrung	Verbalisierungsfähigkeit	Akquisitionsfähigkeit	Integrität/ Seriosität/Souveränität
	Präsentationstechniken		Gepflegtes/sicheres Auftreten
	Moderationstechniken	Englischkenntnisse (Zusatzqualifikation)	„Persönlichkeit“
	Projektmanagement		

Quelle: Fallstudiengespräche und Analyse von Stellenanzeigen

Qualifikationsdeckung:

Grundsätzlich gilt, dass für die Position eines Consultants/Beraters in der überwiegenden Anzahl der Fälle ein Hochschul- oder ein Fachhochschulabschluss verlangt wird. Meist wird ein wirtschaftswissenschaftliches Studium, häufig Betriebswirtschaftslehre, gewünscht, im IT-Bereich auch ein Informatik- oder Mathematikstudium. Häufig wird über einen überdurchschnittlichen Abschluss hinaus erwartet, dass sie neben einer fundierten fachlichen Qualifikation über die geforderten methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen verfügen.

Allerdings werden bei Hochschulabsolventen Defizite im Bereich des spezifischen Berufswissens sowie mangelnde Praxiserfahrung/-nähe und in Bezug auf die so genannten soft skills (Sozial- und Selbstkompetenz), z. B. Kommuni-

kations- und Vermittlungsfähigkeit, Textsicherheit, Gruppenkompetenz oder die Fähigkeit zu interdisziplinärem Arbeiten festgestellt. Solche Defizite werden u. a. als Folge der Ausbildungsstrukturen an den Hochschulen gesehen. Von Vorteil ist es deshalb, wenn Hochschulabgänger bereits während des Studiums Praxiserfahrungen gesammelt haben.

Mit Ausnahme der meisten großen Unternehmensberatungen haben häufig auch Bewerber ohne Hochschulabschluss mit einschlägigen Qualifikationen (unterhalb des Hochschulniveaus) und entsprechender Berufs- und/oder Branchen- erfahrung eine Chance.

Die Mischung aus Bewerbern mit und ohne Berufserfahrung ist auch in den untersuchten Fallstudienbetrieben anzutreffen. Während es sich bei denjenigen ohne Berufserfahrung ausschließlich um (Fach-)Hochschulabsolventen han-

delt, finden sich unter den Berufs- und Branchenerfahrenen auch Qualifikationen unterhalb des Hochschulniveaus.

Neben der Möglichkeit der Nachwuchssicherung über eine eigene berufliche (Erst-)Ausbildung im dualen System gibt es Einarbeitungsprogramme und eine Vielzahl von Fortbildungsmaßnahmen für angehende oder bereits berufserfahrene Berater, die unternehmensintern oder von externen Weiterbildungsbiestern durchgeführt werden.

Zugang ohne Hochschulabschluss:

In der IT-Branche bietet nunmehr auch der Abschluss einer dualen Berufsausbildung in den neuen IT-Berufen (v.a. der Fachrichtungen Fachinformatiker oder IT-Systemkauffrau/Systemkaufmann) die Möglichkeit zum Einstieg in eine Beraterlaufbahn. Eine Beratertätigkeit mit ausgeprägterem Kundenkontakt setzt in diesen Fällen allerdings voraus, dass man entweder nachweisbar zusätzliche Fachkenntnisse, z. B. über zertifizierte herstellerbezogene Schulungen, erworben hat und/oder zunächst unternehmensinterne Qualifizierungsmaßnahmen durchläuft und/oder im Team mit erfahreneren Beratern über eine gewisse Zeit Berufserfahrung sammelt.

Ein Einsatz als Berater oder Consultant unmittelbar nach Abschluss der dualen Ausbildung ist selten. In der Regel gelingt dies erst nach zwei bis drei Jahren Berufs-/Projekterfahrung als IT-Spezialist oder Berater-Assistent (z. T. bereits Junior-Consultant genannt). Darüber hinaus ist zumindest in den großen IT-Beratungs- und Dienstleistungsunternehmen dafür auch die Teilnahme an weiteren berufsbegleitenden Schulungsprogrammen und der Erwerb von Zertifikaten notwendig.

Im Bereich Banken kann auch eine abgeschlossene Ausbildung zur Bankkauffrau/zum Bankkaufmann mit anschließender Fortbildung (z. B. zum Geprüften Bankfachwirt/zur Geprüften Bankfachwirtin) in Verbindung mit einschlägiger Berufserfahrung den Zugang zu einer Position im Consulting eröffnen.

Im Handel sind auch Absolventen mit einem branchenbezogenen Abschluss einer Fachschule

(z. B. Möbel- oder Textilbetriebswirt) und entsprechender Berufserfahrung willkommen. Gerade in der branchenspezifischen Handelsberatung wird eine praktische Branchenerfahrung manchmal ähnlich hoch bewertet wie ein Hochschulstudium, das in der Regel das Manko eines mangelnden Branchenbezugs aufweist.

In der Immobilienwirtschaft bietet z. B. eine abgeschlossene Ausbildung zum/zur Kaufmann/Kauffrau für Grundstücks- und Wohnungswirtschaft ebenfalls die Möglichkeit als Immobilienmakler (Immobilienvermittler bzw. -berater) tätig zu werden, dabei ist die Fortbildung z. B. zum Geprüften Fachwirt/zur Geprüften Fachwirtin in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft sicher hilfreich.

Professionalisierungstendenzen?

Unstrittig ist, dass der Bedarf an „beratenden Dienstleistungen“ in allen Branchen weiter zunehmen wird. Die Frage ist, ob dieser wachsende Beratungsbedarf innerhalb der bestehenden Berufsstrukturen und Berufsbilder ausreichend gedeckt werden kann, oder ob weiterer Professionalisierungsbedarf bezogen auf Aus- und Fortbildung besteht.

Ein Hinweis darauf können erste Professionalisierungstendenzen sein, die im „klassischen“ Bereich des Consulting, der Unternehmensberatung, sowie in der boomenden IT-Branche in Bezug auf den Bereich IT-Consulting erkennbar sind und wie im letzteren Fall im Rahmen des IT-Weiterbildungskonzepts von den Sachverständigen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer in Zusammenarbeit mit dem BIBB bereits aufgegriffen wurde und umgesetzt wird.

Es lassen sich unterschiedliche Ebenen der Professionalisierungstendenzen identifizieren:

- **Berufszugänge**

Von Seiten der Berufsverbände der Unternehmensberater gibt es seit längerem das Bestreben, einen Schutz der Berufsbezeichnung „Unternehmensberater“ und/oder eine einheitliche Zertifizierung nach ISO 9001 zu erwirken. Die Grundlage eines Schutzes der Berufsbezeichnung soll eine abgestimmte Aus- und Weiterbildungskonzeption, die den internationalen und professionellen Anforderungen des Berufs-

standes gerecht wird. Dabei richtet sich der Blick insbesondere auf die Hochschulausbildung und hier gilt der berufsintegrierende Weiterbildungsstudiengang „Internationale Unternehmensberatung“ mit dem staatlich und international anerkannten Abschlussgrad MBA (IMC – International Management Consulting) als richtungsweisend.

Zu erwähnen ist noch der Bereich Immobilienvermittlung: Hier bemühen sich die Maklerverbände angesichts des bisher ungeregelten Marktzugangs, die Berufsbezeichnung „Immobilienmakler“ schützen zu lassen.

- **Ausbildungsgänge (§ 25 BBiG)**

Für die untersuchten Branchen (IT, Banken, Handel, Immobilien) gibt es einschlägige Ausbildungsgänge bis auf die Branche der Unternehmensberater.

Für die Qualifikations-Ebene unterhalb des Hochschulabschlusses gibt es Überlegungen, zusätzlich einen eigenen Ausbildungsgang „Unternehmensberatungs-Fachangestellte/r“ zu entwickeln, der eher für eine Assistenten-Tätigkeit in Unternehmensberatungen qualifiziert.

Darüber hinaus gibt es Überlegungen in Richtung eines branchenübergreifenden Berufsmodells „beratende Dienstleistung“, die von einer näher zu definierenden „Beratungskompetenz“ als branchenübergreifende Kernkompetenz ausgehen, die mit entsprechenden branchenspezifischen Fachkompetenzen, aber auch branchenübergreifenden und interdisziplinären Qualifikationselementen verbunden werden. Dieser Denkansatz baut auf branchen- und fachübergreifende Qualifikationsanforderungen im Bereich Consulting auf und wäre auf seine Relevanz für Ausbildung zu überprüfen.

- **Fortbildungsgänge (§ 46 Absatz 2 BBiG)**

Für die untersuchten Branchen (IT, Banken, Handel, Immobilien) bestehen bereits oder werden einschlägige Fortbildungsgänge entwickelt, bis auf die Branche der Unternehmensberater.

- **Dualer Strang von Aus- und Fortbildung bis in den tertiären Bereich**

Ein weiterer Ansatz wäre, die Forderung nach mehr Praxisbezug der Fach- und Hochschulabsolventen zu untersuchen und dem Qualifikationsbedarf im Bereich „beratende Dienstleistung“ mit einem Vorschlag zu einem dualen Strang von Aus- und Fortbildung bis in den tertiären Bereich hinein zu entsprechen.

Neuordnung der Berufsausbildung in der Straßenbautechnik und in der Wasserwirtschaftsverwaltung

● Bezeichnung der Ausbildungsberufe

- Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik
- Fachkraft für Wasserwirtschaft

● Ausbildungsdauer

jeweils 3 Jahre

● Struktur des Ausbildungsgangs

Zwei Monoberufe mit einer gemeinsamen Grundbildung

● Veröffentlichung der Ausbildungsordnung

Bundesgesetzblatt Teil I, Jahrgang 2000 Nr. 35 vom 28. 07. 2000 (BGBl. I S. 1148–1165)

● Inkrafttreten

1. August 2000

● Bekanntmachung der Ausbildungsordnung, des Rahmenlehrplans der KMK und des dreisprachigen Ausbildungsprofils

Bundesanzeiger Nr. 207a vom 04. 11. 2000

● Ausbildungsberufsbild

Ausbildungsberuf

Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
4. Umweltschutz
5. Wirtschaftlichkeit
6. Arbeitsorganisation, Kommunikation und Mitgestalten von sozialen Beziehungen
7. Informationstechnik und -verarbeitung
8. Bautechnisches Zeichnen und Konstruieren
9. Bautechnisches Berechnen
10. Lage- und Höhenvermessungen
11. Baustoffe und Böden
12. Verwaltungsabläufe im Straßen- und Verkehrswesen
13. Planen, Entwerfen und Konstruieren von Verkehrswegen und Ingenieurbauwerken
14. Erstellen von planungsrechtlichen, baurechtlichen und umweltrechtlichen Unterlagen
15. Vertragliche und technische Abwicklung von Baumaßnahmen
16. Betrieb, Erhaltung und Betreuung des Verkehrswegenetzes
17. Qualitätssichernde Maßnahmen

Ausbildungsberuf

Fachkraft für Wasserwirtschaft

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
4. Umweltschutz
5. Wirtschaftlichkeit
6. Arbeitsorganisation, Kommunikation und Mitgestalten von sozialen Beziehungen
7. Informationstechnik und -verarbeitung
8. Bautechnisches Zeichnen und Konstruieren
9. Bautechnisches Berechnen

10. Lage- und Höhenvermessungen
11. Baustoffe und Böden
12. Messen, Erfassen und Auswerten wasserwirtschaftlicher Daten
13. Planen, Entwerfen und Konstruieren von wasserwirtschaftlichen Bauwerken und Anlagen
14. Technische und verwaltungsmäßige Bearbeitung wasserrechtlicher Verfahren und Abläufe
15. Abwicklung wasserwirtschaftlicher Maßnahmen
16. Wasserschutz- und Überschwemmungsgebiete
17. Überwachung von Gewässern, Anlagen und Gebieten
18. Qualitätssichernde Maßnahmen

- Deutsche Angestellten Gewerkschaft, Bundesvorstand

● Verfahrensmethode

Entwicklung der Ausbildungsordnung in Zusammenarbeit mit den von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen benannten Sachverständigen der Berufsbildungspraxis in Abstimmung mit dem der Sachverständigen der Länder entwickelten Rahmenlehrplan der KMK

● Verfahrensdauer

14 Monate

● Neuerungen der Ordnungsaktivitäten

Für die Bereiche Straßen- und Verkehrstechnik und Wasserwirtschaft existierte keine bundeseinheitliche Berufsausbildungsordnung. Bisher war die Ausbildung landesrechtlich geregelt. Die Neuordnung der Berufsausbildung zur Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik und zur Fachkraft für Wasserwirtschaft nach § 25 BBiG löst die bisherigen Ausbildungsregelungen auf landesrechtlicher Ebene in der Straßenbautechnik und in der Wasserwirtschaftsverwaltung aus den Jahren 1958, 1964 und 1957 ab. Die Berufsausbildung in diesem Ausbildungsberuf ist künftig sowohl für den Öffentlichen Dienst als für die gewerbliche Wirtschaft offen. Die neue Ausbildungsordnung weist keine Zuordnung zu einem Berufsfeld aus.

● Verfahrensbeteiligte

Arbeitgeber:

- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
- Tarifgemeinschaft deutscher Länder

Arbeitnehmer:

- Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand

Neuordnung der Berufsausbildung zum Gerüstbauer/ zur Gerüstbauerin

● **Bezeichnung des Ausbildungsberufs**

Gerüstbauer/Gerüstbauerin

● **Ausbildungsdauer**

3 Jahre

● **Struktur des Ausbildungsgangs**

Monoberuf

● **Veröffentlichung der Ausbildungsordnung**

Bundesgesetzblatt, (Nr. 27 vom 07.06.2000)
(BGBl. I S. 778)

● **Inkrafttreten**

1. August 2000

● **Bekanntmachung der Ausbildungsordnung, des Rahmenlehrplans der KMK und des dreisprachigen Ausbildungsprofils**

Bundesanzeiger Nr. 179a vom 21.09.2000

● **Ausbildungsberufsbild**

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
4. Umweltschutz
5. Planen und Vorbereiten von Arbeitsabläufen, Beschaffen und Auswerten von Informationen, Arbeiten im Team
6. Anfertigen und Anwenden von technischen Unterlagen
7. Einrichten, Sichern und Räumen von Baustellen
8. Bearbeiten von Werkstoffen
9. Handhaben und Instandhalten von Werkzeugen, Geräten, Maschinen und technischen Einrichtungen
10. Durchführen von Vermessungsarbeiten
11. Warten, Lagern und Transportieren von Gerüstbauteilen
12. Beurteilen von Traggründen und Herstellen der Tragfähigkeit
13. Verankern von Gerüsten
14. Bauen von längen- und flächenorientierten Arbeits- und Schutzgerüsten
15. Bauen von Traggerüsten mit Unterkonstruktion einschließlich der Grundschalung
16. Arbeitsplattformen, Arbeitsbühnen und Aufzüge
17. Bauen von Hängegerüsten
18. Bauen von Wetterschutzhallen und Einhausungen
19. Bauen von Gerüsten für besondere Anforderungen
20. qualitätssichernde Maßnahmen und Berichtswesen

● **Neuerungen der Ordnungsaktivitäten**

Die gestiegenen Anforderungen in der Gerüstbaubranche und die damit verbundene Anpassung an die sozioökonomischen Veränderungen führten zu der Novellierung der alten Ausbildungsverordnung (v. 18. Dez. 1990).

Neben der Verlängerung der Ausbildungsdauer von zwei Ausbildungsjahren auf drei wurden insbesondere die Lerninhalte überarbeitet und die Prüfungsanforderungen neu formuliert.

● Verfahrensbeteiligte

Arbeitgeber:

Bundesverband Gerüstbau

Zentralverband des Deutschen Baugewerbes

Hauptverband der Deutschen Bauindustrie e. V.

Kuratorium der Deutschen
Wirtschaft für Berufsbildung

Arbeitnehmer:

Industriegewerkschaft Bauen-Agrar-Umwelt
Bundestvorstand

Deutscher Gewerkschaftsbund
Bundestvorstand

● Verfahrensmethode

Entwicklung der Ausbildungsordnung mit den von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen benannten Sachverständigen der Berufsbildungspraxis sowie Abstimmung mit dem von Sachverständigen der Länder entwickelten Rahmenlehrplan der KMK

● Verfahrensdauer

7 Monate

Neuordnung der Berufsausbildung in der Glasindustrie

● Bezeichnung des Ausbildungsberufs

Verfahrensmechaniker Glastechnik

● Ausbildungsdauer

3 Jahre

● Struktur des Ausbildungsgangs

Monoberuf

● Veröffentlichung der Ausbildungsordnung

Bundesgesetzblatt Teil I, Jahrgang 2000 Nr. 27 vom 23. 06. 2000 (BGBl. I S. 864)

● Inkrafttreten

1. August 2000

● Bekanntmachung der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans der KMK

Bundesanzeiger Nr. 178a vom 20. September 2000

● Ausbildungsberufsbild

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz
4. Umweltschutz
5. Qualitätsmanagement
6. Arbeitsvorbereitung
7. Betriebliche und technische Kommunikation
8. Teamarbeit
9. Verfahren der Glasherstellung und –weiterverarbeitung
10. Transport und Lagerung
11. Metallbearbeitung
12. Elektrotechnik
13. Montieren von Bauteilen und Baugruppen einschließlich Funktionsprüfung
14. Instandhaltungsarbeiten an Maschinen und Anlagen
15. Mess- und Steuerungstechnik
16. Regelungstechnik
17. Einrichten und Umrüsten von Maschinen, Systemen und Produktionsanlagen
18. Herstellen der Betriebsbereitschaft von Produktionsanlagen
19. Bedienen, Steuern und Regeln von Produktionsanlagen
20. Überwachen des Produktionsablaufes

● Neuerungen der Ordnungsaktivitäten

Der Verfahrensmechaniker Glastechnik ersetzt den Industrieglasfertiger. Während die Verordnung des Industrieglasfertigers eine alternative Differenzierung in einem der drei Schwerpunkte

- Mess-, Steuerungs- und Regelungstechnik,
 - Maschinentechnik,
 - Weiterverarbeitung und Veredelung
- aufwies, sieht die neue Verordnung des Verfahrensmechanikers Glastechnik 2 Vertiefungsphasen vor.

Mit der Vorgabe je einer Vertiefungsphase für

- Verfahren der Glasherstellung und -weiterverarbeitung,
- Metallbearbeitung,
- Elektrotechnik,
- Bedienen, Steuern und Regeln von Produktionsanlagen; Überwachen des Produktionsablaufs

mit 6 Wochen vor und 6 Wochen nach der Zwischenprüfung wird den unterschiedlichen Anforderungen in der Glasindustrie bei der Herstellung, Weiterverarbeitung und Veredelung von Hohl- und Flachglas Rechnung getragen.

● Verfahrensbeteiligte

Organisationen, die an der Neuordnung beteiligt waren:

Arbeitgeber

- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
- Arbeitgeberverband der Deutschen Glasindustrie e.V.,

Arbeitnehmer

- Deutscher Gewerkschaftsbund Bundesvorstand,
- Industriegewerkschaft Bergbau – Chemie – Energie,

Bund

- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
- Bundesministerium für Bildung und Forschung

Länder

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)

● Verfahrensmethode

Entwicklung der Ausbildungsordnung mit den von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen benannten Sachverständigen der Berufsbildungspraxis sowie Abstimmung mit dem von Sachverständigen der Länder entwickelten Rahmenlehrplan der KMK

● Verfahrensdauer

9 Monate

Neue Qualifikationsprofile im Bereich sicherheitsrelevante Berufe

● **Laufzeit**

III/00 bis IV/00

● **Beteiligte**

Deutscher Gewerkschaftsbund,
Deutsche Angestellten-Gewerkschaft,
Kuratorium der deutschen Wirtschaft für
Berufsbildung,
Bundesverband Deutscher Wach- und
Sicherheitsunternehmen e. V.

● **Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen**

Bestandsaufnahme der Qualifikationsprofile im Bereich sicherheitsrelevante Berufe vom 13. Dezember 2000

● **Kurzdarstellung**

Bei den deutsch-französischen Konsultationen am 30. November 1999 vereinbarten Deutschland und Frankreich eine engere Zusammenarbeit auch im Bereich der Berufsbildung.

Bonn und Paris haben sich damals auf eine gemeinsame Erklärung verständigt, wonach die in beiden Ländern vorhandenen Potenziale für Ausbildung und Beschäftigung in innovativen Bereichen besser ausgeschöpft werden sollen. Künftig soll bei der Erarbeitung und der Umsetzung von innovativen und zugleich international wettbewerbsfähigen Weiterbildungsangeboten eine engere Kooperation stattfinden, um so Synergieeffekte für die in beiden Ländern zu leistenden Arbeiten zu erzielen.

In der oben genannten gemeinsamen Erklärung Deutschlands und Frankreichs über neue Qualifikationsprofile in innovativen Bereichen wurde vereinbart, im Rahmen von Arbeitsgruppen eine zukunftsorientierte Bestandsaufnahme der Qualifikationsprofile auch im Bereich sicherheitsrelevante Berufe vorzunehmen.

Mit Weisung vom 24. März 2000 hat das BMWi das BIBB zur Umsetzung dieses Arbeitsauftrages gebeten, eine mit fachlich zuständigen Mitarbeitern des BIBB sowie je zwei Sachverständigen der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite besetzte Arbeitsgruppe einzurichten. Diese Arbeitsgruppe hat mit einer inhaltlichen Bestandsaufnahme der Qualifikationsprofile im Bereich sicherheitsrelevante Berufe das Vorhaben 4.0546 im IV. Quartal 2000 abgeschlossen. Die mit den Sachverständigen der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite abgestimmte Bestandsaufnahme ist mit Schreiben vom 13. Dezember 2000 dem BMWi zugeleitet worden.

Bestandsaufnahme der Qualifikationsprofile im Bereich sicherheitsrelevanter Berufe

Die Bundesregierung plant in Ausführung des Koalitionsvertrages vom 20. Oktober 1998 eine Neuregelung der rechtlichen Rahmenbedingungen für den Bereich sicherheitsrelevanter Berufe.

Die Beschäftigungen in den Sicherheitsdienstleistungen führten in den letzten Jahren zu einer erheblichen Expansion. Die Umsätze der Sicherheitsbranche in Deutschland lagen 1995 bei 14,2 Mrd. DM, davon alleine für die Bewachung ca. 4,3 Mrd. DM. Die Bewachungsdienste verzeichnen im Jahre 1998 ein Umsatzvolumen von ca. 5 Mrd. DM. Das jährliche Umsatzwachstum beläuft sich derzeit auf 3 und 4 %. Ca. 118.000 Personen sind in der Branche hauptberuflich beschäftigt. Hinzu kommen ca. 50.000 zeitweilige Aushilfskräfte.

Der Zugang zu bestimmten beruflichen Tätigkeiten im sicherheitsrelevanten Bereich wird derzeit auf der Grundlage von § 34 a Gewerbeordnung über eine Unterweisung mit geringem

Zeitaufwand ermöglicht. Darüber hinaus bestehen Fortbildungsregelungen wie Geprüfte Werkschutzfachkraft (Bundesregelung), Werkschutzmeister/-in (regionale Regelungen bei 8 Industrie- und Handelskammern), Fachkraft für Geld-, Wert- und Sicherheitstransporte (regionale Regelungen bei 2 Industrie- und Handelskammern).

Durch eine Neuregelung der rechtlichen Rahmenbedingungen für den Bereich soll sowohl die einheitliche Ausbildung bundesweit als auch die einheitliche Fortbildungsmöglichkeit der Beschäftigten in den Handlungsfeldern Objekt- und Anlagenschutz, Personen- und Werteschutz, Veranstaltungsdienste, Verkehrsdienste erreicht werden. Für die berufliche Ausbildung wird davon ausgegangen, dass ca. 1500 Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden können.

Die Beratungen der rechtlichen Rahmenbedingungen innerhalb der Bundesregierung sind noch nicht abgeschlossen. Nach dem derzeitigen Stand lässt sich aber vorhersagen, dass sowohl der Ausbildungsberuf „Fachkraft für Schutz und Sicherheit“ als auch der Aufstiegsfortbildung „Geprüfter Meister/geprüfte Meisterin für Schutz und Sicherheit“ (beides bisher nur Arbeitstitel) geschaffen werden sollen. Diese neuen Ordnungen sollen dazu dienen, der großen Anzahl von in der Sicherheitsbranche Tätigen Möglichkeiten zur beruflichen Entwicklung anzubieten.

Die mit den Sozialpartnern am 30. und 31. März 2000 vereinbarten Eckwerte und Rahmendaten für die Ordnung von Aus- und Fortbildung im Bereich sicherheitsrelevanter Beschäftigungen entsprechen dem derzeitigen Sachstand:

I. Ausbildung zur „Fachkraft für Schutz und Sicherheit“ (Arbeitstitel)

Übereinkunft konnte im Beratungsverfahren gefunden werden für den Ausbildungsberuf mit der Berufsbezeichnung „Fachkraft für Schutz und Sicherheit“ und für folgende Basis-Eckwerte:

Als Ausbildungsdauer ist eine 3-jährige Berufsausbildung nach Beendigung der allgemeinbildenden Schulpflicht vorgesehen.

Der Ausbildungsberuf wird grundsätzlich als Monoberuf (eine Abschlussprüfung ohne Wahl-option) konzipiert, wobei evtl. Spezialisierungen sich im weiteren Verfahren ergeben könnten.

Der Katalog der Fertigkeiten und Kenntnisse (Qualifikationskatalog) umfasst folgende Berufsbildpositionen:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
3. Sicherheit- und Gesundheitsschutz bei der Arbeit
4. Umweltschutz
5. Rechtsgrundlagen als Handlungsrahmen für Sicherheitsdienstleistungen
6. Schutz und Sicherheit
7. Situationsgerechtes Verhalten und Handeln
8. Methoden, Techniken und Verfahren
9. Einsatz sicherheitstechnischer Einrichtungen und Hilfsmittel
10. Betriebliche Organisation
11. Kommunikation und Kooperation

Die Sachverständigen des Bundes sollen im Rahmen ihrer Detailarbeit prüfen, inwieweit die Positionen 1–11 des Qualifikationskatalogs bereits den vollen Qualifikationsbedarf der Handlungsfelder Objekt- und Anlagenschutz, Personen- und Werteschutz, Veranstaltungsdienste, Verkehrsdienste abdecken bzw. ob und in welcher Weise noch ein jeweils spezifischerer Qualifikationsbedarf in diesen Handlungsfeldern in die Ausbildungsordnung aufgenommen werden muss.

II. Aufstiegsfortbildung zum „Geprüfter Meister/geprüfte Meisterin für Schutz und Sicherheit“ (Arbeitstitel)

Die geplante Fortbildung im Bereich sicherheitsrelevanter Beschäftigungsfelder soll es Interessenten ermöglichen, ihre vorhandenen beruflichen Fähigkeiten zu erweitern und beruflich aufzusteigen. Als Möglichkeit der beruflichen

Weiterbildung ist eine Meisterregelung als Aufstiegsfortbildung vorgesehen. Dabei wird ins Auge gefasst, mit dem Erwerb von Zusatzqualifikationen bereits während der Ausbildung oder/und mit dem Erwerb einzelner Teilqualifikationen noch vor der eigentlichen Fortbildungsprüfung einen schrittweisen Übergang zwischen Ausbildung und Fortbildung zu schaffen.

Folgende Berufe können den Zugang zur Fortbildung eröffnen:

- Fachkraft für Schutz und Sicherheit
- Werkschutzfachkraft
- Werkschutzmeister/Werkschutzmeisterin

Darüber hinaus sollen noch weitere Berufe mit sicherheitsrelevanten Elementen aufgenommen werden.

Für eine erfolgreiche Fortbildung im Bereich sicherheitsrelevanter Beschäftigungen sollen Zusatzqualifikationen wie zum Beispiel in den Bereichen

- Körperschulung,
- Gefahrgutkontrolle,
- Umweltmanagement,
- Datenschutz,

aber auch Fähigkeiten wie die zur

- Sicherheitsanalyse,
- Sicherheitspsychologie,
- Betriebsorganisation,
- Personalführung sowie zur
- Aus- und Weiterbildung nachgewiesen werden.

Die schon bestehenden Fortbildungsregelungen im Bereich sicherheitsrelevanter Beschäftigungen wie

- Geprüfte Werkschutzfachkraft,
- Werkschutzmeister/Werkschutzmeisterin und
- Fachkraft für Geld-, Wert- und Sicherheits Transporte

sollen mit Erlass der vorgesehenen Fortbildungsverordnung aufgehoben werden.

Deutsch-französische Initiative „Neue Qualifikationsprofile in innovativen Bereichen – Bestandsaufnahme für den Bereich Transport auf Straße und Schiene“

● **Laufzeit**

III/00 bis IV/00

● **Beteiligte**

Sachverständige der Sozialparteien

● **Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen**

Arbeitspapier für die deutsche Delegation in der
deutsch-französischen Expertenkommission

– keine Veröffentlichung –

● **Kurzdarstellung**

Bei den 74. deutsch-französischen Konsultationen (30. 11. 99) wurde zwischen beiden Seiten vereinbart, im Rahmen von Arbeitsgruppen eine „zukunftsorientierte Bestandsaufnahme der Qualifikationsprofile in neuen Beschäftigungsfeldern“ vorzunehmen – u. a. für den kaufmännischen und den Dienstleistungsbereich „Transport auf Straße und Schiene“.

In Umsetzung einer Weisung des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie hat das Bundesinstitut für Berufsbildung in Abstimmung mit Sachverständigen der Sozialparteien die für die Verkehrsbranche wichtigsten Qualifikationsanforderungen im Verkehrsbereich benannt und dargestellt, wie diese die in den letzten zehn

Jahren in Aus- und Weiterbildungsregelungen konkretisiert wurden (u. a. kaufmännische Steuerung, Kundenkommunikation, IT-Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse).

Für die künftige Qualifikationsentwicklung sind aus Sicht der Sozialparteien zwei – nicht branchenspezifische – Kompetenzen vorrangig: die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen und die Entwicklung der internationalen Qualifikationen, insbesondere der Fremdsprachenkompetenzen.

Diese Bestandsaufnahme fließt in die Arbeit der zuständigen deutsch-französischen Gremien ein.

Neue Qualifikationsprofile im Bereich Informations- und Kommunikationstechnik

● Laufzeit

III/00 – IV/00

● Beteiligte

Zentralverband der Elektrotechnischen und Elektronikindustrie,
Deutscher Industrie- und Handelstag,
Deutscher Gewerkschaftsbund

● Wesentliche Ergebnisse und Veröffentlichungen

Kurzdarstellung

In einer „Gemeinsamen Erklärung“

- des Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit und
- der Bundesministerin für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland sowie
- des Ministers für Erziehung, Forschung und Technologie der französischen Republik und der Staatssekretärin für Frauenrechte und Berufliche Bildung der französischen Republik

vom 30. November 1999 ist vorgesehen, dass eine Bestandsaufnahme von zukunftsorientierten Qualifikationsprofilen in neuen Beschäftigungsfeldern vorgenommen werden soll. Als eins der neuen Beschäftigungsfelder wird in der Erklärung der Bereich „Informations- und Kommunikationstechnik“ genannt.

Die Ausbildungsberufe können im Hinblick auf ihre IT-Relevanz in drei Gruppen eingeteilt werden:

- Berufe, in denen IT-Systeme erstellt oder in Stand gehalten werden bzw. andere bei Erledigung ihrer Fachaufgaben durch IT-Qualifikation unterstützt werden („IT-Kernberufe“),
- Berufe, die zur Erledigung ihrer Fachaufgaben ein hohes Maß an IT-Qualifikation brauchen, da
 - die Fachaufgabe durch Datenhandling geprägt und das Hauptarbeitsmittel zur Erledigung der Fachaufgaben der Computer ist oder
 - technische Systeme erstellt oder in Stand gehalten werden, deren Plattform Computer sind („Berufe im IT-Umfeld“),
- sonstige Berufe, in denen der Computer Arbeitsmittel ist („IT-Anwender“)

IT-Kernberufe sind die Berufe IT-System-Elektroniker/-in, Fachinformatiker/-in, IT-System-Kaufmann/-frau, Informatikkaufmann/-frau, Informationselektroniker/-in, Kommunikationselektroniker/-in.

Berufe im IT-Umfeld sind

- Medienberufe wie Mediengestalter/-in Bild und Ton, Film- und Video-Editor/-in, Fachangestellte/r für Medien- und Informationsdienste, Mediengestalter/in für digitale und Printmedien

Die IT-Anwender-Berufe können nicht enumerativ aufgezählt werden. In den neueren Ausbildungsordnungen werden generell IT-Qualifikationen im Sinne der Nutzung von PC und entsprechende Office-Pakete und Kommunikationsprogramme aufgenommen. In einigen Berufen werden programmgesteuerte Maschinen und Anlagen bedient und ggf. programmiert (z. B. Zerspanungsmechaniker), in anderen Berufen spielen die Nutzung spezieller IT-Systeme (Warenwirtschaftssysteme ERP-Systeme) eine große Rolle. Nach den Vorstellungen des Bundesministerium für Wirtschaft soll in allen Berufen eine neue Standardposition aufgenommen werden, die die Nutzung von IT vorsieht.

Im Bereich der Fortbildung gibt es einige bundeseinheitliche Regelungen nach § 46 Abs. 2 BBiG (Büroinformationselektronikermeister, Fernmeldeanlagenelektronikermeister, Geprüfter Wirtschaftsinformatiker).

Die Handwerkskammer sowie die Industrie- und Handelskammern haben auf die Herausforderungen durch die Informationstechnologie mit einer großen Anzahl (über 30) differenziert aufgebauten Regelungen (besondere Rechtsvorschriften der Kammern nach § 46 Abs. 1 BBiG) reagiert.

Geplant ist ein System von Fortbildung im IT-Bereich, das auf 28 Spezialisten aufbaut und in dem die Fortbildungsberufe wie IT-Manager, IT-Engineer, IT-Consultant, IT-Commercial, IT-Business-Engineer und IT-System-Engineer (alles Arbeitstitel) nach § 46 Abs. 2 BBiG geregelt werden sollen.

Revision von Medien

● Laufzeit

ständig

● Stand der Arbeiten, Zwischenergebnisse und Veröffentlichungen

Nachfolgende Medien sind in revidierter Form im Berichtszeitraum erschienen. Die angegebenen Bestell-Nummern beziehen sich auf den Christiani Verlag in Konstanz.

Video: Laser als Werkzeug in der Metallbearbeitung
Best.-Nr. 46 – 80546

Video: Holzbearbeitung mit Maschinen – Handmaschinen -
Best.-Nr. 46 – 80241

Arbeitsbuch: Holzbearbeitung mit Maschinen – Handmaschinen -
Best.-Nr. 46 – 80238

Mitgestaltung, Umsetzung und Evaluation des BMBF-Förderprogramms „Berufsbildung Osteuropa“

● Laufzeit

ständig

● Stand der Arbeiten, Zwischenergebnisse und Veröffentlichungen

Seit 1992/93 wirkt das BIBB im Auftrag des BMBF im Rahmen des Beratungsprogramms TRANSFORM der Bundesregierung aktiv mit bei der Reform der beruflichen Bildung in den Staaten Mittel- und Osteuropas und den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion. Über eine gezielte fachliche Systemberatung, zahlreiche komplexe Modellprojekte, Informationsaustausch und viele andere Austauschaktivitäten trägt das Bundesinstitut wirksam zur Unterstützung der Reformstaaten beim Aufbau einer leistungsfähigen Berufsbildung bei.

Inzwischen befindet sich das TRANSFORM-Programm in seiner Endphase. Bis auf zwei sind nun alle Projekte erfolgreich abgeschlossen. Eine Veröffentlichung, die die Projekte und Maßnahmen der Berufsbildungszusammenarbeit speziell in Russland bilanziert, befindet sich in Arbeit.

Weiterzuführen waren im Jahr 2000 noch zwei Beratungsprojekte in der Ukraine, welche aufgrund einer Initiative des damaligen Bundeskanzlers Helmut Kohl initiiert worden waren. Hier wurden Maßnahmen zur Erprobung der bisher erarbeiteten Lehr-/Lernmaterialien und Curricula sowie zur Verbreitung und Sicherung der eingeführten Neuerungen durchgeführt.

Zu den 2000 abgeschlossenen Projekten:

- **Länderprogramm Belarus:** Im Projekt „SPS-Modell-Labor“ zeigte sich in der Schlussphase das starke Interesse von Industrie und Wirtschaft an der Ausbildung in dieser neuen Technologie. Dem Projektdurchführer ist es in Eigenregie gelungen, gemeinsam mit den weißrussischen Partnern den Transfer der ersten Ausbildungsphase in der SPS-Technik in die Ukraine zu initiieren, wobei er die finanzielle Unterstützung von KfW bzw. BMZ gewinnen konnte.
- **Länderprogramm Polen:** Im Kaufmännischen Projekt Pol 1 fand eine internationale Abschlusskonferenz in Koszalin statt, auf dem die entstandenen Veränderungen im Berufsbildungssystem sowie speziell in der kaufmännischen Berufsausbildung bilanziert wurden und der Blick auf die internationale Zusammenarbeit im Rahmen von EU-Projekten gerichtet wurde.
- **Länderprogramm Russische Föderation:** Die Projekte RF 6 (Modellhafte Berufsausbildung im Bausektor in St. Petersburg), RF 7 (Modellhafte Aus- und Weiterbildung für Schweißfachkräfte in St. Petersburg) sowie RF 9 (Modernisierung von Ausbildungsberufen im Hotel- und Gaststättenbereich) sowie RF 2b – (Modellhafte Berufsbildung im kaufmännischen Bereich – hier: Versicherungskaufleute) wurden erfolgreich abgeschlossen. Das Projekt zur modellhaften Berufsausbildung im Bausektor ist eingebunden in ein internationales Netzwerk der Trockenbau-Ausbildung. Die Modellschule für die Aus- und Weiterbildung für Schweißfachkräfte kann selbstständig Prüfungen abnehmen und international anerkannte Diplome ausstellen. Das Projekt zur modellhaften Berufsbildung für Versicherungskaufleute fügt sich in den Rahmen der gesamten modellhaften Berufsbildung im kaufmännischen Bereich ein, welche vom russischen „Schwester“-Institut des BIBB besonders aktiv begleitet und unterstützt wurde.

Hervorzuheben ist, dass bei allen Projekten in den Abschlussveranstaltungen Perspektiven für eine selbstständige Weiterführung der Modell-

projekte durch die Partnerländer umrissen wurden. Aufgrund der angespannten Haushaltslage können im Rahmen des TRANSFORM-Programms nachbetreuende Aktivitäten oder auch nur Beobachtungen der weiteren Entwicklung in den Modellprojekten nach Abschluss der Förderphase nicht vorgesehen werden. Mit einem in Vorbereitung befindlichen Forschungsprojekt des BIBB, welches exemplarische Beratungsprojekte evaluiert, um dann die Erfahrungen aus den TRANSFORM-Beratungen für künftige Beratungsleistungen des BIBB nutzbar zu machen, wird die weitere Entwicklung wenigstens punktuell beobachtet werden.

Datenbank „Ausbildungsvergütungen“

● Laufzeit

ständig

● Stand der Arbeiten, Zwischenergebnisse und Veröffentlichungen:

Im Rahmen des o. g. Vorhabens wird seit 1976 die Entwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen beobachtet und analysiert. Die Grundlage bilden dabei die vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung jeweils zusammengestellten aktuellen Vergütungsvereinbarungen in den von den Beschäftigtenzahlen her gesehen bedeutendsten Tarifbereichen Deutschlands. Jährlich zum Stichtag 1. Oktober werden anhand dieser Daten die durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen für derzeit 208 Berufe in den alten und 173 Berufe in den neuen Ländern ermittelt. In den erfassten Berufen sind gegenwärtig 93 % der Auszubildenden in den alten und 86 % in den neuen Ländern vertreten.

Folgendes sind die zentralen Ergebnisse der Auswertung 2000:

- In Westdeutschland betrugen die tariflichen Ausbildungsvergütungen im Durchschnitt über alle Berufe und Ausbildungsjahre 1.117 DM (571 €) pro Monat. Die Vergütungen stiegen gegenüber dem Vorjahr um 2,7 % an. In Ostdeutschland lagen die tariflichen Vergütungen im Durchschnitt bei 958 DM (490 €) pro Monat, womit es hier einen Anstieg um 1,5 % gab. In 2000 wurden in Ostdeutschland durchschnittlich 86 % der westlichen Vergütungshöhe erreicht; die Angleichung der tariflich vereinbarten Ausbildungsvergütungen an das Westniveau war damit um einen Prozentpunkt rückläufig.
- Für das Bundesgebiet wurde auf der Basis der Werte in West- und Ostdeutschland ein

Gesamtdurchschnitt der tariflichen Ausbildungsvergütungen errechnet. Dieser belief sich in 2000 auf 1.085 DM (555 €) pro Monat und erhöhte sich damit gegenüber dem Vorjahr um 2,5 %.

- Die Vergütungsunterschiede zwischen den Ausbildungsberufen waren in 2000 unverändert groß. An der Spitze befand sich – wie seit vielen Jahren – der Beruf Gerüstbauer/-in mit durchschnittlich 1.870 DM pro Monat im Westen und 1.684 DM im Osten. Auch in den Berufen des Bauhauptgewerbes (z. B. Maurer/-in, Zimmerer/-in, Straßenbauer/-in) sind schon seit langem relativ hohe Ausbildungsvergütungen tariflich vereinbart: Sie betrugen in den alten Ländern durchschnittlich 1.518 DM und in den neuen Ländern 1.241 DM. Eher niedrige Ausbildungsvergütungen waren in 2000 zum Beispiel in den Berufen Friseur/-in (Westen: 754 DM; Osten: 480 DM), Florist/-in (Westen: 797 DM; Osten: 589 DM) sowie Bäcker/-in (Westen: 857 DM; Osten: 685 DM) zu verzeichnen. Insgesamt gesehen ist die Vergütungssituation allerdings noch weit differenzierter, als es durch die berufsspezifischen Durchschnittswerte deutlich wird: Selbst im gleichen Beruf variieren die tariflichen Ausbildungsvergütungen je nach Branche und Region zum Teil relativ stark; hinzu kommt, dass die Vergütungen von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr ansteigen.
- Deutliche Unterschiede im Vergütungsniveau bestanden in 2000 nach wie vor auch zwischen den Ausbildungsbereichen. Sowohl in den alten wie auch in den neuen Ländern waren die durchschnittlichen Vergütungen im Öffentlichen Dienst (West: 1.233 DM, Ost: 1.091 DM) sowie in Industrie und Handel (West: 1.231 DM, Ost: 1.059 DM) vergleichsweise hoch. Dagegen lagen sie in der Landwirtschaft (West: 1.004 DM, Ost: 840 DM), bei den Freien Berufen (West: 988 DM, Ost: 857) sowie im Handwerk (West: 979 DM, Ost: 823 DM) merklich niedriger.
- Ausgehend von den durchschnittlichen Vergütungsbeträgen pro Beruf und den jeweiligen Auszubildendenzahlen ergab sich in 2000 folgende Gesamtverteilung: In Westdeutschland bewegten sich die Vergütungen für 74 % der Auszubildenden zwischen 900 DM

und 1.300 DM; weniger als 900 DM erhielten 12 % und mehr als 1.300 DM 14 % der Auszubildenden. In Ostdeutschland waren für 48 % der Auszubildenden Vergütungen von 900 DM bis 1.300 DM und für 33 % von 700 DM bis 900 DM zu verzeichnen; 16 % der Auszubildenden kamen auf weniger als 700 DM und 3 % auf mehr als 1.300 DM.

Die *langfristige Beobachtung* der tariflichen Ausbildungsvergütungen zeigt, dass der Vergütungsanstieg in Westdeutschland in 2000 mit durchschnittlich 2,7 % vergleichsweise gering ausfiel. Allerdings ist in der Entwicklung der letzten drei Jahre (1997: +/- 0 %, 1998: 1,1 %, 1999: 2,0 %) eine leicht steigende Tendenz zu verzeichnen. In Westdeutschland wechselten sich seit 1977 Phasen mit relativ hohen jährlichen Vergütungssteigerungen von über 4 % bis zu fast 12 % (1977–1982, 1989–1993) und Phasen mit moderaten Anhebungen von deutlich unter 4 % (1983–1988, 1994–2000) einander ab. In Ostdeutschland gab es von 1993 bis 1995 aufgrund der seinerzeit angestrebten raschen Annäherung an das westliche Tarifniveau hohe Zuwachsraten (1993: 26,1 %, 1994: 7,7 %, 1995: 8,3 %). Demgegenüber fielen die Vergütungssteigerungen in den Jahren danach nur noch gering aus (1996: 3,0 %, 1998: 1,6 %, 2000: 1,5 %); 1997 und 1999 waren sogar Reduzierungen des tariflichen Vergütungsdurchschnitts um 1,7 % bzw. 0,7 % zu verzeichnen. Infolgedessen stagnierte die Angleichung an die westliche Vergütungshöhe und ging dann sogar wieder zurück, und zwar von 90 % in 1996 auf 86 % in 2000.

Letzte Veröffentlichungen:

BEICHT, Ursula: Ausbildungsvergütungen in der betrieblichen Berufsausbildung. Entwicklung der tariflichen Vergütungen von 1976 bis 1996. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 214. Bielefeld 1997.

BIBB-Pressemitteilung 1/2001 vom 04.01.2001: Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2000: Anstieg in West und Ost.

BEICHT, Ursula: Ausbildungsvergütungen 2000. In: BIBBaktuell 1/2001, S. 2.

Berufsbildungsbericht 2001, Kapitel 3.8.1: Entwicklung der Ausbildungsvergütungen.

BEICHT, Ursula: Entwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen von 1976 bis 2000. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2/2001.

Referenz-Betriebs-System RBS

● Laufzeit

ständig

● Stand der Arbeiten, Zwischenergebnisse und Veröffentlichungen:

Im Jahr 2000 wurden drei Betriebsbefragungen durchgeführt.

Die **Umfrage 1/2000** „Auswirkungen wachsender Dienstleistungen auf die Berufsausbildung“ fand direkt im Januar 2000 statt. Außer dem Fragebogen erhielten hierbei die Betriebe das BIBB aktuell 6/99 und die RBS-Information Nr. 16.

(Mit den neuen Befragungsunterlagen erhalten die Betriebe jeweils die Ergebnisse der vorherigen Befragung als RBS-Information.)

Die Ergebnisse der Umfrage 1/2000 sind in Kurzform in der RBS-Information Nr. 17 zusammengefasst, die den Betrieben zugeschickt wurde.

Die **Umfrage 2/2000** fand im Juni statt. Sie befasste sich mit dem Thema „Früherkennung – Qualifikationsentwicklung“. Die wichtigsten Ergebnisse hierzu sind in der RBS-Information Nr. 18 dargestellt.

Die **Umfrage 3/2000** wurde Ende November verschickt. Das Thema war: „Ausbildung junger Frauen in IT-Berufen“. Die RBS-Information Nr. 19 wird über die Ergebnisse hierzu Auskunft geben.

Außerdem erhielten die RBS-Betriebe Mitte Oktober zusammen mit einem Einladungsschreiben zur Fachtagung „Hand in Hand – Regionale Netzwerke für Ausbildung“ den Berufsbildungsbericht 2000.

Im Übrigen wurde das BIBBaktuell, das alle zwei Monate erscheint, den Betrieben auch im Jahr 2000 zugeleitet.

ERLÄUTERUNGEN VON AUSBILDUNGSORDNUNGEN

Zu folgenden 6 Ausbildungsordnungen wurden im Jahr 2000 Erläuterungen erarbeitet, die diese unter fachlich-didaktischer Sicht kommentieren und für die Ausbildungspraxis aufbereiten:

- Orthopädieschuhmacher/Orthopädieschuhmacherin (Vorhaben 4.0503)
- Verwaltungsfachangestellter/Verwaltungsfachangestellte (Vorhaben 4.0514)
- Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin (Vorhaben 4.0520)
- Fassadenmonteur (Vorhaben 4.0530)
- Verfahrensmechaniker/Verfahrensmechanikerin für Beschichtungstechnik (Vorhaben 4.0533)
- Verfahrensmechaniker/Verfahrensmechanikerin Glastechnik (Vorhaben 4.0536)

BI

FORSCHUNGSERGEBNISSE 2000

ISBN 3-88555-698-7

Bundesinstitut
für Berufsbildung

53043 Bonn

ISBN 3-88555-698-7



9 783885 556985

BIBD