

**Berufsbildung  
für eine globale  
Gesellschaft**

**Perspektiven  
im 21. Jahrhundert**

**4. BIBB-Fachkongress 2002**

**Ergebnisse und Ausblicke**

Mit umfassender Dokumentation auf CD-ROM

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BiBB** ▶

▶ Forschen

▶ Beraten

▶ Zukunft gestalten

### **Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-7639-1008-5

#### **Vertriebsadresse:**

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Telefon: (0521)91101-11

Telefax: (0521)91101-19

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

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

**Bestell-Nr.: 110.435**

© 2003 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung,

Der Generalsekretär, Bonn

Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

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

Redaktion und Konzeption:

Arbeitsbereich 1.2

Produktmarketing, Information der Fachöffentlichkeit,

Informationssysteme

Leitung: Dr. Christiane E. Herzog

Redaktion:

Thomas G. Gruber, MA;

Ursula Knüpper-Heger;

Anne Obertreis (Technische Betreuung);

Dr. Eckart Strohmaier

Wesentliche Anteile der Produktionskosten wurden aus den Tagungsbeiträgen finanziert.

Gestaltung: Hoch Drei GmbH, Berlin

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gestalterische Umsetzung der CD-ROM: Dripke & Partner, Bonn

ISBN 3-7639-1008-5

Printed in Germany

Gedruckt auf Papier aus 100 % chlorfrei gebleichten Faserstoffen

## Inhaltsübersicht

- 9 **Forum 1 Die Arbeitswelt im Wandel und Konsequenzen für die berufliche Bildung**
- Der strukturelle Wandel der Arbeitswelt im Spiegel der Sozialforschung
  - Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen
  - Kosten und Nutzen der beruflichen Bildung
  - Öffentliche Förderung in der beruflichen Ausbildung
- 25 **Forum 2 Internationalisierung der beruflichen Bildung – Erfahrungen und Strategien**
- Internationalisierung als berufsbildungspolitische Strategie in ausgewählten Ländern
  - Internationalisierungsstrategie und berufsbildungspolitische Initiativen der EU
  - Kooperative Ausbildung unter variierenden Systembedingungen
  - Internationale Qualifikationen, (Sprach-) Kompetenzen und Berufsprofile
  - Informations- und Kommunikationstechnologie im beruflichen Lernen
  - Internationalität der deutschen Berufsbildung – Herausforderung für Politik und Praxis
- 41 **Forum 3 Lebensbegleitendes Lernen – die Bedeutung des beruflichen Erfahrungslernens für die Kompetenzentwicklung**
- Aus der Arbeit lernen – die neuen mittleren Führungskräfte
  - Wie können Lernkonzepte Veränderungsprozesse in kleinen und mittleren Unternehmen unterstützen?
  - Kompetenzentwicklung in modernen Arbeitsorganisationen – Beispiele in Modellvorhaben
  - Facetten der Kompetenz und die Frage nach ihrer Entwicklung
  - Erfassen und Beurteilen von Kompetenzen
  - Ausblick
- 53 **Forum 4 „E-Learning“ – Anspruch und Praxis**
- Qualität, Lernerfolg und Nutzerakzeptanz sichern: Planung, Umsetzung und Evaluation multimedialer und netzgestützter Anwendungen
  - Lernen in der Arbeit durch E-Learning fördern – Schwerpunkte kleine und mittlere Unternehmen im Handwerk
  - Web-Didaktik und Standards zur Generierung netzgestützten Lernens
  - E-Learning – Fernunterricht der 3. Generation?

- 63 **Forum 5 Die Zukunft des Prüfens**
- Heißes Eisen Prüfungen
  - Kaufmännische Prüfungen – alles läuft rund!?
  - Kundenorientierung soll in immer mehr kaufmännischen Prüfungen zum gestaltungsleitenden Prinzip werden
  - Gewerbliche Prüfungen – Authentik als Pars pro Toto? Authentizität wird zum Leitbild für Prüfungen in gewerblich-technischen Berufen
- 71 **Forum 6 Gewerblich-technische Berufe im Wandel – neue Zuschnitte und Prinzipien**
- Metallberufe – Änderungsbedarf und Realisierung
  - Neuordnung der Fahrzeugtechnischen Berufe – welche Trends setzen sich durch?
  - Staatliches Berufe-Monopol oder Berufsfreiheit?
- 87 **Forum 7 Innovative Ansätze in kaufmännischen Dienstleistungsberufen und Berufen der Medienwirtschaft**
- Unternehmerisches Denken und Handeln
  - Kaufleute im Dienstleistungsbereich zwischen Back-Office und Kundenkontakt
  - Neue Konzepte der Berufsbildung in Industrie, Büro und Medienwirtschaft an den Schnittstellen von Aus- und Weiterbildung sowie Studium
  - Finanzdienstleistungsbereich und Auswirkungen auf die Berufsbildung
- 107 **Forum 8 Personenbezogene Dienstleistungen im Spannungsfeld von Markt, Staat und Gesellschaft: Strukturveränderungen – Paradigmenwechsel – Qualifikationsentwicklungen**
- Von der Gemeinwirtschaft zur Privatwirtschaft – von Fachkräften zu Angelernten?
  - Berufsbildungspolitische Perspektiven und Widersprüche im Gesundheits- und Sozialwesen
  - Berufliche Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe: Notwendige Fragen an berufliche Qualifikationskonzepte
  - Rehabilitation behinderter Menschen: So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich



- 119 **Forum 9 Benachteiligung in der Bildungsgesellschaft –  
Perspektiven der beruflichen Förderung**
- Individuelle Wege und strukturierte Formen der Unterstützung
  - Neue Berufe und Qualifikationsanforderungen
  - Transfer und Evaluation
- 129 **Forum 10 Bedarfsgerechte Dienstleistungen für kleine und  
mittlere Unternehmen – Leitmotiv Überbetrieblicher  
Berufsbildungsstätten (ÜBS) als Kompetenzzentren**
- Die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten im Spannungsfeld von Tradition und Innovation
  - Der Wandel zum Kompetenzzentrum – Neupositionierung oder alter Wein in neuen Schläuchen?
  - Handlungsorientierung – künftige Leitkategorie handwerklicher Berufsbildung in Kompetenzzentren!?
- 145 **Forum 11 Aufstieg und Fachkarrieren durch Weiterbildung**
- IT- und andere Hightech-Berufe
  - Berufe und Berufszugänge für Seiteneinsteiger/-innen in neuen Tätigkeitsfeldern – Beispiel Sicherheitsbranche
  - Managementqualifikationen für kleine und mittlere Unternehmen und Unternehmensnetzwerke: Controller, Bilanzbuchhalter, Betriebswirte und Wirtschaftsinformatiker
  - Zusatzqualifikationen – Verzahnung von Aus- und Weiterbildung
- 157 **Nutzungshinweise**





Liebe Leserinnen, liebe Leser,

der Fachkongress 2002 des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 23. bis 25. Oktober 2002 in Berlin war eine besondere und herausragende Veranstaltung.

Nach den Kongressen 1988, 1992 und 1996 ist das Bundesinstitut zum vierten Fachkongress nach Berlin, die Stadt, in der das Bundesinstitut bis September 1999 seinen Hauptdienstszitz hatte, zurückgekehrt. Rund 2500 Expertinnen und Experten der beruflichen Aus- und Weiterbildung aus dem In- und Ausland folgten der Einladung des Bundesinstituts.



Im Zeichen der Zeit stand der Fachkongress 2002 unter dem Leitmotiv „Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven für das 21. Jahrhundert“. Mit der Gestaltung des Kongress-Programms thematisiert das Bundesinstitut die zunehmende internationale Vernetzung von Arbeits- und Lebensweisen. Denn Globalisierung und Internationalisierung haben erkennbar die deutsche Berufsbildungsforschung und Berufsbildung erreicht und bestimmen sie. Berufsbildungsforschung und das System der beruflichen Bildung werden mit neuen Anforderungen, Problemen und Fragen konfrontiert, die sich beim dritten Fachkongress sechs Jahre zuvor erst in der Ferne abzeichneten. Dieser Entwicklung haben die Programmgestalter Rechnung getragen. In 11 Foren und 42 Arbeitskreisen waren Internationalisierung und Globalisierung entweder selbst Gegenstand der Beratungen oder die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Berufsbildungssystem, für die Berufsbildungsforschung, für die Praktiker der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie für die Auszubildenden und die Auszubildenden.

Die thematische Öffnung und Ausrichtung des Kongresses 2002 spiegelt auch die seit 1999 betriebene Profilierung des Selbstverständnisses des Bundesinstituts wider. Vermehrt ist die Forschungsarbeit des BIBB durch europäische und internationale Arbeiten und Bezüge geprägt. Folgerichtig hat sich das Selbstverständnis eines nationalen Forschungsinstituts der beruflichen Bildung zu einem auch internationalen Kompetenzzentrum der beruflichen Aus- und Wei-

terbildung entwickelt, das zahlreiche internationale Kontakte und Kooperationen u. a. in Europa, Asien und Amerika hat. Diese internationalen Kooperationen und die daraus erwachsenden Forschungsarbeiten ermöglichen Antworten zum Beispiel auf die Frage, wie sich deutsches Ausbildungssystem und Berufsprinzip in Zeiten der Globalisierung reformfähig erweisen können! Den Reformbedarf auszumachen, zu formulieren und Impulse für die Umsetzung ohne Diskontinuität von Bewährtem zu geben, war ein Hauptanliegen des Kongresses.

Ziel der Arbeit des Bundesinstituts ist weiterhin die Identifizierung und Aufbereitung von Zukunftsfragen der beruflichen Bildung. Das Bundesinstitut für Berufsbildung fördert durch seine Berufsbildungsforschung, mit ihren Methoden und Instrumenten (beispielsweise Früherkennung von Qualifikationsbedarf), die Orientierung und Leistung der Menschen im Erwerbsleben. Die Dynamik der Kompetenzentwicklung wird durch die zunehmende Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechniken verstärkt. Immer mehr Berufe müssen immer schneller an neue Erfordernisse angepasst werden; neue Berufe müssen entwickelt werden.

Allen Beteiligten des vierten BIBB-Fachkongresses, allen in- und ausländischen Teilnehmern und Teilnehmerinnen, Forenleitern und Forenleiterinnen, allen Ausstellern, wie auch allen an der Organisation beteiligten Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Bundesinstituts danke ich für ihr außerordentliches und großes persönliches Engagement. Dank sage ich auch den hochrangigen Vertretern und Vertreterinnen aus Politik und Wirtschaft, insbesondere den Rednern und Rednerinnen am Eröffnungstag. Hier danke ich insbesondere Herrn Bundespräsidenten Dr. Johannes Rau, dessen Grundsatzreferat politische Akzente und Anstöße für eine Fortentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung setzte.



Prof. Dr. Helmut Pütz  
Generalsekretär



## Die Arbeitswelt im Wandel und Konsequenzen für die berufliche Bildung

*Koordination:  
Dr. Günter Walden  
Rolf Jansen*

- 1.1 Der strukturelle Wandel der Arbeitswelt im Spiegel der Sozialforschung
- 1.2 Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen
- 1.3 Kosten und Nutzen der beruflichen Bildung
- 1.4 Öffentliche Förderung in der beruflichen Ausbildung



## Forum 1

### Die Arbeitswelt im Wandel und Konsequenzen für die berufliche Bildung

Die Arbeitswelt befindet sich seit geraumer Zeit in einem tief greifenden strukturellen Wandel, der sich in der jüngeren Vergangenheit noch beschleunigt hat. Die Veränderungen in der Arbeitswelt sind dabei vielfältig und für unterschiedliche Wirtschaftszweige und Beschäftigtengruppen nicht immer einheitlich. Es steht außer Frage, dass sich die berufliche Bildung auf eine veränderte Arbeitswelt einstellen und geeignete Konzepte zur Bewältigung des Strukturwandels entwickeln muss. Fragen nach den Konsequenzen, welche sich für die berufliche Bildung aus dem Wandel der Arbeitswelt ergeben, sind dabei nicht immer leicht zu beantworten und werden unter Fachleuten durchaus kontrovers diskutiert.

Im Forum 1 wurden die grundlegenden Aspekte des strukturellen Wandels in der Arbeitswelt mit ihren möglichen Implikationen für die berufliche Bildung und die Berufsbildungspolitik thematisiert. In der Plenumsveranstaltung des Forums wurden im ersten Vortrag (Michael Schumann) zunächst zentrale Entwicklungslinien von Veränderungen in der Arbeitswelt vorgestellt. Wesentliche These war hier, dass das Berufsprinzip als herausragendes Gestaltungsmerkmal des deutschen Ausbildungssystems auch im strukturellen Wandel seine Bedeutung behalten wird. Die neuen Berufsbilder mit dem größeren Gestaltungsspielraum in der Ausbildung berücksichtigen die gestiegenen Flexibilitätserfordernisse. In einem zweiten Referat (Manfred Kremer) wurden die Anforderungen an die Berufsbildungspolitik im Prozess der Modernisierung der Berufsbildungspolitik skizziert. Dabei wurden auch aktuelle Förderschwerpunkte vorgestellt und diskutiert. Leitmotive der Bundesregierung sind hier: Ausbildungschancen für alle, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege, eine stärkere betriebliche Anbindung der Berufsvorbereitung, internationale Öffnung der beruflichen Bildung sowie Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen an die neuen Anforderungen. In einer Podiumsdiskussion wurde die Rolle des Staates bei der Förderung der beruflichen Bildung aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen heraus diskutiert.

Unter verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Schwerpunktbildungen wurden die in der Plenumsveranstaltung behandelten Themen in vier Arbeitskreisen vertieft:

---

## Arbeitskreis 1.1 **Der strukturelle Wandel der Arbeitswelt im Spiegel der Sozialforschung**

Deutschland befindet sich, wie andere hoch entwickelte Industrienationen, auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Im Zuge des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und der zunehmenden Globalisierung gewinnen der Umfang und die Struktur des Humankapitals für die Konkurrenz- und Leistungsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland zunehmend an Bedeutung. Ihren Ausdruck findet diese Entwicklung in einem beständigen Anstieg der Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, ein Trend, der nach allen aktuellen Bedarfsprojektionen anhalten wird.

Fraglich ist allerdings, ob das künftige qualifikationsspezifische Arbeitskräfteangebot mit dieser Dynamik auf der Bedarfsseite langfristig Schritt halten kann. Die Ursachen für diese Skepsis sind sowohl in der demographischen als auch in der Qualifikationsentwicklung der Bevölkerung begründet. Die mittleren und höheren Altersgruppen stellen heute bereits das Gros des qualifizierten Arbeitsangebots. Ein halbwegs ausreichender Ersatz an qualifizierter Erwerbsbevölkerung wäre nur zu erwarten, wenn die nachrückenden geburtschwachen Jahrgänge deutlich besser qualifiziert würden als die demnächst ausscheidenden Älteren. Gerade dies ist derzeit jedoch nicht in Sicht, da die Bildungsexpansion von einst zwischenzeitlich in weiten Teilen stagniert.

Aufgrund der vergleichsweise günstigen Beschäftigungsentwicklung sehen viele junge Menschen ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld im Dienstleistungsbereich. Dort weist der Ausbildungsstellenmarkt einige Besonderheiten auf und war zumindest in der Vergangenheit weniger ergiebig. Hierzu wurden u. a. Ergebnisse von Analysen mit Daten des IAB-Betriebspanels für das Gesundheitswesen vorgestellt (Lutz Bellmann).

Anhand der Daten der amtlichen Statistik (Mikrozensus, Beschäftigten- und Arbeitslosenstatistik) der beiden zurückliegenden Jahrzehnte wurde untersucht, inwieweit sich ein „mismatch“ zwischen der qualifikationsspezifischen Nachfrage nach und dem Angebot von Arbeitskräften entwickelt hat (Gernot Weißhuhn, Alexander Reinberg). Auffallend ist eine erhebliche Ausweitung der Zahl der Erwerbspersonen mit einem Universitäts- bzw. Fachhochschulabschluss. Diese wurden verstärkt im privaten Dienstleistungssektor beschäftigt. Auch der Anteil der Erwerbstätigen mit abgeschlossener Berufsausbildung hat im gleichen Zeitraum zugenommen. Während die Dienstleistungsberufe deutlich zugelegt haben, ist in den traditionellen gewerblichen Berufen allerdings ein Rückgang zu verzeichnen. Stark rückläufig ist insbesondere die Nachfrage nach Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, was sich insbesondere auch in den hohen Arbeitslosenquoten bei dieser Personengruppe zeigt. Analysen der Berufsbildungsstatistik ergaben für das duale Ausbildungssystem einen starken Trend zu Dienstleistungs- und Informationsberufen (Rudolf Werner). Ob dieser Trend ausreichend ist, um der Entwicklung des Beschäftigungssystems zu folgen, darf allerdings bezweifelt werden. Die positiven strukturellen Entwicklungen im Ausbildungssystem der letzten Jahre einschließlich der Schaffung neuer Berufe dürften noch keine Entwarnung bedeuten.

Mit der zunehmenden Intensität des Wettbewerbs sehen sich die Betriebe in allen Wirtschaftsbereichen gezwungen, technische und arbeitsorganisatorische Änderungen (wie z. B. durchgreifende Informatisierung der Arbeitsprozesse, Verbesserung der Qualitätssicherung, der Einführung von Gruppenarbeit, der Reorganisation von Abteilungen und der Veränderung der Zulieferbeziehungen) vorzunehmen (Lothar Troll). Aus Sicht vieler Beschäftigter hat sich dadurch, so zeigen Analysen der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99, in den letzten Jahren der Belastungsgrad bei der Arbeit erhöht. Für einen Teil von ihnen nahm aber nicht nur der Arbeitsdruck, sondern auch der Entscheidungsspielraum zu (Joachim Gerd Ulrich). Sie reagieren in diesen Fällen deutlich positiver auf den Wandel in den Betrieben. Dies gilt insbesondere für ihre Bereitschaft, mitzudenken und bisherige Arbeitsverfahren zu verbessern.

Auswertungen von Verlaufsdaten des sozioökonomischen Panels zu den Auswirkungen von Berufswechseln haben keine Hinweise auf einen zunehmenden Bedeutungsverlust des Berufs für die Individuen ergeben (Friederike Behringer). Dennoch ist der Arbeitsplatz- und Berufswechsel für viele nicht ohne Risiko. Insbesondere ein Wechsel aus einem industriellen Fertigungsberuf in einen Dienstleistungsberuf ist häufig risikobehaftet. Betont wurde insbesondere die Bedeutung von kognitivem, prozeduralem Wissen, das jedoch nur auf der Grundlage solider substanzieller beruflicher Kenntnisse und Erfahrungen erworben werden kann.

Analysen der Daten der Lebenslaufsstudie von 1996/97 des MPI für Bildungsforschung in den neuen Bundesländern ergaben, dass nicht für alle Ostdeutschen die Transformation mit berufsbiografischen Brücken verbunden war – gut die Hälfte der 1996 Beschäftigten übte noch den gleichen Beruf wie 1989 aus (Anne Goedicke, Heike Solga). Viele hatten nach der Wende allerdings keine Möglichkeit, erwerbstätig zu bleiben, oder mussten den Verbleib in Beschäftigung mit beruflichem Abstieg und Berufswechsel „bezahlen“. Diese unterschiedliche Betroffenheit hing stark mit dem betrieblichen Umfeld und den Verwertungsmöglichkeiten der mitgebrachten Handlungsressourcen zusammen.

Die Besonderheit der auf dem Arbeitsmarkt und dem „Qualifizierungsmarkt“ ablaufenden Prozesse liegt einerseits in ihrer qualitativen Ausgleichsfunktion innerhalb der verschiedenen Qualifikationsstufen, andererseits in ihrer quantitativen Ausgleichsfunktion zwischen den Aggregaten des Beschäftigungs- und Qualifizierungssystems (Werner Dostal). Ziel arbeitsmarktpolitischer Eingriffe ist es, die Vermittlungsprozesse zu beschleunigen und ihre Qualität zu verbessern, um vor allem die friktionelle Arbeitslosigkeit zu minimieren. Zugleich werden auf dem Arbeitsmarkt Bedeutung und Relevanz von Qualifikationen verhandelt. Eine Verkürzung der Qualifikationsbetrachtung der Arbeitsmarktanalyse auf formell erworbene und zertifizierte Qualifikationen führt möglicherweise zu falschen Schlüssen: Informelle und nicht zertifizierte Qualifikationen haben in Beschäftigung und teilweise auch im Arbeitsmarkt eine hohe Bedeutung. Ohne ihre Berücksichtigung sind Positionszuweisungen in der Erwerbstätigkeit nicht zu verstehen.

Weiterführende Literatur aus dem BIBB:

**Jansen, Rolf** (Hrsg.): Die Arbeitswelt im Wandel. Weitere Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 zur Qualifikation und Erwerbssituation in Deutschland (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 254). Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Bielefeld: Bertelsmann, 2002

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

**Werner, Rudolf**: Die Bedeutung der neuen Ausbildungsberufe für den Strukturwandel des dualen Systems. In: Ursula Beicht u. a.: Technische Ausbildungsberufe im Wandel. Strukturen und Chancen eines Berufsbereichs des dualen Systems (Forschung Spezial; Heft 6). Bielefeld: Bertelsmann, 2003. S. 7–31

## Arbeitskreis 1.2 Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen

Ergebnisse aus Projekten zur Früherkennung des Forschungsnetzwerkes FreQueNz standen im Zentrum der Diskussion in diesem Arbeitskreis. Eingangs wurden die Ziele und die geförderten Einzelaktivitäten im Rahmen dieses Forschungsnetzwerkes zur Früherkennung vorgestellt (Gudrun Steeger). Die Darstellung und Diskussion von Ergebnissen aus den Studien bezog sich auf: 1. betriebliche Qualifikationsanforderungen und Qualifikationsangebote in der beruflichen Weiterbildung in den Bereichen der Informations- und Kommunikationstechnik (IuK) (Peter Bott, Hans-Joachim Schade), Finanzdienstleistungen (Horst Bärwald, Anja Hall) und Gesundheit (Hans-Joachim Schade), 2. neue Tätigkeitsprofile und Qualifikationsanforderungen im Bereich Multimedia/Internet (Lutz Goertz) und 3. arbeitsnahe Untersuchungen von Qualifikationsanforderungen in Bürotätigkeiten (Kathrin Schnalzer, Helmut Kuwan). In einem weiteren Beitrag wurde 4. das Expertenwissen als Zugang zu den Entstehungskontexten neuer Qualifikationsanforderungen reflektiert (Agnes Dietzen).

### **Qualifikationsanforderungen der Betriebe an neue Mitarbeiter und Qualifikationsangebote in der beruflichen Weiterbildung**

Generell – so die Ergebnisse aus Stellenanzeigenanalyse und Inserenten(nach)befragung – sind die Anforderungen an das Qualifikationsniveau neuer Mitarbeiter in

den Bereichen der Informations- und Kommunikationstechnik sowie Finanzdienstleistungen sehr hoch. Im Bereich Gesundheit (ohne Ärzteschaft) setzen Betriebe bei Bewerbern/-innen eine einschlägige for-

male Aus- bzw. Weiterbildung voraus. Im Finanzdienstleistungsbe-  
reich entstehen neue Qualifikationsprofile an der Schnittstelle zwi-  
schen Bank- und Versicherungsgewerbe, im Gesundheitsbereich im  
Zusammenhang mit der Erschließung neuer Geschäftsfelder (Ange-  
bot von Gesundheitsdienstleistungen in Betrieben, Schulen, Kinder-  
gärten etc.), der Qualitätssicherung, der medizinischen Dokumenta-  
tion und neuen diagnostischen/therapeutischen Verfahren.

Neben einschlägig ausgewiesenen Fachkenntnissen legen die Betriebe Wert auf fachübergreifende Qualifikationen wie z. B. Kundenorientierung, Kommunikationsfähigkeit, Beratungskompetenz sowie Flexibilität und Weiterbildungsbereitschaft.

Das Angebot der beruflichen Weiterbildung nimmt für den Bereich IuK, aber auch für Finanzdienstleistungen und Gesundheit überdurchschnittlich zu. Dies deutet auf neue Aufgaben bzw. neue Anforderungen in diesen Berufsfeldern hin, die einen entsprechenden Qualifizierungsbedarf auslösen. Im Bereich der IuK sind es die rasante Verbreitung dieser Technik, insbesondere aber die hohe Innovationsdynamik, vor allem in der Kommunikationstechnik, die neue Qualifizierungsanforderungen mit sich bringen und die in quantitativer Hinsicht das Angebot der beruflichen Weiterbildung insgesamt dominiert.

Im Bank- und Kreditwesen findet fast jeder dritte berufliche Weiterbildungskurs im Bereich „Wertpapiergeschäfte, Termingeschäfte“ statt. Im Bereich der fachübergreifenden Kenntnisse spielen Rechtskenntnisse eine bedeutende Rolle. Dies trifft gleichermaßen auf die Bereiche IuK und Gesundheit zu. Bei letzterem ist es die Vielfalt therapeutischer Ansätze und Verfahren, die in quantitativer Hinsicht das Weiterbildungsangebot im Gesundheitswesen prägt.

#### **Neue Tätigkeitsprofile und Qualifikationsanforderungen im Bereich Multimedia/Internet**

Zur Differenzierung des nach wie vor unübersichtlichen Tätigkeitsspektrums im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik wurden speziell Ergebnisse für den Komplex Multimedia/Internet präsentiert. Tätigkeitsprofile wie Web-Content-Manager, Web-Designer und Webmaster wurden vorgestellt, die sich mit un-

terschiedlichen Schwerpunkten sowohl mit inhaltlichen als auch gestalterischen Aspekten von Internetauftritten z. B. für Unternehmen beschäftigen. Es scheint einen anhaltenden Bedarf nach diesen Tätigkeitsprofilen zu geben, wie Ergebnisse aus Stellenanzeigenanalysen und aus dem Verfahren des Branchenscoutings in Trendsetterbetrieben übereinstimmend zeigen. Dabei nehmen – so ergab eine Stellenanzeigenanalyse – Tätigkeitsprofile im Zeitverlauf deutliche Konturen an. Die Nachfrage nach Allroundern wird geringer. Erwerbsberufe mit neuen Qualifikationsprofilen entstehen an der Schnittstelle zu IT in den Bereichen Design (z. B. Web-/Interface-Design), Management (z. B. E-Business-Consulting) und Content (z. B. Content-Manager). Abschließend wurden einzelne Möglichkeiten zur Qualifikationsverbesserung in der Medienbranche diskutiert. Diese bestehen in der Entwicklung von Weiterbildungsmodellen, der Zertifizierung von Weiterbildungsangeboten und in der Entwicklung einer möglichen Weiterbildungsverordnung für die Medienbranche.

**Arbeitsnahe Untersuchungen  
von Qualifikationsanforderungen  
in Bürotätigkeiten**

In diesem Forschungsansatz wurden kaufmännische Tätigkeiten sowie Sekretariats- und Verwaltungstätigkeiten in Betrieben unterschiedlicher Wirtschaftszweige

und Branchen untersucht. Organisatorische Veränderungen insbesondere durch Verbesserung des Qualitätsmanagements, Reorganisation von Abteilungen, neue Beschaffungs- und Vertriebswege, Verlagerung von Verantwortung nach unten und in eigenverantwortliche Arbeitsgruppen führen zu Veränderungen von Qualifikationsanforderungen und der Entstehung neuer Qualifikationsbündel bei Bürotätigkeiten. In kaufmännischen und Bürotätigkeitsfeldern wandeln sich Arbeitsmittel (EDV, Hardware-Arbeitsplatzausstattung) viel stärker als die kaufmännischen Fachinhalte. Daher erscheint es auch plausibel, dass Tätigkeitsschwerpunkte in der Systembetreuung wie in der Handhabung von IuK-Systemen, deren Installation, Wartung und Bedienung sowie der Umgang mit und die Gestaltung von Datenbanken den befragten Experten zufolge weiterhin an Bedeutung gewinnen werden. Finanzwirtschaftliche Qualifikationen werden weiterhin stark nachgefragt werden, wobei für die kaufmännische Kooperation und Auftragsabwicklung zunehmend eine flexible, kreative Anwendung und Kombination verschiedenartiger finanzwirt-



schaftlicher Instrumente erforderlich ist. Dagegen wird erwartet, dass virtuelle Systeme (z. B. Bestellsysteme, Lagermanagement) die Arbeitsaufgaben von Fachkräften nicht so stark ersetzen, wie häufig angenommen wird.

**Expertenwissen als Zugang zur  
Qualifikationsentwicklung** In diesem Forschungsansatz zur Früherkennung wurde die Rolle von Beratern als Begleiter und Mitgestalter betrieblicher Veränderungen reflektiert. Deren Tätigkeit umfasst nicht nur die Problemdiagnose, sondern auch die Umsetzung ihrer Vorschläge und die Schaffung von Akzeptanz für die erarbeiteten Lösungsansätze. Insbesondere bei diesen Aufgaben werden Berater selbst zu Akteuren in betrieblichen Veränderungsprozessen. Dies trifft insbesondere auf jene Beratungsprozesse zu, in denen Berater als *Prozessbegleiter* und *Change Agent* tätig sind, in denen sie als Personal- und Organisationsentwickler eine dauerhafte Beziehung zu den von Veränderungsprozessen Betroffenen entwickeln und als Initiatoren von Lernprozessen die Organisationsmitglieder bei der inhaltlichen Bestimmung und Lösung der Probleme unterstützen. In diesen Rollen müssen sich Berater ganzheitlich mit den Unternehmen auseinandersetzen, mit ihren sozialen und kommunikativen Strukturen, mit den in einem Unternehmen geteilten Einstellungen, Prioritäten, Strategien und eingelebten Routinen. Das Expertenwissen dieser Berater stellt für die Analyse der Qualifikationsentwicklung eine Wissensbasis bereit, die Arbeits- und Unternehmensveränderungen frühzeitig erfasst.

In der abschließenden Diskussion standen Nutzen und Umsetzung der vorgestellten Ergebnisse für die berufliche Praxis im Vordergrund. Dabei wurden der Transfer der Erkenntnisse in die betriebliche Praxis, insbesondere im Bereich der zunehmend an Bedeutung gewinnenden Schlüsselqualifikationen, sowie die Frage der Abgrenzung von Aus- und Weiterbildung diskutiert. Es wurde erörtert, wie die Instrumente und Ergebnisse der Früherkennung von Qualifikationsentwicklung künftig noch transparenter dargestellt werden können. Von Seiten regionaler Aktivitäten zu einem Arbeitsmarktmonitoring wurde der Wunsch nach einem Informationsaustausch mit den vorgestellten Untersuchungen aus dem Frequenznetzwerk im Hinblick auf Ergebnisse und Methodeneffizienz geäußert.

Weiterführende Literatur aus dem BIBB:

**Bott, Peter; Hall, Anja; Schade, Hans-Joachim:** Qualifikationsanforderungen im IT-Bereich: Wunsch und Wirklichkeit – Ergebnisse einer Inserentennachbefragung im Rahmen des Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung (Heft 1 der Schriftenreihe „Früherkennung von Qualifikationsentwicklung“), Bonn 2000

**Bott, Peter; Brüggemann, Wilfried; Hall, Anja:** Wohin geht die Reise? – Qualifikationsanforderungen im Wandel, In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6/2000, S. 45–47

**Brüggemann, Wilfried, Hall, Anja; Schade, Hans-Joachim:** Qualifikationsprofile innovativer Weiterbildung – Methode und Ergebnisse des Weiterbildungs-Innovations-Preises (WIP) 2000 (Heft 2 der Schriftenreihe „Früherkennung von Qualifikationsentwicklung“), Bonn 2000

**Dietzen, Agnes; Selle, Bernd:** Qualifikationsentwicklung in betrieblichen Veränderungsprozessen – Zur Ermittlung von betrieblichem Qualifikationsbedarf durch Beratung, In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2003

### Arbeitskreis 1.3 **Kosten und Nutzen der beruflichen Bildung**

Zunächst wurden aktuelle Ergebnisse bildungsökonomischer Untersuchungen zur beruflichen Ausbildung in Deutschland (Ursula Beicht, Günter Walden, Hermann Herget) und in der Schweiz (Jürg Schweri) präsentiert. Seit der grundlegenden Untersuchung der *Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung* Anfang der 70er Jahre erhebt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in etwa zehnjährigem Abstand die betrieblichen Ausbildungskosten auf repräsentativer Basis. Bislang musste auf die fortgeschriebenen Daten einer Studie für das Jahr 1991 zurückgegriffen werden, die ausschließlich die Ausbildungsbereiche Industrie und Handel sowie Handwerk in Westdeutschland umfasste. Nun liegen die Ergebnisse einer erneuten, auf das Jahr 2000 bezogenen Erhebung vor, die das gesamte Bundesgebiet sowie alle Ausbildungsbereiche einschließt, also auch Landwirtschaft, Freie Berufe und den Öffentlichen Dienst. Ein Vergleich zwischen den Ergebnissen der aktuellen Studie und der Anfang der 90er Jahre durchgeführten Erhebung zeigt, dass das Kostenbewusstsein der Betriebe gestiegen ist und berufliche Ausbildung in einem stärkeren Maße als bisher auch unter Wirtschaftlichkeitsgesichtspunkten betrachtet wird.

Betriebe führen berufliche Ausbildung durch, weil sie sich hiervon einen Nutzen versprechen und Ausbildung als eine Investition für die Zukunft betrachten. Der Umfang des Ausbildungsnutzens und die

Relation zu den Ausbildungskosten stellen somit einen wesentlichen Bestimmungsgrund der betrieblichen Ausbildungsaktivitäten dar. Über die repräsentative Erhebung der Ausbildungskosten hinaus hat das Bundesinstitut für Berufsbildung daher im Rahmen des Projektes „Nutzen und Nettokosten der Berufsausbildung für Betriebe“ auch wichtige Dimensionen des Ausbildungsnutzens untersucht. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Ausbildung für die Betriebe in der Regel einen hohen Nutzen stiftet und die Rekrutierung von Fachkräften über den Arbeitsmarkt in der Regel teurer ist als die eigene Ausbildung des betrieblichen Nachwuchses.

Die in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland abweichenden Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung und andere berufliche und betriebliche Ausbildungsstrukturen führen auch zu unterschiedlichen Kostenstrukturen der Ausbildung in den beiden Ländern. Bemerkenswert ist insbesondere der in der Schweiz höhere Anteil von Betrieben, welche schon während der Ausbildung Nettoerträge erzielen.

Zur betrieblichen Weiterbildung wurden Ergebnisse einer europaweit durchgeführten Erhebung (CVTS II) referiert (Uwe Grünewald, Dick Moraal). Im Vergleich zur betrieblichen Weiterbildung in anderen europäischen Ländern hat sich die Position Deutschlands in einer Reihe relevanter Indikatoren eher verschlechtert. Dies betrifft sowohl das Gesamtangebot an betrieblicher Weiterbildung als auch den Zugang der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Die Ergebnisse des internationalen Vergleichs deuten dabei auf Defizite der deutschen betrieblichen Weiterbildung und auf entsprechenden Handlungsbedarf hin.

Einen weiteren Schwerpunkt des Arbeitskreises bildeten Fragen zum gegenwärtigen Stand der Förderung beruflicher Weiterbildung (Elisabeth M. Kregel) und zur Eignung alternativer Finanzierungsmodelle (Dieter Dohmen). Das in Deutschland vorhandene Förderinstrumentarium führt dabei nicht immer zu den gewünschten quantitativen und qualitativen Wirkungen. Diskutiert wurde in diesem Zusammenhang, inwieweit durch die Implementation stärker nachfrageorientierter Finanzierungsmodelle (z. B. Bildungsgutscheine) eine bessere Förderung der Weiterbildung realisiert werden kann. Bei den Teilnehmern des Arbeitskreises gab es hier sehr unterschiedliche Posi-

tionen. Während einerseits vor allem positive Effekte auf die Weiterbildungsqualität hervorgehoben wurden, wurde andererseits bezweifelt, dass die Voraussetzungen für die Anwendung des Marktprinzips im Weiterbildungsbereich bestehen.

Weiterführende Literatur aus dem BIBB:

**Beicht, Ursula; Walden, Günter:** Wirtschaftlichere Durchführung der Berufsausbildung – Untersuchungsergebnisse zu den Ausbildungskosten der Betriebe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6/2002, S. 38–43

**Walden, Günter; Beicht, Ursula, Herget, Hermann:** Warum Betriebe (nicht) ausbilden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2/2002, S. 35–39

**Walden, Günter; Herget, Hermann:** Nutzen der betrieblichen Ausbildung für Betriebe – erste Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6/2002, S. 32–37

## Arbeitskreis 1.4 Öffentliche Förderung in der beruflichen Ausbildung

Im Mittelpunkt des Arbeitskreises 1.4 standen die Aktivitäten von Staat und Bundesanstalt für Arbeit zur Förderung der Berufsausbildung. Staatliche Ausbildungsförderung konzentriert sich im Wesentlichen auf die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsstellen, auf die Förderung bestimmter Zielgruppen und auf die strukturelle Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität. Zur Einführung in das Thema des Arbeitskreises referierte Klaus Berger über aktuelle Ergebnisse zu Umfang und Struktur staatlicher Ausbildungsförderung in den Jahren 1997 bis 2001. Die Ist-Ausgaben der Ausbildungsförderung durch Bund und Länder betragen im Jahr 2000 insgesamt rd. 8 Mrd. €. Allein 6,5 Mrd. € gaben die Länder zur Finanzierung der berufsbildenden Schulen aus. Auch wenn die Finanzierung des betrieblichen Teils der Ausbildung in der Verantwortung von Betrieben in Wirtschaft und Verwaltung liegt, ist der Ausbildungsmarkt auf staatliche Förderung angewiesen. Der staatliche Anteil zur Förderung der betrieblichen Ausbildung betrug im Jahr 2000 1.433 Mio. €. Angesichts der nicht nur in Ostdeutschland angespannten Ausbildungsplatzsituation flossen 45 % dieser Fördermittel in die kurative Förderung, d. h. in die direkte Finanzierung zusätzlicher betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung. Strukturfördernde Maßnahmen wie die Förderung von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten oder Ausbildungsverbänden mit 28 % der eingesetzten Fördermittel und die Förderung bestimmter Zielgruppen einschließlich individu-

eller Hilfen für Auszubildende bildeten weitere Schwerpunkte der staatlichen Ausbildungsförderung.

Bei der Vorstellung von Beispielen für kurative und strukturfördernde Förderansätze bilden die Ergebnisse der Begleitforschung zum Jugendsofortprogramm (JuSoPro) einen Schwerpunkt. Qualitative und quantitative Effekte der Förderung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze nach Artikel 4 JuSoPro (Hans Dietrich) standen dabei ebenso im Mittelpunkt wie die Perspektiven der im Rahmen von Artikel 2 JuSoPro initiierten regionalen Projekte zur Förderung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze (Kornelia Raskopp). Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Untersuchungsergebnisse zu öffentlichen Förderaktivitäten, die einerseits neue Ausbildungspotenziale erschließen und gleichzeitig auch zu einer qualitativen Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems beitragen sollen. Hierzu gehört beispielsweise die Förderung des Ausbildungspotenzials durch die Qualifizierung von Ausbildern ausländischer Herkunft (Monika Bethscheider), die Förderung von Ausbildungsverbänden (Vera Drinkhut und Walter Schlottau) und die Regionalberatung zur Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Bundesländern (Wolfgang Müller-Tamke).

Der Einsatz öffentlicher Mittel zur Förderung der betrieblichen Ausbildung hat nur vorübergehenden Charakter und ist vor dem Hintergrund aktueller Problemlagen am Ausbildungsmarkt zu verstehen. Da die Wirtschaft jedoch nicht ihrer Verantwortung für die Finanzierung der Ausbildung enthoben werden soll, wurden Möglichkeiten und Chancen diskutiert, die staatlich finanzierten Ausbildungsprojekte in sich selbst tragende betriebliche Ausbildungsaktivitäten zu überführen.

Die Finanzierung der schulischen Berufsbildung fällt ausschließlich in die Verantwortung der öffentlichen Hand. Auf ihren Beitrag zur Verbesserung des Berufsbildungsangebotes wurde daher zum Schluss des Arbeitskreises eingegangen. Diskutiert wurden unterschiedliche Alternativen vollzeitschulischer Berufsbildungsgänge zum dualen System (Gisela Feller).

Schließlich wurden Evaluationsergebnisse des schulisch-kooperativen Modells Brandenburg vorgestellt (Anhand der Vorstellung des

schulisch-kooperativen Modells Brandenburg (Detlev Liepmann und Jörg Felfe), bei dem zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsangebote eine Verzahnung (außer-)betrieblicher und vollzeitschulischer Ausbildungskapazitäten erfolgt.

Weiterführende Literatur aus dem BIBB:

**Berger, Klaus; Walden, Günter:** Evaluierung der Bund-Länder-Programme zur Ausbildungsförderung in den neuen Bundesländern 1996–1999. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 255, Bielefeld 2002

**Berger, Klaus; Walden, Günter:** (Hrsg.): Öffentliche Ausbildungsförderung in Ostdeutschland unter der Lupe. Ergebnisse aktueller Evaluationsstudien. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 258, Bielefeld 2003

**Bethscheider, Monika; Settlemeyer, Anke; Schwerin, Christine:** Gezielt Unterstützung bieten! Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausländischer Herkunft in Ausbil-  
dereignislehrgängen. Eine Studie zur beruflichen Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Bielefeld 2003

**Raskopp, Kornelia:** Verbundausbildung als Maßnahme zur Erhöhung des betrieblichen Lehrstellenangebots. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4/2002, S. 29–31

## Ausblick

Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland stehen vor tief greifenden strukturellen Veränderungen. Das Berufsbildungssystem muss sich hierauf einstellen, wenn seine bisherige Leistungsfähigkeit erhalten werden soll. Dabei muss gleichzeitig den Interessen der Individuen an Integration und Partizipation wie auch dem wirtschaftlichen Bedarf Rechnung getragen werden. Der Berufsbildungsforschung kommt hier die Aufgabe zu, der Politik die erforderlichen Daten und Erkenntnisse rechtzeitig zur Verfügung zu stellen, damit der Modernisierungsprozess erfolgreich gestaltet werden kann. Die Forschung steht hierbei vor zwei wesentlichen Aufgaben:

- Zum einen sind Prozesse des Wandels in der Arbeitswelt mit ihrer Bedeutung für Arbeit und Qualifikation zielgerichtet zu beobachten und zu analysieren. Aufgrund der noch zunehmenden Geschwindigkeit, mit der sich die Wandlungsprozesse vollziehen, muss die Forschung versuchen, den Aktualitätsanforderungen noch stärker als bisher zu entsprechen.
- Zum anderen sind die Ergebnisse durchzuführender Studien und Untersuchungen zum Wandel in der Arbeitswelt regelmäßig systematisch auf ihre Relevanz für die berufliche Bildung und das Berufsbildungssystem zu überprüfen und auszuwerten.

Angesichts knapper Ressourcen und steigender Aktualitätsanforderungen wird es für die Berufsbildungsforschung in Zukunft in besonderer Weise darauf ankommen, die richtigen Themen zur richtigen Zeit anzugehen. Sinnvoll erscheint hier der Ausbau leistungsfähiger Informationssysteme zur Beobachtung der relevanten Prozesse in der Arbeitswelt. Darüber hinaus sind die unterschiedlichen Schwerpunkte und Ansätze in der Berufsbildungsforschung besser als bisher miteinander zu vernetzen.





## Internationalisierung der beruflichen Bildung – Erfahrungen und Strategien

*Koordination:  
Klaus Fahlé  
Dr. Georg Hanf  
Dr. Matthias Walter*

- 2.1 Internationalisierung als berufsbildungspolitische Strategie in ausgewählten Ländern
- 2.2 Internationalisierungsstrategie und berufsbildungspolitische Initiativen der EU
- 2.3 Kooperative Ausbildung unter variierenden Systembedingungen
- 2.4 Internationale Qualifikationen, (Sprach-)Kompetenzen und Berufsprofile
- 2.5 Informations- und Kommunikationstechnologie im beruflichen Lernen
- 2.6 Internationalität der deutschen Berufsbildung – Herausforderung für Politik und Praxis



## Forum 2

### Internationalisierung der beruflichen Bildung – Erfahrungen und Strategien

Die Globalisierung der Wirtschaft und der beschleunigte Prozess der europäischen Integration weiten sich auf das deutsche Berufsbildungssystem aus. In einer Reihe von Industrieländern wurde in den zurückliegenden Jahren die Internationalisierung der Berufsbildung forciert. Die bildungspolitische Zusammenarbeit in der EU hat zugleich eine neue Dynamik gewonnen. Wachsender internationaler Wettbewerb und neue grenzüberschreitende Kooperationsmöglichkeiten stellen eine Herausforderung und Chance dar.

Auch das deutsche Berufsbildungssystem hat sich in den letzten Jahren international geöffnet.

Die Ergebnisse des Forums 2 sollen dazu beitragen, den Prozess der Internationalisierung zu unterstützen.

#### Zusammenfassung der Ergebnisse

##### Arbeitskreis 2.1 **Internationalisierung als berufsbildungspolitische Strategie in ausgewählten Ländern**

Der Arbeitskreis ging von zwei grundlegenden Annahmen aus: 1. Internationalisierung von (beruflicher) Bildung ist die politische Antwort auf ökonomische Prozesse der Globalisierung. Strategien der Internationalisierung sind 2. an zwei Zielen ausgerichtet: „Qualifizierung der Beschäftigten eines Landes für die globalisierte Ökonomie“ und „Weltweite Vermarktung von Bildungsangeboten“. Insbesondere kleinere, stark exportorientierte Länder wie Dänemark und die Niederlande haben die Internationalisierung ihrer Berufsbildung in den 90er Jahren zur nationalen Strategie erhoben, während Australien hier bereits auf eine längere Tradition zurückblicken kann. Referenten aus diesen drei Ländern haben im Arbeitskreis dargestellt, mit welchen gesetzlichen Regelungen und/oder sonstigen Steuerungs-

instrumenten eine solche Strategie umgesetzt und abgesichert werden kann. Leitende Diskussionspunkte waren dabei: Unter welchen historischen Umständen wurden diese Strategien entwickelt? An welchen Zielen haben sie sich ausgerichtet? Was macht ihren Erfolg aus?

Australien steht für die angelsächsische marktorientierte Berufsbildungswelt und demonstriert zugleich die weltumspannende Realität der Internationalisierung. Um den Anschluss an internationale Entwicklungen zu halten, so Andy Smith (Charles Sturt University, Wagga Wagga), wurden bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts Studenten zum Studium nach Europa und nach Amerika geschickt; das australische Bildungssystem musste deshalb an andere Bildungssysteme anschlussfähig sein. Aufgrund seiner exponierten Stellung wurde Australien nach dem 2. Weltkrieg zu *dem* Aufnahmeland für (zahlende) Studenten aus dem gesamten asiatischen Raum. Diese gezielte Kommerzialisierung wurde in den letzten Jahren erweitert durch eine weltweite Vermarktung von Bildungsangeboten (offshore market). Ein Grund für den Erfolg dieser historisch gewachsenen und offensiv verfolgten Strategie ist sicher darin zu sehen, dass Englisch sich als internationale Geschäftssprache durchgesetzt hat und die Bildungsangebote Abschlüsse aufweisen, die weit bekannt und anerkannt sind.

Das Berufsbildungssystem der Niederlande ist stark am angelsächsischen Modell orientiert, gepaart mit traditionellen deutschen Einflüssen und Merkmalen. Generell wie auch in der Perspektive der Internationalisierung kann man hier von einem „gemischten Ansatz“ sprechen: Marktorientierung mit staatlichem Rahmen. Es war der Staat, der, angestoßen durch die Vollendung des EU-Binnenmarkts, in den 90er Jahren in drei Stufen eine Strategie der Internationalisierung formulierte: von der grenzüberschreitenden Mobilität zur internationalen Wissensteilung. Ben Hövels (Universität Nijmegen) machte in seinem Beitrag deutlich, wie sehr diese Strategie auf einem transparenten und offenen nationalen Qualifikationsrahmen basiert.

Dänemark weist außerhalb des deutschen Sprachraums den höchsten Anteil an dualer Ausbildung auf. Wie in Deutschland ist dort das duale System auch durch die Globalisierung unter Druck geraten. In der Vergangenheit galt in Dänemark: „Wir haben von den anderen nichts zu lernen, wir können andere etwas lehren.“ Wie Benny Dylander

(CIRIUS, Kopenhagen) ausführte, hat sich diese Einstellung in den 90er Jahren geändert: Die duale Ausbildung sollte insbesondere mit interkulturellen Kompetenzen und dem Erwerb internationaler Qualifikationen weiterentwickelt werden. Hierfür erhielten die beruflichen Schulzentren großen Handlungsspielraum. Benny Dylander kennzeichnete die dänische Strategie selbst als „Grass-roots-Ansatz“.

Vor dem Hintergrund dieser durchaus unterschiedlichen Voraussetzungen konzentrierte sich die weitere Diskussion auf die Fragen: Folgen die Länder einem gleichen Muster? Was ist zu erwarten, wenn mehr und mehr Länder eine Strategie der Internationalisierung verfolgen – mehr Konkurrenz oder mehr Kooperation? Führt Internationalisierung letztlich zum Verschwinden nationaler Eigenheiten und zu einer Angleichung der Systeme?

Vorläufig lässt sich feststellen: Die Strategien der Internationalisierung sind weniger kohärent, als dies von außen erscheinen mag, und sie markieren einen Prozess, der sich in den einzelnen Ländern unterschiedlich gestaltet. Perspektivisch beinhaltet der Prozess der Internationalisierung jedoch zwei deutliche Herausforderungen: 1. den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz in Bildung und Berufsbildung zu fördern. 2. auf international vergleichbare Berufsstandards sowie einen transparenten Qualifikationsrahmen hinzuwirken, der die Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen und Abschlüssen auf dem internationalen Markt ermöglicht. Damit würden die nationalen Systeme auf dem gleichen Produktmarkt konkurrieren. Marktvorteile können sie sichern, indem sie gleichwohl ihre besondere Qualität auch künftig zur Geltung bringen.

---

## Arbeitskreis 2.2

### **Internationalisierungsstrategie und berufsbildungspolitische Initiativen der EU**

Ausgangspunkt der Vorträge und Diskussionen im Arbeitskreis 2 war die neue Dynamik, die seit dem Europäischen Rat von Lissabon in die europäische Bildungs-/Berufsbildungspolitik Einzug gehalten hat. Dieser politische Prozess sollte aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und in seiner Tragweite, d. h. insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von europäischer und nationaler Berufsbildungspolitik bewertet werden. Zentrale Fragen des Forum waren, wie weit der

eingeleitete politische Prozess tatsächlich trägt und was sich dadurch für die Praxis in absehbarer Zeit verändern wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass viele der im Lissabon-Prozess aufgegriffenen Fragestellungen wie Mobilität oder die Anerkennung von Qualifikationen bereits seit den 90er Jahren Gegenstand intensiver Diskussionen waren.

Die Beiträge aller Referentinnen und Referenten unterstrichen, dass die Europäische Union der Bildung/Beruflichen Bildung künftig eine wesentliche größere Bedeutung beimessen wird als bisher. Der Lissabon-Prozess wurde mittlerweile im Bereich der beruflichen Bildung durch die sog. „Brügge-Initiative“ ergänzt, die von den Generaldirektoren berufliche Bildung und der Europäischen Kommission getragen wird. Otto Dibelius, Direktor der Europäischen Kommission in der Generaldirektion Allgemeine und berufliche Bildung, Kultur, erläuterte aus Sicht der EU-Kommission die Bedeutung der gegenwärtigen politischen Diskussionen. Er verdeutlichte, dass die Befürchtung einer Harmonisierung der Bildungssysteme auch bei den neuen Initiativen nicht angebracht sei. Vielmehr sei es Aufgabe der Mitgliedstaaten, auf der Basis des gemeinsamen Arbeitsprogramms der Bildungsminister und der Kommission sowie auch der Brügge-Initiative, ihre Bildungssysteme in eigener Verantwortung weiterzuentwickeln.

Frau Fabian vom DIHK-Büro Brüssel beleuchtete die Relevanz bildungspolitischer Fragestellungen im Bereich der Beschäftigungspolitik. Berufsbildungspolitische Fragestellungen und Maßnahmen wie auch das Konzept des lebenslangen Lernens gingen in vielfältiger Form in die Beschäftigungspolitik ein. Stichworte seien der Vertrag von Amsterdam, die beschäftigungspolitischen Leitlinien und die jeweiligen nationalen Aktionspläne. Dabei vertrat sie die These, dass die bildungspolitischen Akteure – und zwar sowohl die Politik wie auch die Sozialpartner – viel zu wenig in die beschäftigungspolitischen Aktivitäten und Strategien einbezogen seien, ja diese oft nicht einmal adäquat wahrnehmen würden. Vor allem berufliche Bildung sei jedoch eine wichtige Säule der Europäischen Beschäftigungsstrategie geworden.

Herr van Rens, Direktor des CEDEFOP, betrachtete die künftige berufsbildungspolitische Zusammenarbeit unter einem anderen Ge-

sichtspunkt: Sie könne auf Dauer nur gelingen, wenn es einen intensiven Erfahrungs- und Informationsaustausch zwischen allen beteiligten Akteuren gebe. Erforderlich seien neue Formen des Networkings, für die das CEDEFOP eine Plattform bereitstelle. Networking bedeute in diesem Zusammenhang, aktuelle und verlässliche Informationen bereitzustellen, eine breite Beteiligung (bottom up) an politischen Prozessen zu ermöglichen, Entscheidungsträgern Möglichkeiten des Feed-back zu geben und Kanäle für die Verbreitung von Informationen zu schaffen. Das CEDEFOP bietet mit dem Training Village und dem Refer Network wichtige Plattformen für diese Aufgaben.

---

### Arbeitskreis 2.3    **Kooperative Ausbildung unter variierenden Systembedingungen**

„Kooperative Ausbildung unter variierenden Systembedingungen“ war Titel und Gegenstand der Erörterung in Arbeitskreis 2.3. Ausschlaggebend für die Wahl des Themas war die Annahme, dass international tätige deutsche Unternehmen dabei seien, für ihre Auslandsstandorte Ausbildungsmodelle zu entwickeln, die sich am deutschen dualen System beruflicher Bildung orientieren, und sich darüber hinaus im Ausland zunehmend Interesse an einem Modell kooperativer Ausbildung deutscher Prägung manifestiere.

Diese Annahme sollte anhand von länderspezifischen Erfahrungsberichte durch fünf Experten überprüft werden: Paulo Rosas als Vertreter des SENAI, des Ausbildungsverbundes der brasilianischen Industrie, Prof. Dr. Michael Guder, GTZ, als Vertreter für die berufsbildungspolitische Entwicklungszusammenarbeit am Beispiel des Jemen, Karl-Jürgen Wilbert als Repräsentant einer international tätigen Handwerkskammer am Beispiel der HWK Koblenz und zwei Vertreter von „global players“: Bernhard Weusthoff von VW-Coaching und Dr. Eckard Fischer von der MAN.

Im Ergebnis wurde deutlich, dass diese Annahme zu differenzieren ist und sich die Interessenlagen unterschiedlich darstellen. Aus der Entwicklungszusammenarbeit und zahlreichen Projekten der Berufsbildungsberatung wird zwar bestätigt, dass das duale System deutscher Prägung hohes Ansehen genießt. Diese Wertschätzung ist jedoch eher abstrakter Natur. Insbesondere kann daraus nicht gefolgert

werden, dass das deutsche duale System der Berufsbildung umstandslos in andere Länder zu transferieren ist. Soweit duale Ausbildung nicht auf ein Verständnis von zwei getrennten Lernorten reduziert wird, sind vorhandene Ansätze eines komplexen Modells kooperativer Ausbildung in Form von Public-Private-Partnership bisher Insellösungen.

Anders nimmt sich die Situation bei den „Global Players“ aus. Um weltweit eine vergleichbare Qualität der Produkte zu gewährleisten, ist auch eine betriebliche Bildung notwendig, die weltweit für hoch qualifizierte Facharbeiter sorgt. Dabei wird das duale System deutscher Prägung als ein leistungsfähiges Grundmodell beruflicher Bildung geachtet. Es trägt zu hoher Arbeitsmotivation und Disziplin bei, leistet einen Beitrag zur Wertschöpfung und verbessert die gesellschaftliche Anerkennung der Berufsausbildung.

Gleichwohl kann von beruflichem „Ausbildungsexport“ nicht die Rede sein. Stattdessen gibt es eine Offenheit für die Bildungschancen unterschiedlicher Bildungssysteme. Die „Global Players“ bestimmen vor Ort ihren konkreten Qualifizierungsbedarf im Hinblick auf die Produktion am Auslandsstandort. Die Qualifizierung kann auf der Grundlage deutscher Ausbildungsordnungen erfolgen, so beispielsweise im Falle des Mechatronikers bei einem deutschen Unternehmen in der Türkei; die Durchführung der Qualifizierung erfolgt aber in der Regel im Rahmen des nationalen Systems der beruflichen Aus- und Weiterbildung, im Fall Brasiliens also mit der lokalen Qualifizierungsorganisation SENAI. Im Gegensatz zur globalen Personalstrategie von „Global Players“ ist berufliche Bildung für die mittleren Karrierewege traditionell standortgebunden.

Was folgt daraus?

Die Erkenntnis, dass die deutsche duale Ausbildung nicht in ihrer Gesamtheit in andere Länder transferierbar ist, wird heute ernsthaft von niemandem mehr bestritten. Und doch gehen wir in unserer Vorstellungswelt noch immer von beruflicher Bildung als einem System aus, das in anderen Ländern so gar nicht vorhanden ist, und glauben mitunter sogar, dass ein System dem anderen überlegen sei. Vielleicht liegt hier die wichtigste Herausforderung an die Berufsbildungspolitik und ihre verantwortlichen Akteure, was die internatio-

nale Wettbewerbsfähigkeit anbelangt: einen radikalen Wandel in der Sichtweise vorzunehmen und – orientiert an internationalen Begrifflichkeiten und Standards – die Leistungsfähigkeit „beruflicher Bildung – made in Germany“ daran festzumachen, welche Lösungsansätze sie für konkrete Problemstellungen in anderen Ländern anzubieten hat. Damit tragen wir dazu bei, dass die deutsche berufliche Aus- und Weiterbildung international anschlussfähig und kommunizierbar bleibt.

## Arbeitskreis 2.4 **Internationale Qualifikationen, (Sprach-)Kompetenzen und Berufsprofile**

In seinem einleitenden Grundsatzvortrag „Europäische Berufsprofile – Vision oder Illusion?“ für den Arbeitskreis 2.4 erläutert Herr Tutschner von der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB Hintergründe und Grundlagen für die Diskussion zum Thema „europäische Berufsbilder/-profile“. Die europäische Bildungszusammenarbeit hat in den letzten Jahren an Dynamik gewonnen u. a. durch die Europäischen Räte von Lissabon, Stockholm und Barcelona, durch das Arbeitsprogramm 2010 und durch die von den Generaldirektoren Berufsbildung initiierte „Brücke-Initiative“ mit den inhaltlichen Kernpunkten:

- Transparenz, Anrechnung und Anerkennung im Zusammenhang mit Qualifikationen und Abschlüssen
- Qualität und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung
- Gemeinsame Entwicklung europäischer Bildungsangebote; Profilschärfung des europäischen Bildungsraumes
- Förderung der Mobilität und Überwindung von praktischen Mobilitätshemmnissen.

Aktuelle Initiativen zur Entwicklung europäischer Berufsbilder und -profile wurden anhand von drei Projekten vorgestellt. Für sie gelten die folgenden Merkmale:

1. Alle drei in diesem Arbeitskreis vorgestellten Projekte sind laufende Projekte im Programm LEONARDO DA VINCI II.
2. Jedes dieser Projekte hat als (Kern-)Thema „Europäische Berufsbilder/-profile“.



3. Jedes Projekt präsentiert einen anderen Zugang zum Thema „Europäische Berufesprofile“
4. Europäische Berufsprofile lassen sich nicht auf Erstausbildung reduzieren, sondern lassen sich auch auf die berufliche Weiterbildung anwenden.

Im Projekt „Recyclingsektor“ (Projekträger biat – Universität Flensburg) werden der Ansatz sowie die Erfahrungen in der Konzeption und erfolgreichen Implementierung des europäischen Projektes „Europäisches Berufsprofil Kfz-Mechatroniker“ auf eine andere Branche und damit auch auf andere Rahmenbedingungen übertragen. Eine der Bedingungen für ein inhaltlich erfolgreiches Projekt und dessen ordnungspolitische Implementation in den jeweiligen Ländern ist die frühzeitige Einbeziehung der Beteiligten, das sind in Deutschland die Sozialpartner. In der Projektpräsentation durch Prof. Spöttl (biat) sowie in der Diskussion wurde zudem deutlich die schon weit fortgeschrittene und präzise Ausarbeitung eines europäischen Kerncurriculums sowie des Konzeptes der umwelttechnischen Berufe in Europa. Für die Implementation in Deutschland ist dabei die Frage zu lösen, wie dieses europäische Kernberufsbild im Verhältnis steht zu den neu geordneten Umwelttechnischen (UT-)Berufen. Europäisch ist wiederum relevant, auf welcher Ebene dieses Berufsbild in den jeweiligen Ländern anerkannt wird und wie das Anerkennungsprozedere vonstatten geht. Zum Teil gibt es in den Partnerländern noch kein Berufsbild, das dem im Projekt entwickelten vergleichbar ist oder entspricht.

Das über das Programm LEONARDO DA VINCI geförderte Projekt „EU-Kaufmann/frau für Verkehrsservice“ (Projekträger Deutsche Bahn) hat ebenfalls die Entwicklung eines europäischen Kernberufsprofils zum Ziel. Problematisiert wurde von Herrn Wiegand (Deutsche Bahn) der berufsbildungspolitische Zugang, und es wurde dargestellt, welches Spannungsfeld zwischen nationalen und europäischen Regelungen existiert. Die Problematik wird deutlich an der Diskussion der Zertifizierung und Implementierung des „EU-Kaufmanns/der -Kaufrau für Verkehrsservice“. Dabei sind nach dem aktuellen Stand der Entwicklungen verschiedene Optionen denkbar:

Option A: Dieser Beruf besteht bisher nicht im Partnerland und wird grundsätzlich neu eingeführt.

Option B: Der Beruf ersetzt im Partnerland ein bereits existierendes Angebot. Bestehende Qualifikationen werden entsprechend bedarfsgerecht substituiert.

Option C: Der Beruf ist als Ergänzung zu einem bereits bestehenden Angebot gedacht.

Einen unter der Sicht der Ordnungspolitik dazu unterschiedlichen Zugang vermittelt das Projekt „Europäischer E-Tutor“ (Projektträger DAA Hamburg), Entwicklung einer europäischen E-Learning-Didaktik. Schon die Namensänderung – der ursprüngliche Titel des europäischen Berufsprofils E-Coach hatte in angelsächsischen Ländern eine andere Bedeutung – verdeutlicht die Relevanz von politischen Fragen und Verfahrensfragen. Dabei wird ein Lehrgangskonzept eines Europäischen E-Tutors erarbeitet. Bei dieser von Partnern aus verschiedenen Ländern entwickelten europäischen Weiterbildungsmaßnahme wird von heterogenen Eingangsvoraussetzungen der E-Tutoren ausgegangen, was für eine hauptsächliche Qualifizierung über E-Learning spricht. Derzeit sind laut Herrn Harbord-Massow (DAA) die ca. 10 Module dieser europäischen Weiterbildungsregelung in der Entwicklung. Grundvoraussetzungen sind die Einhaltung nationaler Bildungsstandards sowie die Realisierung unterschiedlicher methodischer Ansätze zur Anwendung von E-Learning.

In der weiteren Diskussion wurde darüber diskutiert, welche Chancen und Risiken mit der Entwicklung „Europäischer Berufe/Berufsprofile“ verbunden sind, insbesondere da mit der aus dem Entsprechungsverfahren bekannten Fünf-Stufen-Methode (siehe dazu Beschluss des Hauptausschusses des BIBB vom 28. 6. 2002) und der Standards des CEDEFOP Strukturen für Transparenz und Anerkennung auf europäischer Ebene geschaffen wurden. Im Vergleich dazu stellt die Entwicklung „europäischer Berufsbilder/-profile“ eine Alternative im Kontext der Transparenz und Anerkennung dar.

---

## Arbeitskreis 2.5

### **Informations- und Kommunikationstechnologie im beruflichen Lernen**

Die durch die Informations- und Kommunikationstechnologien angestoßenen Innovationen haben nicht nur die Fertigungsprozesse, die Arbeitsorganisation und die Geschäftsprozesse verändert und zu

neuen Berufsprofilen geführt. Vielmehr kommen die IuK-Technologien auch verstärkt als Bildungsmedium zum Einsatz (E-Learning, Bildungsportal, *blended learning*). Vor diesem Hintergrund wird in der europäischen Bildungsdiskussion den *IT-Kenntnissen* bereits seit längerem eine strategische Bedeutung zugemessen.

Peter Baur von der Europäischen Kommission wies in seinem Vortrag „eLearning als Wettbewerbsfaktor – Die Sichtweise der EU“ auf den Beschluss des Europäischen Rats (Gipfeltreffen der Regierungschefs) vom 23./24. März 2000 in Lissabon hin, in dem das Ziel formuliert wurde, „(...) die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen (...)“. Hierzu werden Investitionen in die Bildung und die Nutzung der Gemeinschaftsprogramme (Sokrates, Leonardo, Jugend) als unerlässlich erachtet. So hat die Kommission im Mai 2000 die Initiative »eLearning« ins Leben gerufen, die darauf abzielt, den Aktionsplan »eEurope« im Bereich der Bildung zu konkretisieren und umzusetzen. Im Mai 2001 verabschiedete die Kommission den eLearning-Aktionsplan (28. Mai 2001), der vier Schwerpunkte umfasst:

1. verstärkte Investitionen in die digitale Infrastruktur;
2. Verbesserung der Ausbildung von Lehrern und Ausbildern;
3. die Entwicklung hochwertiger Dienstleistungen und multimediale Lerninhalte sowie
4. die Vernetzung relevanter Initiativen im IKT-Bereich.

Damit, so Peter Baur, unterstreicht die Kommission die Bedeutung, die sowohl den Kompetenzen der Bürger als auch den Investitionen in die Bildung auf dem Weg in die Wissensgesellschaft zukommt.

Peter Littig (DEKRA AKADEMIE) wies in seinem Beitrag „Vom Medium zum Inhalt“ darauf hin, dass in der Praxis zumeist durch ein technikorientiertes Verständnis die Möglichkeiten der neuen Medien verschenkt werden, der Komplexität von Lernprozessen Rechnung zu tragen. Wie eine jüngst von der DEKRA AKADEMIE durchgeführte Unternehmensbefragung belege, sei dadurch der Einsatz von E-Learning von vorneherein mit falschen Erwartungen belastet, sowohl auf Seiten der Personal- und Bildungsverantwortlichen als auch auf Seiten der Qualifizierung nachfragenden Arbeitnehmer/-innen.

Auf dem anspruchsvollen Weg in die Wissensgesellschaft bedürfe es jedoch überzeugender *Blended-learning-Konzepte* und hochwertiger Inhalte (*content*), die den Lernenden/Anwender in den Mittelpunkt rückten. Es müsse verstanden werden, dass Lernen ein sozialer und grundsätzlich selbst gesteuerter Prozess ist und dass sich erwachsene Lerner u. a. durch gewachsene Lernbiografien auszeichnen.

Das EU-Berufsbildungsprogramm LEONARDO DA VINCI ist ein Instrument, um in einem Bottom-up-Approach gemeinsam mit europäischen Partnern praxisgerechte Modelle zu entwickeln und zu erproben, die den in den vorangegangenen Beiträgen genannten Zielen Rechnung tragen. Inwieweit die Leonardo-Projektarbeiten Beiträge für eine entsprechende Praxisveränderung leisten, dokumentierten die nachfolgenden Projektpräsentationen:

- Gerald Thiel (CDI Deutsche Private GmbH für Wirtschaft, München) skizzierte den Projektansatz, ein europäisches Tätigkeitsprofil des „Web-Content-Managers“ zu entwickeln.
- Gabriele Fietz von den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz Bildungsforschung) Nürnberg veranschaulichte gemeinsam mit Isabelle Trimaille von ihrem englischen Partner Woodland Grange am Beispiel des webgestützten Moduls „Modernes Telefonieren“ die Entwicklung von Telelernprodukten in virtuellen Zirkeln.
- Gabriele Fuchs und Yvonne Skowronek vom Überbetrieblichen Verbund Wiesbaden-Rheingau-Taunus e. V. stellten – unterstützt von einem österreichischen und einem italienischen Partner – ihr modulares E-Business-Qualifizierungskonzept vor, das neben dem E-Business-Trainer/-Trainerin mit IHK-Zertifikat auch ein Managementkonzept zur Anwendung in KMU umfasst.

Die anschließende Diskussion thematisierte insbesondere die Schwierigkeiten, die bildungspolitisch hochgesteckten Ziele auf die konkrete Ebene der Projektarbeit „herunterzubrechen“. Es herrschte Konsens darüber, dass die Erwartungen an einzelne Projekte nicht zu hoch sein dürften, angesichts der generellen Schwierigkeiten, etwa in methodisch-didaktischer Hinsicht überzeugende lernerzentrierte Umsetzungskonzepte zu entwickeln. Hier seien noch erhebliche Anstrengungen notwendig.

Mit den Herausforderungen der Internationalität der deutschen Berufsbildung für Politik und Praxis befasste sich die abschließende Plenumsdiskussion im Forum 2. Das einführende Impulsreferat von Frau Dr. Dybowski fasste dabei wesentliche Aspekte der Diskussion in den Arbeitskreisen in drei Punkten zusammen:.

(1) Internationalität beruflicher Bildung kann sich nur durch eine strategische und zielgerichtete internationale Berufsbildungskoope-  
ration und einen internationalen Berufsbildungsdialog entwickeln, für die drei wesentliche Prinzipien zu gelten haben: voneinander lernen, miteinander zusammenarbeiten, Erfahrungen an andere weitergeben. Internationalität der deutschen beruflichen Bildung – so zeigen die Erfahrungsberichte auch in diesem Forum – lässt sich nicht dadurch herstellen, dass internationale Berufsbildungskoope-  
ration vorwiegend verstanden und dazu genutzt wird, das deutsche Berufsbildungssystem eins zu eins zu exportieren und in möglichst vielen Ländern dieser Welt zu implementieren. Denn berufliche Bildung ist kein „stand alone“, sondern eingebunden in je spezifische nationale und kulturelle Kontexte sowie gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen, die sich in vielfacher Weise gegen eine Missionierung und Überstül-  
pfung fremdländischer Modelle sperren.

(2) Internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung muss verstärkt und durch einen kontinuierlichen internationalen Berufsbildungsdialog gestützt werden. Wesentlich ist es, klare Leitlinien für die Internationalität beruflicher Bildung zu entwickeln und darüber europaweit und international einen Konsens zu erzielen. Dazu sind mit der im Oktober 2001 ins Leben gerufenen **Brücke-Initiative** erste Schritte unternommen worden. Gefordert wird eine stärkere internationale und europäische Orientierung der nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme, die eine bessere Anerkennung und Verwertbarkeit beruflicher Kompetenzen verspricht und damit die Mobilität des Einzelnen erhöht. Internationalität beruflicher Bildung entsteht in erster Linie nicht durch Regelungen, sondern durch Bildungskonzepte, die aus transnationalen Kooperationen hervorgegangen sind.

(3) Internationalität stellt Herausforderungen mindestens auf drei Ebenen:

- **Entwicklung eines Konzepts internationaler Berufskompetenz**  
Entsprechend einer geläufigen Definition wird hierunter die Ergänzung beruflicher Handlungskompetenz durch Fremdsprachenkenntnisse, internationale Fachkenntnisse, interkulturelle Kenntnisse und interkulturelle Dispositionen verstanden. Hierzu gehört inzwischen auch die Beherrschung elektronischer Informations- und Kommunikationsmedien.
- **Entwicklung von Rahmenbedingungen im Berufsbildungssystem.** Hierzu gehören internationale „Formung“, d. h. bausteinförmige Gestaltung nationaler Qualifikationen im Hinblick auf grenzüberschreitende Zugänglichkeit und Anrechenbarkeit; transnational vereinbarte gemeinsame Abschlüsse; internationale Bildungs-/Kompetenz-Standard-Klassifikationen, sowie Verbesserung der Rahmenbedingungen für Mobilität und Austausch
- Schließlich ist die **Verbesserung der internationalen „Lesbarkeit“ des deutschen Berufsbildungssystems** im Sinne der Transparenz eine wichtige Voraussetzung für eine bessere Position auf dem globalen Berufsbildungsmarkt sowie für die Erhöhung der Attraktivität des Bildungsstandorts Deutschland.

An das Referat schloss sich eine engagierte Podiumsdiskussion an. Prof. Dr. Schmidt fokussierte die Diskussion insbesondere auf die Fragen, welche Notwendigkeiten zur Internationalisierung es gebe, wie sich dies für große und kleine Unternehmen darstelle und wie sich dies aus Sicht der Arbeitnehmer darstelle. Weiterhin fragte er, zu welchen Ergebnissen Internationalisierung bisher geführt habe und worin die Ziele des Marketingkonzeptes des BMBF bestünden.

Frau Pahl (BMBF) stellte heraus, dass sich die Anforderungen an bestimmte Berufe und Berufsfelder international angleichen, was wiederum die Internationalität der beruflichen Bildung fördert. Im internationalen Vergleich steht Deutschland bei allen Indikatoren für die beruflichen Bildung im Mittelpunkt. Vier Prinzipien der deutschen Berufsbildung finden im Ausland immer wieder Aufmerksamkeit: die Kombination von Lernen und Arbeiten, die Existenz von nationalen Standards und Curricula, das Prinzip der Sozialpartnerschaft und ein Verständnis von Berufsbildung als Vorbereitung auf eine qualifizier-

te Fachkräftetätigkeit. In der deutschen Berufsbildung ist das Individuum die Messlatte für alle Rahmenbedingungen. Die Frage ist, ob das deutsche System heute zu einer Internationalisierung bereit ist.

Herr Scharlowsky (DGB) forderte, dass man in Europa einen gemeinsamen Orientierungsrahmen zur Einordnung der jeweiligen Berufsbildungsabschlüsse verabschieden müsse. Seines Erachtens ist weniger ein Vergleich von Inhalten Kriterium für den Grad der Internationalität als vielmehr ein Vergleich von Zeiten, Qualitätskontrolle, Anteilen organisierten Lernens etc. Es gilt nicht Bildungswege zu standardisieren, sondern Kompetenzen. Dies war auch der Ansatz in der PISA-Studie. Das heißt, nicht den Weg vergleichen, sondern das Ergebnis.

Auch Herr Huppertz (VW Coaching) befürwortete die Einführung gemeinsamer Standards für Ausbildungsgänge, aber nicht wie in Deutschland mit 3 bis 3,5 Jahren Ausbildungszeit. Er regte außerdem an, Sector Councils einzurichten, z. B. in der Automobilindustrie auf europäischer Ebene.

Herr Schleicher von der OECD merkte an: Je weiter man von den nationalen Bildungssystemen wegkommt, desto leichter ist eine Einigung. Gleichwohl wirft der Prozess von Internationalisierung enorme Fragen und Probleme auf. Seine Frage war, ob die deutsche Berufsbildungspolitik nicht zu rigide und zu wissenschaftlich betrieben wird, um handeln zu können.

Einstimmigkeit bestand über die vorrangigen Ziele, die mit der Internationalisierung beruflicher Bildung befördert werden sollen. Das sind: die Erweiterung von Inhalten und Kompetenzen, die Förderung von Mobilität, Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen, Stärkung der Qualität in der beruflichen Bildung und Lernen durch Benchmarks.





## Lebensbegleitendes Lernen – die Bedeutung des beruflichen Erfahrungslernens für die Kompetenzentwicklung

*Koordination:  
Dr. Dorothea Schemme  
Guido Franke  
Dietrich Scholz*

- 3.1 Aus der Arbeit lernen – die neuen mittleren Führungskräfte
- 3.2 Wie können Lernkonzepte Veränderungsprozesse in kleinen und mittleren Unternehmen unterstützen?
- 3.3 Kompetenzentwicklung in modernen Arbeitsorganisationen – Beispiele in Modellvorhaben
- 3.4 Facetten der Kompetenz und die Frage nach ihrer Entwicklung
- 3.5 Erfassen und Beurteilen von Kompetenzen

Ausblick



### Lebensbegleitendes Lernen – die Bedeutung des beruflichen Erfahrungslernens für die Kompetenzentwicklung

Lebens- und berufsbegleitendes Lernen ist angesichts der hohen Veränderungsdynamik und wachsenden Komplexität in Wirtschaft und Gesellschaft sowie der Risiken und Chancen, die für die Einzelnen damit verbunden sind, heute unerlässlich, um Arbeits- und soziale Lebenswelt besser begreifen und kritisch-konstruktiv mitgestalten zu können. Das einführende Plenumsreferat<sup>2</sup> zum Leitthema „Lebenslanges Lernen: eine Herausforderung für die europäischen Bildungssysteme“ vergegenwärtigte die europäische Dimension der Bildungspolitik für lebensbegleitendes Lernen und Erfahrungslernen. Dr. Stahl vermittelte Aufschluss über die neuere Debatte in Europa und gab Hinweise, wie auf europäischer Ebene Bildungssysteme und -institutionen anders strukturiert werden müssen als die tradierten Systeme in den Mitgliedsstaaten, die einseitig auf explizites Wissen und curriculumorientierte, organisierte Lernformen, auf Prüfungen und Zertifikate ausgerichtet sind.

Im Rahmen dieses Forums wurden sowohl aktuelle forschungsbezogene Konzepte als auch praxisrelevante Entwicklungsarbeiten zum Thema „Lebensbegleitendes Lernen“ vorgestellt und erörtert. Erprobte Beispiele aus den Bereichen Industrie, Handwerk und Dienstleistung zeigen Wege auf, die zu selbst organisiertem Kompetenzerwerb führen. Bedingungsfaktoren einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung und deren Wechselwirkungen wurden herausgearbeitet: z. B. die Lernkultur im Unternehmen, das soziokulturelle Umfeld, die lernbiografische Erfahrung der Lernenden, die Reflexion und die Metakognition. Institutionelle Strukturen, Ansätze und Methoden wurden dargestellt, die berufs- und lebensbegleitendes Erfahrungslernen in Ergänzung zu formalen Bildungsgängen stimulieren und unterstützen. Einen Schwerpunkt bildete die Erfassung informell erworbener Kompetenzen, ihre Dokumentation und ihre Anerkennung.

1 Berichte aus den Arbeitskreisen: Mucke, Scholz (3.1); Pawlik, vorm. Borutta, Münchhausen (3.2); Dr. Schemme (3.3); Franke (3.4); Frank, Gutschow (3.5)

2 Einführungsreferat: Dr. Thomas Stahl, isob

## Aus der Arbeit lernen – die neuen mittleren Führungskräfte

Moderation: Dietrich Scholz, Kerstin Mucke

Die institutionelle Weiterbildung wird und muss ihren hohen Stellenwert im Hinblick auf Arbeitsplatzsicherung, Aufstieg und Karriere behalten. Planbarkeit von Weiterbildung setzt ein Weiterbildungssystem voraus, das sowohl dem Individuum in seiner beruflichen Entwicklung als auch den Betrieben bei der systematischen Erweiterung der Kompetenzen ihrer Mitarbeiter nutzt.

Am Beispiel der Weiterbildung zum Industriemeister und von Facharbeitern im Arbeitsprozess sowie der dualen Studiengänge an Fachhochschulen wurde deutlich, dass es bei den anbietenden Bildungsinstitutionen eine bundesweite Akzentverschiebung in den Lehr- und Lernansätzen gibt. Ausgelöst durch den neuen Ansatz in der Weiterbildung zum Geprüften Industriemeister Metall von 1997 orientieren sich die beruflichen Bildungsprozesse in der Aufstiegsweiterbildung am so genannten handlungsorientierten, ganzheitlichen Bildungskonzept. Im Mittelpunkt derartiger Qualifizierungsprozesse und ihrer Prüfungen stehen komplexe betriebliche Situationsaufgaben, die die betriebliche Realität widerspiegeln sollen. Dieser Ansatz setzt eine intensive Wechselbeziehung zwischen Lernort und Arbeitsort und damit die intensive Beteiligung der Betriebe voraus.

Im Gegensatz zu der formalen Weiterbildung, bei der Lernort und Arbeitsort getrennt sind und durch betriebliche Situationsaufgaben oder über sogenannte Lernfabriken „verbunden“ werden, sind bei der arbeitsgebundenen Weiterbildung Lernort und Arbeitsort oftmals identisch.

Der formale Bildungsprozess (Weiterbildung zum Industriemeister) baut weitgehend auf Erfahrungen auf, die lebensbegleitend erworben werden: Arbeitserfahrungen und Betriebskenntnisse von Weiterbildungsteilnehmern werden ausgewertet und gehen in die Theorien ein. Im Idealfall werden die Dozenten zu Fachberatern der sich weiterbildenden Facharbeiter und coachen den überwiegend selbst gesteuerten Lernprozess. Für diese neue Aufgabe sind Dozenten wie Prüfer zu qualifizieren.

Informelles, arbeitsgebundenes Lernen („Prozessorientierte Weiterbildung von Facharbeitern und Meistern“) wird formal gesteuert, indem Arbeitssituationen zum Lernen genutzt werden. Dazu werden die Arbeitserfahrungen reflektiert und dokumentiert. Dieser Arbeits-/ Lernprozess wird unterstützt z. B. durch Coach, Vorgesetzte, Berater oder Mentoren („Duale Fachschule“). Die Eigenverantwortlichkeit des Lernens und der Einsatz neuer Medien sind wesentliche Bestandteile handlungsorientierter Qualifizierungsansätze.

Nicht hinreichend gelöst ist bislang die Frage, wie informell erworbene Qualifikationen so erfasst und bewertet werden können, dass sie nicht nur für formale Bildungsprozesse genutzt, sondern als Teilqualifikationen anerkannt werden können. Mit der zunehmenden Modularisierung und der Orientierung des beruflichen Bildungsprozesses am Arbeitsgeschehen verdichten sich erste Ansätze zur Erfassung und Bewertung beruflicher Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung zum Industriemeister.

---

### Arbeitskreis 3.2 **Wie können Lernkonzepte Veränderungsprozesse in kleinen und mittleren Unternehmen unterstützen?**

Moderation: Anka Pawlik, Gesa Münchhausen

Zunehmende Veränderungen in Wirtschaft, Technologie und Gesellschaft machen Veränderungsprozesse – insbesondere bei den Organisations- und Kommunikationsstrukturen – in Unternehmen erforderlich. Daraus entstehen neue Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz der Mitarbeiter. Auch kleine und mittlere Unternehmen (KMU) müssen lernen, mit Veränderungen umzugehen. Dazu benötigen sie bessere Managementstrategien im Betrieb als bisher. Die neuen Rahmenbedingungen und eine höhere Komplexität der Arbeitsaufgaben richten hohe Anforderungen an die Lern- und Innovationspotenziale der Mitarbeiter und Führungskräfte. Jedoch gibt es insbesondere in KMU aufgrund mangelnder personeller Ressourcen keine adäquate Möglichkeit, um auf Marktveränderungen zu reagieren. Zudem müssen sich die Mitarbeiter – in einem permanenten und lebenslangen Lernprozess – offen und flexibel auf neue Situationen, neue Technologien und veränderte Arbeitsinhalte einstellen, um ihre Beschäftigungsfähigkeit und den Unternehmenserfolg zu sichern.

Mitarbeiter in KMU sollten deshalb befähigt werden, Veränderungskompetenz zu erwerben und anzuwenden. Erfahrungsräume zum Erwerb von Veränderungskompetenz sollten ihnen ermöglicht werden. Dafür wird eine offene Unternehmenskultur benötigt, die einen Reflexions- und Transferprozess bietet (siehe Wittwer).

Vor diesem Hintergrund ändern sich die Lehr- und Lernmethoden und auch die Lernorte: Dialogorientierte, lernintensive und praxisnahe Lernformen mit authentischen Problemstellungen gewinnen zunehmend an Bedeutung (siehe Münchhausen).

Aktuelle innovative Lernkonzepte aus Modellversuchen sollen zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz für den Umgang mit und in Veränderungsprozessen als Beispiele aus der Praxis dienen. Diese flexiblen Lernkonzepte beschäftigen sich z. B. mit selbst gesteuertem und arbeitsprozessbegleitendem Lernen (siehe Wadewitz), Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen, Coachingprozessen (siehe Steffen), Verbesserung der Kundenorientierung (siehe Risch/Israel/Häßler), virtuellem Lernen über eine Arbeits- und Lernplattform (siehe Schellenberg/Michel), Organisations- und Personalentwicklung für Service und Systemanbieter, gewandeltem (Selbst-)Verständnis der Lehrenden und der Rolle von Multiplikatoren für das Lernen im Unternehmen (siehe Stölzl). Auch multimedial aufbereitete Best-practice-Beispiele sollen den Aufbau von Veränderungskompetenz fördern (siehe Teucher).

Bildungsdienstleister unterstützen die KMU. Sie ermitteln den speziellen Bedarf der Unternehmen, Mitarbeiter, Lieferanten und Kunden. Sie beraten und begleiten die KMU und Teilnehmer während der Lernprozesse und stellen neue Lernangebote für die Kompetenzentwicklung bereit. Damit sie diese Dienstleistungen anbieten können, benötigen sie eine eigene Kompetenzentwicklung (siehe Pawlik/Münchhausen/Paulsen).

Kompetenzorientierte betriebliche Bildungsansätze erfordern eine enge Verbindung mit erweiterten Ansätzen der Personalentwicklung und stehen in komplexer Wechselbeziehung zur Entwicklung ganzer Organisationen. Viele Betriebe befinden sich in einer anhaltenden Reorganisation, und erfolgreiche Veränderungsprojekte gehen in der Regel einher mit Lern- und Entwicklungsprozessen auf allen Ebenen. Paradigmenwechsel in der Technik- und Arbeitsorganisation implizieren zugleich einen Bedeutungszuwachs des Lernens und des Wissensmanagements im Betrieb und damit eine stärkere Koppelung zwischen dem Bildungs- und dem Arbeitssystem.

Kompetenzentwicklung in modernen Arbeits- und Organisationsformen erfolgt im Zusammenspiel von individuellen, sozialen und organisationalen Lern- und Entwicklungsprozessen. Sie erfolgt weitgehend über Selbst- und Gruppenlernen in der Arbeit und ist Voraussetzung für die Entfaltung individueller wie organisationaler Kreativität. Mit einer solchen auf mehreren Ebenen ansetzenden und vernetzten Kompetenzentwicklung wächst die Chance, in lernenden Organisationen subjektive Perspektiven und betriebliche Innovationen besser aufeinander abzustimmen. Dabei kommt dem erfahrungsgeleiteten und auf Entwicklung gerichteten Lernen in Arbeits- und Geschäftsprozessen ein erhöhter Stellenwert zu, das auch die Auswirkungen des eigenen Tuns in die Betrachtung einbezieht.

Aus drei Modellversuchsschwerpunkten des BIBB – „Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten“ (6 Vorhaben), „Prozessorientierte Aus- und Weiterbildung“ (10 Vorhaben) und „Berufsbildung in Lernenden Organisationen“ (18 Vorhaben) – wurden exemplarisch aktuelle Reformansätze dargestellt – gelungene Beispiele aus der Aus- und Weiterbildung. Reflektiert wurde zugleich die inhaltliche Verknüpfung der drei Themenfelder.

Erfahrungsgeleitete Handlungskompetenz beinhaltet neben verstandesmäßigen Anteilen immer auch Komponenten körperlicher, sinnlich-ästhetischer, emotionaler und intuitiver Intelligenz. Gespür und

Wahrnehmungsfähigkeit, die Chancen, aber auch Gefahren erkennen und beurteilen helfen, greifen ineinander mit instrumenteller und reflexiver Praxis. Die Stärkung individueller Erfahrungsfähigkeit, des Erfahrungslernens in Gruppen und des Wissenstransfers im Netzwerk von Gruppen stehen im Mittelpunkt der vorgestellten Modellversuche (siehe Munz u. Bauer, Hänle u. Novak).

Arbeitsprozesswissen entsteht durch die systematische Nutzung von Arbeitserfahrung als einer Quelle für berufliche Kompetenz. Durch die Synthese von praktischem und theoretischem Wissen gewinnt es eine besondere Qualität. Das Qualifikationsprofil der in neuen Strukturen Arbeitenden umfasst vernetztes Denken, Übernahme von Verantwortung für den Gesamtprozess, ausgeprägte soziale Verhaltensweisen und die Bereitschaft zur ständigen Optimierung betrieblicher Prozesse (siehe Lammers u. Prof. Frackmann).

Präsentiert wurde ferner ein subjekttheoretisch begründeter und curricular orientierter didaktischer Ansatz, der die Prozessorientierung in den Kern moderner Beruflichkeit stellt (siehe Heise u. Dr. Bremer).

Veränderungen passieren zuerst in den Köpfen, nur dann werden sie auch umgesetzt. Organisationales Handeln zielt daher auf die Bewusstmachung von Deutungsmustern, Normen, Routinen und Strategien im betrieblichen Alltag sowie die Entwicklung von Lernkultur und wissensgenerierenden Dialogen (siehe Dr. Lau-Villinger).

Selbstreflexion und Selbstevaluation sind zur Förderung von Transparenz und selbst gesteuertem Erkenntnisgewinn eine weitere unverzichtbare Quelle des individuellen und organisationalen Lernens (siehe Geldermann u. Mohr).

Vernetzung und Wissensmanagement erweisen sich als zukunftsfähige Lösungsansätze. Der Akzent liegt auf einer systematischen Gestaltung des Zusammenhangs von Arbeit, Bildung und Technik, einer Vernetzung von Aus- und Weiterbildung, der Kombination von Lernorten, Personal- und Organisationsentwicklung. Die Verankerung von Lernbereitschaft und Lernfähigkeit im Unternehmen erfolgt über die Integration von Arbeit und Lernen, die Weiterentwicklung von Qualifikationen und eine strategische Neupositionierung beruflicher Bildung insgesamt (siehe Müller u. Dr. Unger).

Qualifizierte Gruppenarbeit an erweiterten Aufgaben bietet die Möglichkeit, dass Mitarbeiter/-innen ihre Rolle als Praxisexperten stärker wahrnehmen, erfahrungs- und wissensgestützt die Arbeitswelt verantwortlich mitgestalten sowie neue Kompetenzen entwickeln und erproben können. Ein konsequent partizipatives Vorgehen erfordert Qualifizierungskonzepte, die individuelle Lernbedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten ebenso berücksichtigen wie soziales und „synergetisches Lernen bei der Realisierung der Gruppenaufgaben“<sup>3</sup>. Darüber hinaus sind vorbereitende und flankierende betriebliche Maßnahmen, wie z. B. Vereinbarungen, Rahmenbedingungen und Schulungen, unabdingbar, um eine Mitgestaltung der Arbeit durch die Fachkräfte zu unterstützen (siehe Großmann u. Krogoll).

Aus dem Leitprojekt SENEKA wurde ergänzend berichtet, wie über die Vernetzung von Akteuren aus Praxis und Wissenschaft Lösungen in den Bereichen Innovations- und Wissensmanagement, Kompetenzentwicklung und Aufbau tragfähiger Netzwerkstrukturen erarbeitet wurden (siehe Sauer u. Dr. Örtel).

---

#### Arbeitskreis 3.4 **Facetten der Kompetenz und die Frage nach ihrer Entwicklung**

Moderation: Guido Franke

Eine nachhaltige Kompetenzentwicklung wird durch verschiedene Voraussetzungen und Faktoren beeinflusst (siehe Schüßler).

Von fundamentaler Bedeutung für den Nutzen des Erfahrungslernens im Kontext der Kompetenzentwicklung ist die Reflexion. Reflexion meint in unserem Zusammenhang die kritische Einschätzung und Bewertung von Arbeitsprozessen, Handlungsabläufen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen, Normen und Werte.

Damit Erfahrungswissen nicht singulär und episodisch bleibt, sondern vielseitig verwendbar wird, ist eine theoretische Durchdringung

---

<sup>3</sup> Denisow, Karin; Glowitz, Frank: Personalentwicklungsstrategien bei der Einführung von Gruppenarbeit. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Analysen – Diskussionen – Empfehlungen. Heft 44. Berlin 1996, S. 8



der erfahrenen sinnlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Prozesse wichtig.

Eine derartige Tiefe der Erfahrungsverarbeitung bedarf der Stützung durch Lernarrangements, die im Arbeitsprozess integriert sind; die in den 90er Jahren eingeführten und mittlerweile weit verbreiteten Lerninseln sind ein Beispiel. Sie zeigen exemplarisch, wie diese Verbindung von Lernen und Arbeiten mitten im Arbeitsprozess erfolgreich praktiziert wird (siehe Dehnbostel & Meyer-Menk).

Wichtig für eine Stimulation der Kompetenzentwicklung sind Konzepte darüber, was spezifische Kompetenzen ausmacht. Die inhaltliche Bestimmung von Kompetenzen ist heute allerdings meist höchst defizitär (siehe Gruber & Rehr).

Was die Frage der *Kompetenzentwicklung* betrifft, so impliziert der Entwicklungsbegriff, dass dabei etwas Neues entsteht, das sich nicht in bloßer Anreicherung oder Ergänzung des bereits Bestehenden erschöpft. Es handelt sich hier um einschneidende Veränderungen, die einen substanziellen Fortschritt mit sich bringen. Oftmals geht es dabei um komplexes, ganzheitliches Verstehen relevanter Zusammenhänge. Es fehlen noch Erkenntnisse, wie solche Veränderungen der kognitiven Struktur vonstatten gehen (siehe Minnameier).

Die vielfach erhobene Forderung nach selbst organisiertem Lernen muss im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung kritisch durchdacht werden. Ein häufiges Argument betont die Tatsache, dass man sich flexibel an unbekannte und wenig strukturierte neue Situationen anpassen können muss, und folgert daraus, dass man diese Kompetenz daher auch selbst organisiert erwerben müsse.

Das ist aber logisch nicht zwingend, denn man müsste ja schon können, was man eigentlich erst lernen soll.

Die entsprechenden pädagogischen Ansätze stützen sich zumeist explizit auf das allgemeine naturwissenschaftliche Prinzip der Selbstorganisation bzw. Autopoiese, übersehen jedoch, dass die von Naturwissenschaftlern beschriebenen Prozesse der Selbstorganisation sich jeweils unter ganz spezifischen Umwelt-Restriktionen ereignen. Auf den Bereich der Lernprozesse übertragen würde es bedeuten, kogni-

tive Restriktionen zu setzen und den Lernenden gezielt spezifische Hindernisse in den Weg zu stellen, die sie überwinden müssen, um sie so zu neuen fundamentalen Einsichten bzw. zu einem tieferen Verständnis von etwas zu bringen (siehe Erpenbeck).

---

## Arbeitskreis 3.5

### **Erfassen und Beurteilen von Kompetenzen**

Moderation: Irmgard Frank, Katrin Gutschow

Die Notwendigkeit und Förderung lebensbegleitenden Lernens gewinnt zunehmend an Bedeutung. Das bedeutet eine Ausweitung des Blickwinkels und eine Neuakzentuierung: Informelles Lernen wird als integraler Bestandteil von Lernprozessen verstanden, und damit ist die Frage der Verknüpfung der in formalen und informellen Lernbereichen erworbenen Kompetenzen aufgeworfen. Auch die Integration interkultureller Kompetenzen ist in diesem Zusammenhang notwendig.

Aus betrieblicher Sicht macht die Veränderung in den Arbeitsanforderungen eine Ausweitung der Kompetenzerfassung erforderlich. Insbesondere in Großbetrieben werden gegenwärtig Verfahren eingesetzt und weiterentwickelt, die eine Kombination von Selbst- und Fremdbeurteilung vorsehen. Diese Verfahren sind an der Schnittstelle von Personal- und Organisationsentwicklung angesiedelt. Eine Nutzung der Daten über Betriebs- bzw. Unternehmensgrenzen hinaus ist im Allgemeinen nicht beabsichtigt und auch rechtlich problematisch (siehe dazu den Beitrag von Klaus Dubiella).

Ein Blick über die Landesgrenze hinweg richtet sich auf die Reformbestrebungen in der Schweiz. Im zukünftigen schweizerischen Berufsbildungsgesetz wird die Bundeszuständigkeit in der Berufsbildung erweitert, und Ansatzpunkte für eine verstärkte Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Teilen des Bildungssystems werden verbessert (siehe dazu den Beitrag von Heinrich Summermatter). Am Beispiel des schweizerischen Kompetenz-Management-Modells CH-Q wird die Funktionsweise eines Verfahrens zur Erfassung von Kompetenzen vorgelegt, das alle Lebens- und Tätigkeitsbereiche umfasst und die Dominanz der Dokumentation von Fachkompetenzen überwindet (siehe dazu den Beitrag von Anita E. Calonder-Gerster).

In einer globalisierten Welt und von Migration und Zuwanderungsbewegungen geprägten Gesellschaft sind alle formell und informell, auch in anderen Gesellschaften, Bildungssystemen und Berufsumwelten erworbenen Kompetenzen des Individuums Bestandteile seiner sozialen und beruflichen Identität. Bildungsangebote, Lehr- und Lernformen, Beratungs- und Informationsangebote müssen diesen neuen Bedingungen Rechnung tragen, um sowohl der optimalen Nutzung vorhandener Ressourcen als auch der Integration zu dienen.

Die existierenden Kompetenzfeststellungsverfahren sind in der überwiegenden Mehrzahl monokulturell angelegt. Diese Normen finden im beruflichen Alltagshandeln in der Regel unreflektiert Anwendung und steuern damit Bewertung, ohne dass sich die betreffenden Akteure darüber bewusst sind, dass sie damit möglicherweise ihr Gesichtsfeld einschränken (siehe dazu den Beitrag von Dr. Gisela Baumgratz-Gangl).

Bei der Entwicklung von Verfahren zur Erfassung, Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist in Deutschland zweierlei zu beachten: zum einen die Anrechenbarkeit auf formale Bildungsgänge z. B. im Sinne einer Zugangserleichterung oder ihrer Verkürzung und zum anderen die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt.

Dabei ist eine Reihe von methodischen Problemen und organisatorischen Herausforderungen zu bewältigen. Wesentliche Voraussetzungen für die Umwandlung dieser Kompetenzen in eine „akzeptierte Währung“ sind Vereinbarungen zwischen den bildungspolitisch verantwortlichen Akteuren über eine begrenzte Anzahl klar formulierter Referenzstandards und Qualitätskriterien. Dazu gehört ein praktisches und transparentes Verfahren zur Erfassung und Dokumentation einschließlich der Zuweisung von institutionellen Zuständigkeiten und Entscheidungen über ihre Gleichwertigkeit mit bzw. Anrechenbarkeit auf entsprechende formale Qualifikationen. Damit sind gleichzeitig die noch offenen Forschungsfragen und Entwicklungsnotwendigkeiten benannt (siehe dazu den Beitrag von Dr. Ute Laur-Ernst).

---

## Ausblick

Die Ergebnisse der diskutierten Themen in den Arbeitskreisen des Forums 3 fließen ein in die kontinuierliche Arbeit des BIBB auf dem weiten Gebiet der Analyse und Förderung von Kompetenzen in Arbeit und Beruf. Laufend untersucht werden gegenwärtige und zukünftige Bildungsbedarfe, die Elemente unterschiedlicher Kompetenzprofile sowie die Bedingungen und Kriterien für eine gelingende Kompetenzentwicklung in beruflichen und betrieblichen Zusammenhängen. Dabei wird an der Ablösung der traditionellen Grenzziehung zwischen Aus- und Weiterbildung gearbeitet zugunsten einer institutionellen Verzahnung beider. Zugleich werden vom BIBB so wichtige, non-formale und tätigkeitsintegrierte Lernformen sowie neue Wissensarten und Ressourcen in den Blick genommen.

## „E-Learning“ – Anspruch und Praxis

*Koordination:  
Dr. Gert Zinke  
Michael Härtel*

- 4.1 Qualität, Lernerfolg und Nutzerakzeptanz sichern:  
Planung, Umsetzung und Evaluation multimedialer und  
netzgestützter Anwendungen
- 4.2 Lernen in der Arbeit durch E-Learning fördern – Schwerpunkte  
kleine und mittlere Unternehmen und Handwerk
- 4.3 Web-Didaktik und Standards zur Generierung netzgestützten  
Lernens
- 4.4 E-Learning – Fernunterricht der 3. Generation?



E-Learning ist gegenwärtig einer der Streitbarsten und populärsten Begriffe in der Diskussion um Lern- und Medienkonzepte in der Berufsbildung.<sup>1</sup> Und dieser Begriff ist eng verbunden mit aktuellen Entwicklungen, die die Berufsbildung nachhaltig verändern. Das lebenslange Lernen ist in den Blickpunkt gerückt und hat endgültig den früheren fast ausschließlich auf die Berufsausbildung gerichteten Fokus erweitert. Damit verbunden werden informelle Lernformen, die mit dem Internet neue Möglichkeiten und Formen finden, als Ergänzung zum formalen Lernen wiederentdeckt. Die Internationalisierung der Berufsbildung gewinnt mit dem E-Learning an Tempo, unter anderem deshalb, weil netzgestützte Lern- und Medienkonzepte prinzipiell global verfügbar sind. E-Learning im Kontext der betrieblichen Bildungsarbeit baut neue Brücken zwischen Managementkonzepten, Unternehmenskultur und Lernkultur, die mit Begriffen wie Change-Management und Wissensmanagement verbunden sind. Branchen wie Dienstleistung, Handwerk oder Industrie, Berufsfelder wie die neuen IT- und Medienberufe, typische Organisationskonzepte wie das der Auftragsorientierung im Handwerk und Besonderheiten, die sich aus der Betriebsgröße ergeben, wie bei kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), bringen jeweils einen besonderen Bedarf mit sich, denen durch angepasste E-Learning-Konzepte zu begegnen ist. Schließlich ist festzustellen, dass mit dem E-Learning die Personalentwicklung ganzheitlicher und durchlässiger wird. – Angebote unterschiedlicher Bildungsanbieter, egal ob Hochschule, Berufsschule oder private Bildungsträger, treten in einen Wettbewerb und lassen sich aus Nutzersicht leichter kombinieren, als dies bisher der Fall war.

Vor dem Hintergrund all dieser Entwicklungen präsentierte das Forum 4 des BIBB-Kongresses 2002 Stand, Entwicklung und Perspektiven des E-Learnings in der Berufsbildung. Auf einem parallel veranstalteten „Marktplatz E-Learning“ wurden Good-Practice-Beispiele vorgestellt.

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu: Thesen zum Forum 4: E-Learning und Nutzerakzeptanz sichern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung – Der Generalsekretär, Heft 5/2002

Im Plenum ging es zunächst darum, einen Einstieg in die Thematik zu leisten. Fünf Beiträge taten dies auf sehr unterschiedliche Art und Weise und ergänzten sich dabei hervorragend.

„E-Learning als Bedingung für lebenslanges Lernen“ war der Titel des Beitrags von Dr. Ute Laur-Ernst. Sie nannte u. a. drei wesentliche Voraussetzungen, die für E-Learning im Rahmen lebenslangen Lernens entscheidend sind: E-Learning muss im Rahmen der Allgemeinbildung als Kulturtechnik vermittelt werden. Dort wo im beruflichen Kontext ein Mangel an Qualifizierungsmöglichkeiten besteht, muss dieser durch generell zugängliche E-Lernorte kompensiert werden. Schließlich ist ein zielgruppenspezifischer Lern- und Beratungsservice vorzusehen.

Prof. Beate Baltes vermittelte überzeugend den „anderen“ Blick über den großen Teich und stellte exemplarisch dar, welche Schwierigkeiten mit der Nutzung von E-Learning in den USA bestehen.

Zwei Beispiele aus Großunternehmen schilderten Jürgen Guttman und Prof. Heinz Mandl. Guttman stellte die Insider-Erfahrungen der Siemens AG vor. Prof. Mandl berichtete über Implementationserfahrungen am Beispiel eines Pharma-Unternehmens und arbeitete dabei heraus, dass der Implementierungsansatz, der möglichst die Mitarbeiter in das Zentrum setzt, entscheidend für den Erfolg ist.

Prof. Andrea Back verdeutlichte in ihrem Beitrag den Zusammenhang von Bildung und Unternehmenskultur und nutzte dafür ein E-Learning-Referenzmodell.

---

#### Arbeitskreis 4.1

### **Qualität, Lernerfolg und Nutzerakzeptanz sichern: Planung, Umsetzung und Evaluation multimedialer und netzgestützter Anwendungen**

Im Arbeitskreis 1 „Qualität, Lernerfolg und Nutzerakzeptanz sichern“ trafen die Teilnehmer auf durchweg interessante und informative Beiträge, die fachlich fundiert und mit Beispielbezug unterschiedliche Konzepte und Erfahrungen zur Einführung, Nutzung und Evaluierung von E-Learning wiedergaben. Im Zentrum des Beitrags von Prof. Gernold Frank und Manfred Bührmann stand „E-Learning als

Motor des Veränderungsprozesses der Lernkultur“. Die Beiträge von Wolfgang Reuter und Erich Behrendt gingen auf Modellversuchserfahrungen zurück und schilderten gerade auch die Erfahrungen aus KMU. Breiten Raum nahmen Qualitätsmessung und Evaluation ein. Die Beiträge von Udo Witthaus, Katrin Andruschow, Dr. Peter Schenkel und Prof. Fischer stellten dazu unterschiedliche Ansätze vor. Auf besonders großes Interesse stieß der Beitrag von Andruschow, der auf die ersten Erfahrungen der in Gründung befindlichen Stiftung Bildungstest einging.

#### Arbeitskreis 4.2

### **Lernen in der Arbeit durch E-Learning fördern – Schwerpunkte kleine und mittlere Unternehmen im Handwerk**

Im Handwerk stellt das Lernen in der Arbeit bzw. im Kundenauftrag auch heute noch die Grundform der betrieblichen Berufsausbildung dar. Berufspädagogische Ansätze zur Weiterentwicklung dieser Lernform haben seit Beginn der 90er Jahre vielfältige Strategien und Medien hervorgebracht. Die Beiträge von Dr. Klaus Hahne und Dr. Eckart Severing stellten ausgehend von der Berufsbildung im Handwerk einen spezifischen Bezug zum E-Learning her. Beide Referenten machten deutlich, dass für die Beschreibung arbeitsorientierten E-Learnings im Handwerk eine differenziertere Sicht und differenziertere Begrifflichkeiten notwendig sind.

Neben klassischen Medien zur Stützung des arbeitsorientierten Lernens in Form von Leittexten, Leitfäden oder Lernaufgaben zur Freilegung der Lernpotenziale bei der Mitarbeit im Kundenauftrag oder beim Lernen in der Arbeit spielen neuerdings auch Multimedia- und netzgestützte Angebote für die Aus- und Fortbildung im Handwerk eine Rolle. Hermann Röder stellte dazu die Erfahrung eines großen Bildungsdienstleisters des Handwerks, der Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk (ZWH), vor und ging dabei insbesondere auf drei Jahre Erfahrung mit E-Learning-Konzepten ein. Noch immer gehen E-Learning-Angebote für die Berufsbildung in KMU und Handwerk auf das berufliche Erfahrungslernen in der Arbeit nur ungenügend ein. Michael Zasko zeigte am Beispiel eines Programms „Neues Lernen made in Brandenburg“, wie durch Öffentlichkeitsarbeit die Lernbereitschaft der Unternehmer, neue Lernangebote anzunehmen, erhöht werden kann.



Das Lernen an virtuellen Arbeits- oder Kundenaufträgen und die Förderung beruflicher Handlungskompetenz durch das Aufgreifen des Erfahrungslernens in netzgestützten Angeboten (z. B. in Lernplattformen und Intranets) oder virtuellen Kompetenzzentren stand deshalb im Zentrum des Arbeitskreises. Dr. Lutz Michel hielt in diesem Zusammenhang die drei „Cs“ des E-Learnings für entscheidend, egal ob es sich um Handwerk oder KMU handelt: **content, context und culture**, womit die Lernkultur gemeint ist. Am Beispiel des Lernens am virtuellen Kundenauftrag zeigte Jörg Veit vom ETZ Stuttgart, dass die überbetriebliche Lehrgangsunterweisung durch den Einsatz von E-Learning-Elementen erheblich im Sinne einer didaktischen Innovation gewandelt werden kann.

Aus der Arbeit am BIBB im Bereich Bildungstechnologie berichteten Werner Gerwin, Franziska Kupfer und Wolfgang Thaens. Sie stellten unter dem Thema „Vom Offline- zum Online-Lernen – exemplarische Multimediaentwicklungen im BIBB“ neue Forschungs- und Entwicklungsergebnisse des Bundesinstituts vor.

Durchgängiger Tenor der Beiträge war, dass E-Learning in KMUs und insbesondere im Handwerk ein besonderes Problemfeld darstellt. Ein differenzierteres Verständnis von E-Learning, das bisher eher unbeachtete selbst gesteuerte, informelle Formen des E-Learnings am Arbeitsplatz, netzgestützte (Lern-)Formen der Hersteller-Handwerks-Kommunikation sowie berufsfeldorientierte und berufsrelevante Online-Communities einbezieht und genügend würdigt, kann helfen, dass E-Learning künftig in ausgewogener Weise Bestandteil der betrieblichen Bildungsarbeit auch im Handwerk und in KMUs ist.

---

#### Arbeitskreis 4.3

#### **Web-Didaktik und Standards zur Generierung netzgestützten Lernens**

Die generellen Vorteile des technologiegestützten Lernens sind inzwischen unbestritten. Aus berufsbildungspolitischer Sicht interessiert insbesondere die Qualität konkreter Bildungsangebote mit Blick auf den Nutzen für die betriebliche Aus- und Weiterbildung. Der Arbeitskreis stellte diesen Zusammenhang in einer Mischung aus Anwendungsbeispielen von E-Learning-Szenarios für den betrieblichen Alltag und Forschungsaktivitäten zur Entwicklung methodisch-didak-

tischer Grundlagen für netzbasierte multimediale Lernumgebungen vor. Übereinstimmend kamen sowohl die praxisbezogenen wie auch die theoriebezogenen Darstellungen zu dem Ergebnis, dass Qualität der Schlüssel zum Erfolg für dieses Medium sein wird. Die Qualität von Aus- und Weiterbildungsangeboten und ihre Optimierung durch den Einsatz von Lerntechnologien sollte daher anhand der didaktischen Struktur und der daran ausgerichteten Formen von Lernsoftware operationalisiert werden. Der Qualitätsbegriff ist in diesem Kontext explizit aus der Sicht der Lernenden (Nutzer) zu beurteilen und muss für die Entwicklungsarbeiten im Segment der beruflichen Bildung mindestens drei Perspektiven beinhalten:

Die **Infrastruktur** für den Einsatz technologiegestützten Lernens wie z. B. die Computerausstattung, Serviceanbindung oder auch die Verfügbarkeit von Tutoren zur Begleitung der Lernenden.

Den **Bildungsprozess** als strukturierten und ergebnisorientierten „Workflow“, der als Bestandteil der Unternehmenskultur den Bedarf der Aus- oder Weiterzubildenden berücksichtigt, ihnen professionelle Betreuung und anerkannte Inhalte bedarfsgerecht zur Verfügung stellt.

Das **Lernergebnis**, das schließlich einen beobachtbaren und nutzbringenden Zuwachs an Handlungskompetenz im jeweiligen betrieblichen Kontext nach sich ziehen sollte.

Angesichts des sprunghaft steigenden Angebots an internetgestützten Qualifizierungsinhalten und der globalen Vermarktung von Informationen bleibt Anbietern von Lernsoftware kaum ein anderer Weg, als sich über international anerkannte Standards, die sich besonders auch auf die didaktische Aufbereitung der Inhalte beziehen, zu positionieren. Bei didaktischen Standards ist zu berücksichtigen, dass es nicht um eine Einschränkung existierender Konzepte geht. Didaktische Konzepte und auch neue didaktische Ansätze, die zukünftig entstehen werden, sollen mit Hilfe einer standardisierten Auszeichnungssprache jederzeit spezifiziert und damit austauschbar sein bzw. in unterschiedlichsten Anwendungen wieder verwendet werden können. Erst die Möglichkeit zur Wiederverwendung von einzelnen Lerneinheiten, Kursen oder auch Seminaren zu immer neuen Anwendungen und Szenarios („mixing and matching“) führt angesichts immer

noch sehr teurer Entwicklungsarbeiten dazu, dass die Erstellung von Inhalten langfristig viel preisgünstiger sein wird als heute. Gleichzeitig können Hersteller und Nutzer in einem System allgemein gültiger Standards zur Auszeichnung von Inhalten auf Navigationsmöglichkeiten zurückgreifen, die ihnen ein zeitsparendes Suchen und Identifizieren spezifischer Inhalte ermöglicht. Didaktische Aspekte werden in diesem Zusammenhang noch nicht ausreichend berücksichtigt. Hier sind noch gezielte Forschungs- und Entwicklungsarbeiten erforderlich, um diesen Aspekt der Qualität und (internationalen) Vergleichbarkeit von E-Learning-Angeboten für die Lernenden zu einem verlässlichen und zielführenden Medium für die persönliche Aus- und Weiterbildungsplanung zu machen.<sup>2</sup>

---

#### Arbeitskreis 4.4

#### E-Learning – Fernunterricht der 3. Generation?

Fernunterricht und offenes Lernen bieten aufgrund der hier anzutreffenden Eigenverantwortung der Lernenden, der örtlichen und zeitlichen Flexibilität, der Angebots-, Medien- und Methodenvielfalt und der Anpassungsfähigkeit an individuelle Voraussetzungen vielfältige Möglichkeiten, lebensbegleitendes und selbst gesteuertes Lernen zu unterstützen und zu fördern.

Der Fokus dieses Arbeitskreises richtete sich hier vorwiegend auf neue, den Lernprozess optimierende Medien, Vermittlungsformen und -methoden.

Einen ersten thematischen Schwerpunkt bildeten Stand, Trends und Entwicklungen im Fernunterricht. Erwin Maier und Dr. Joachim von Kiedrowski stellten in diesem Zusammenhang das ELDOC-Informationssystem vor, das die Vergleichbarkeit und Transparenz von Fernlehrgängen und E-Learning-Maßnahmen unterstützen soll. Michael Vennemann machte mit seinem Beitrag deutlich, dass bestimmte Formen des E-Learnings ebenso den Bestimmungen des Fernunterrichtsschutzgesetzes unterliegen wie der Fernunterricht mittels traditioneller Lehrbriefe. Im letzten Beitrag des Themenbereichs ging

---

<sup>2</sup> Die gesamte Diskussion zur Vereinbarung allgemein anerkannter Verfahrensweisen bei der Erstellung von E-Learning-Inhalten lässt sich u. a. sehr gut unter folgendem Link nachvollziehen: [www.prometeus.org](http://www.prometeus.org).

Dr. Martin Kurz ausführlich auf Trends und Entwicklungen im Fernunterricht ein. Nach seinen Aussagen profitiert der Fernunterricht in seiner Entwicklung von den aktuellen Trends in der Wirtschaft, der Gesellschaft und den Informationstechnologien. So arbeitete er zum Beispiel heraus, dass Globalisierung und Internationalisierung modernen Formen des Fernunterrichts völlig neue Möglichkeiten geben.

Ein zweiter Schwerpunkt widmete sich der Kommunikation, Kooperation und Betreuung beim E-Learning-gestützten Fernunterricht. Dr. Michael Wilker präsentierte in seinem Vortrag das Konzept des satellitengestützten Telelearnings und dessen Vor- und Nachteile in der Kommunikation und Kooperation. „Tele-Tutor/-in-Training – E-Learning kompetent begleiten“ war der Titel des Referats von Christina Strauch und Dr. Thomas Jechle. Sie unterstrichen, dass das Betreuungspersonal eine sehr breite Qualifikation benötigt, die von der fachlichen, technischen, methodischen und pädagogischen Kompetenz bis auf soziale und psychologische Basiskompetenzen in der Kommunikation mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern reicht. Eine wichtige Rolle spielt hierbei die Lernprozessbegleitung (Methodenkompetenz), d. h. die Diagnose von individuellen Lern- und Gruppenprozessen, das tutorielle Handeln in spezifischen Betreuungssituationen und die Formen des Feedbacks. Die Aufgabenwahrnehmung und -teilung zwischen den Trainern, Tutoren, Ausbildern und Lernberatern ist noch verbesserungswürdig.

Die Gestaltung moderner, aufgaben- und handlungsorientierter E-Learning-Angebote und Fernunterrichtsarrangements bildete den dritten Schwerpunkt des Arbeitskreises. Auf besonders großes Interesse stieß der Beitrag „Zur Didaktik des E-Learnings: Lerninhalte aufgabenorientiert aufbereiten“ von Prof. Dr. Gerhard M. Zimmer. Dabei stellte er auch ein Lernmodell vor, wie die Handlungskompetenzen über Berufs- und Lernaufgaben übermittelt werden können. Die Entwicklung medialer Fernlehrkonzepte vom monomedialen bis zum ausgeklügelten Medienmix wurde an Hand unterschiedlicher Entwicklungsstufen von Heinrich Dieckmann vorgestellt und diskutiert. Beim handlungsorientierten Lernkonzept bilden die moderierten Seminare, die Fallaufgaben, die Situations- und Lernaufgaben in Verbindung mit einem virtuellen Lernmodul den Kern des Arrangements. Die Lerninhalte aufgabenorientiert aufzubereiten, um das

handlungsorientierte Lernen beim E-Learning zu fördern und zu festigen wurde allgemein als ein sehr wichtiger Punkt betrachtet. Ursula Rettke schloss mit dem Erfahrungsbericht und der Präsentation eines handlungsorientierten Online-Lehrganges am Beispiel des Modellversuchs MEDIA-LEARN den Themenschwerpunkt. Es bleibt festzuhalten: Eine geeignete didaktisch-methodische Gestaltung, professionelles Bildungspersonal, autodidaktische Lernkompetenzen bei den Teilnehmern und eine optimale technische Infrastruktur, die alle Phasen der pädagogischen Handlungen der Lehrenden und Lernenden funktional unterstützt, sind wesentliche Erfolgsfaktoren des E-Learning-gestützten Fernunterrichts. Ein weiterer Eindruck, den man aus dem Arbeitskreis mitnehmen konnte, war: Die Schere zwischen traditionellen Fernunterrichtsanbietern und Anbietern, die bisher eher aus einem technikzentrierten Ansatz heraus E-Learning angeboten haben, schließt sich immer mehr. Beide Gruppen können voneinander profitieren, wobei die Fernunterrichtsanbieter über einen enormen Fundus an Bildungsinhalten und eine jahrzehntelange Erfahrung bei der Aufbereitung und Vermittlung von Lerninhalten verfügen.



## Die Zukunft des Prüfens

*Koordination:  
Dr. Dagmar Lennartz  
Margit Ebbinghaus*

- 5.1 Heißes Eisen Prüfungen
- 5.2 Kaufmännische Prüfungen – alles läuft rund!?  
Kundenorientierung soll in immer mehr kaufmännischen Prüfungen zum gestaltungsleitenden Prinzip werden
- 5.3 Gewerbliche Prüfungen – Authentik als Pars pro Toto?  
Authentizität wird zum Leitbild für Prüfungen in gewerblich-technischen Berufen



## Forum 5

### Die Zukunft des Prüfens

In das Feld beruflicher Prüfungen ist in den letzten fünf Jahren Bewegung gekommen. Innovationen auf der Ebene der Prüfungsformen – und partiell auch auf der Ebene der Prüfungsstruktur – haben die Möglichkeiten des traditionellen Prüfungssystems weit gehend ausgereizt. Die bislang eingeleiteten Neuerungen sind damit nicht das Ende, sondern erst der Anfang eines umfassenden Reformprozesses beruflichen Prüfens (vgl. Beitrag von Lennartz).

#### Arbeitskreis 5.1 **Heißes Eisen Prüfungen**

**Teil A:**  
**Klassische Zwischenprüfung**  
**oder gestreckte**  
**Abschlussprüfung?**

Die Festschreibung der Zwischenprüfung im Berufsbildungsgesetz von 1969 löste ein wichtiges Ziel der damaligen Reformdiskussion ein: In der Funktion als überbe-

trieblich organisierte Ausbildungsstandkontrolle sollte sie Auszubildenden sowie Ausbildenden die Gelegenheit geben, individuelle Leistungsschwächen wie betriebliche Ausbildungsdefizite rechtzeitig zu erkennen und auszugleichen. Bewusst vom Druck einer Prüfung losgelöst, hat das Ergebnis der Zwischenprüfung keinen Einfluss auf die Note der Abschlussprüfung und auch keine Auswirkungen auf die Fortsetzung des Ausbildungsverhältnisses (vgl. Beitrag von Leibenath).

In der Ausbildungspraxis hat diese pädagogische Innovation allerdings immer nur bedingt Akzeptanz gefunden. In einzelnen Ausbildungsbereichen wurde schon früh die Anrechenbarkeit auf die Abschlussprüfung gefordert. Inzwischen plädieren nahezu alle Ausbildungsbereiche für eine solche Funktionsänderung der Zwischenprüfung. Erste Erfahrungen in diese Richtung werden in den nächsten Jahren mit dem „Modell der gestreckten Abschlussprüfung“ gesammelt. In dem aktuell für eine Reihe von Berufen im Rahmen von zeitlich befristeten Erprobungsverordnungen bereits erlassenen bzw. vorgesehenen Modell entfällt die Zwischenprüfung ersatzlos, und die Abschlussprüfung wird über zwei Zeitpunkte gestreckt.



Damit ist der Start für eine Systementwicklung im Prüfungswesen gegeben: Die Eigenständigkeit von Zwischen- und Abschlussprüfung wie auch deren Funktionsunterscheidung werden aufgehoben, und die Abschlussprüfung wird neu strukturiert. Das im dualen System traditionell auf eine punktuelle Zertifizierung ausgerichtete Prüfungswesen wird zu einem Account-System weiterentwickelt mit (derzeit) zwei Teilkomponenten.

---

**Account-System ist nicht zu verwechseln mit Credit-System. Mit Credit-System ist ein bestimmtes, vornehmlich im Hochschulbereich vorfindbares System gemeint, bei dem für einzelne abgeschlossene Bildungsabschnitte Punkte vergeben werden, die flexibel in unterschiedlichen Bildungsgängen akkreditiert werden können. Beim Account-System handelt es sich hingegen um ein reines Anrechnungsverfahren in Bezug auf die Abschlussprüfung eines bestimmten Ausbildungsberufes.**

---

Zwei Ziele werden mit der Streckung der Abschlussprüfung verfolgt (vgl. Beitrag von Lüth):

- Entlastung der jetzigen Abschlussprüfung vom Nachweis der Grundqualifikationen zugunsten der Prüfung ganzheitlicher Berufskompetenz am Ende der Ausbildung;
- Abbau von Übungsphasen und Kosten vor der jetzigen Abschlussprüfung.

Mit dem aktuellen Modell der gestreckten Abschlussprüfung – wie auch denkbaren Modellvarianten – sind inhaltliche, organisatorische und vor allem rechtliche Probleme verbunden (vgl. Beitrag von Leskien). Von der Lösung dieser Probleme wird es abhängen, ob aus dem derzeitigen Kompromiss „Gestreckte Abschlussprüfung über Erprobungsverordnungen“ ein neuer Standard für das duale Ausbildungssystem wird.

**Teil B:** Nicht erst mit der Prüfung und ihren Bedingungen wird über den Prüfungserfolg entschieden. Unabhängig von den schulischen Voraussetzungen werden die Weichen schon mit dem Beginn der Ausbildung gestellt.

Ganz entscheidenden Einfluss auf den Prüfungserfolg nehmen dabei die drei an der Ausbildung Beteiligten: Betrieb, Berufsschule, Auszubildende. Sie müssen die ihnen zugewiesenen Ausbildungsaufträge erfüllen, wenn der Prüfungserfolg gesichert sein soll (vgl. Beitrag von Tschirner). Das bedeutet vorrangig

- für den Betrieb: eine dem Ausbildungsplan entsprechende breite Vermittlung der Ausbildungsinhalte durch persönlich und fachlich geeignete Ausbilder gewährleisten,
- für die Berufsschule: den im Lehrplan ausgewiesenen Stoff durch persönlich und fachlich qualifizierte Lehrkräfte vermitteln und eine Verknüpfung mit der Berufspraxis herstellen,
- für die Auszubildenden: sich für ihre Berufsausbildung interessieren und engagieren.

Aufgrund der Vielfalt der Faktoren, die Einfluss auf den Prüfungserfolg (und damit auch den Ausbildungserfolg) nehmen können, kann nur ein Maßnahmenbündel dazu beitragen, die Misserfolgsquoten bei Abschlussprüfungen zu mindern. In diesem Arbeitskreis erarbeiteten die Teilnehmenden – fast ausnahmslos Experten und Expertinnen – eine Reihe von Möglichkeiten zur Verminderung der Misserfolgsquoten (vgl. Beitrag von Tschirner).

#### Teil C:

#### **Die neue Aufgabe „Bewertung von Soft Skills und Erfahrungswissen“ sprengt die Grenzen des traditionellen Prüfungswesens**

Übereinstimmung herrscht seit geraumer Zeit darüber, dass sich die Fähigkeit zu kompetentem Handeln im Beruf aus der Bewertung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten allein nicht beurteilen lässt. Berufliche Qualifikationen, wie sie beispielsweise mit Ausbildungsordnungen beschrieben und in der Abschlussprüfung erfasst und bewertet werden, machen nur bestimmte Facetten beruflicher Kompetenz sichtbar. Im Arbeitsalltag bilden die „Fähigkeiten des Profis“ ein Amalgam, das fachliches Können, emotionale Intelligenz und (individuelles) Erfahrungswissen in jeweils einzigartiger Weise miteinander verbindet. Beratungskompetenzen von Einzelhandels- und Versicherungskaufleuten sind ein Beispiel für solch eine komplexe Vermischung (vgl. Beitrag von Reemtsma-Theis).

Inzwischen steht eine Reihe von Ausbildungskonzepten zur Verfügung, um diese nicht bis ins Letzte analysier- und beschreibbaren Kompetenzen für professionelles Handeln weiterzuentwickeln. Bei der Zertifizierung beruflicher Kompetenz bleiben „Soft Skills und Erfahrungswissen“ weitgehend außen vor (vgl. Beitrag von Penk). Diese „verborgene Seite beruflichen Handelns“ wird bestenfalls implizit und auch dann nur sehr partikulär und zufällig erfasst. Dies ist nicht nur in der Berufsausbildung so. Dies gilt auch für die formalisierte Weiterbildung.

Wie nun lassen sich jene eher diffusen, nicht eindeutig messbaren Facetten kompetenten Handelns erfassen und bewerten? Erste Ergebnisse liegen dafür inzwischen vor (vgl. Beitrag von Kauffeld). Doch taugen diese Instrumente gleichermaßen auch für eine Zertifizierung? Und will man das überhaupt? So dienen beispielsweise die bei der Zertifizierung von Beratungskompetenzen bei Einzelhandels- und Versicherungskaufleuten eingesetzten Instrumente ausdrücklich nicht zur Feststellung der Berufsqualifikation. Beurteilung und Zertifikat sollen in diesem Projekt ausschließlich der Förderung dienen.

Zumindest das traditionelle Prüfungswesen ist mit der Aufgabe überfordert, komplexe Soft Skills – wie etwa die „Teamfähigkeit“ – zu bewerten. In der Ausbildungspraxis sind hierfür erste Konzepte entwickelt und praktische Erfahrungen gemacht worden (vgl. Beitrag von Penk). Noch offen freilich sind die Konsequenzen daraus für die Systementwicklung. Neu bedacht und geklärt werden muss, auf welche Weise, mit welchen Mitteln und welchen Zielen diese in öffentlich-rechtliche Prüfungssysteme wie privatwirtschaftliche Zertifizierungssysteme integriert werden sollten/werden müssten (vgl. Beitrag von Krings).

---

## Arbeitskreis 5.2

### **Kaufmännische Prüfungen – alles läuft rund!? Kundenorientierung soll in immer mehr kaufmännischen Prüfungen zum gestaltungsleitenden Prinzip werden**

Seit einigen Jahren findet eine Umorientierung von reinen Wissensprüfungen zu handlungsorientierten Prüfungen statt. In vielen neuen und modernisierten kaufmännischen und verwaltenden Berufen hat dies Prüfungsmodelle hervorgebracht, die eine Simulation von Kun-

denberatungsgesprächen einschließen. Damit soll es gelingen, Kundenorientierung, das heißt kommunikative und soziale Kompetenzen gepaart mit Fachkompetenz, zu erfassen.

Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Prüfungspraxis. Inzwischen gibt es eine Reihe positiver Beispiele für die Umsetzung und Durchführung handlungsorientierter Prüfungen aus der kaufmännisch-verwaltenden Prüfungspraxis (vgl. Beitrag von Wicher und von Ropeter)). Das Mehr an Qualität setzt jedoch auch ein Mehr an Professionalität bei der Aufgabenentwicklung und der Prüfungsdurchführung voraus.

Dennoch kann Kundenorientierung als Teil beruflicher Handlungsfähigkeit mit Gesprächssimulationen, in denen ein Prüfer die Rolle des Kunden einnimmt, nur eingeschränkt abgebildet werden (vgl. Beitrag von Stöhr):

- Prüfer und Prüferinnen können z. B. die Rolle eines uninformierten Kunden in der Prüfungssituation nicht realistisch einnehmen,
- Prüfer und Prüferinnen verfügen über Fachwissen und können bei Bedarf unterstützend eingreifen („unwissende“ Kunden und Kundinnen können dies vielfach nicht),
- Prüfer und Prüferinnen haben in dieser Situation keinen persönlichen Beratungsbedarf (Kunden und Kundinnen schon),
- emotionale Befindlichkeiten von Kundinnen und Kunden sind nicht prüfungsrelevant (aber praxisrelevant),
- unzufriedene Kunden und Kundinnen gehen zur Konkurrenz (Prüfer und Prüferinnen bleiben).

Die umfassende Einbindung von „Kundenorientierung“ erfordert folglich andere Prüfungskonzepte. Zu klären bleibt, ob sich diese in das bestehende Prüfungssystem integrieren lassen oder nicht. Gleich, wie die Antwort ausfällt, es müssen u. a. die Voraussetzungen geschaffen werden, um den „Prüfereffekt“ auszuschalten: Die Rolle des „Kunden“ ist von der des leistungsbeurteilenden Prüfers zu trennen (vgl. Beitrag von Straka).

## Gewerbliche Prüfungen – Authentik als Pars pro Toto? Authentizität wird zum Leitbild für Prüfungen in gewerblich-technischen Berufen

In den letzten fünf Jahren ist Bewegung in das Feld gewerblicher Prüfungen gekommen. In zahlreichen neuen Ausbildungsordnungen sind innovative Konzepte für die Abschlussprüfung verankert; die bei vorhandenen Prüfungsanforderungen gegebenen Freiräume für die Prüfungsgestaltung werden verstärkt genutzt.

Ausgehend vom Prinzip der Praxisnähe setzte sich der Modernisierungsprozess von Ausbildungsabschlussprüfungen im gewerblichen Bereich konsequent fort über das Konzept der Handlungsorientierung bis hin zum aktuellen Leitbild der Authentizität.

Während Praxisnähe auf die Imitation beruflicher Arbeitsanforderungen ausgerichtet und Handlungsorientierung dem Modell vollständiger beruflicher Arbeitsabläufe verpflichtet ist, werden mit Authentizität reale Arbeitsprozesse im realen Arbeitsumfeld zum Prüfungsgegenstand.

### Das Leitbild Authentizität

- *fokussiert das Konzept der Handlungsorientierung auf Prozesse*  
Handlungen werden – prozessorientiert – in den Kontext ihrer vor- und nachgelagerten Bereiche gestellt.
- *verlagert die Prüfung in die Praxis*  
Authentische Prüfungen bilden die betriebliche Realität nicht ab, sondern sind Teil dieser Realität.
- *führt zu verwertbaren Prüfungsergebnissen*  
Für die Prüfung wird ein im Betrieb vorliegender (Kunden-)Auftrag genutzt. Das Prüfungsergebnis ist damit zugleich ein Produkt mit betriebswirtschaftlichem Nutzen.

Die Realisierung des authentischen Prüfungsansatzes ist in den IT-Berufen und im Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in am weitesten vorangeschritten (vgl. Beitrag von Breuer), hier über den Weg neuer Prüfungsformen. Aber auch innerhalb traditioneller Prüfungsformen ist eine Annäherung an das Konzept der Authentizität möglich (vgl.

Beitrag von Mechnich). Daneben existieren in der Praxis verschiedene andere – zum Teil quer zu den drei Prinzipien Praxisnähe, Handlungsorientierung und Authentizität liegende – Ansätze, mit denen (Geschäfts-)Prozessorientierung in der Gestaltung und Durchführung von Prüfungen aufgegriffen wird (vgl. Beiträge von Berg und v. Zedlitz).

Bei den bisherigen Ansätzen handelt es sich jeweils nur um Annäherungen an das Konzept der Authentizität. Maßgeblich dafür ist, dass authentische Prüfungen besondere Voraussetzungen erfordern. Diese lassen sich nur partiell innerhalb des bestehenden Prüfungssystems und mit den darin verfügbaren Mitteln schaffen. Praxisrelevante Aspekte wie „Auftragsbearbeitung im Team“ und „Kundenzufriedenheit“ bleiben derzeit ausgeklammert. Von einer Ausweitung authentischer Prüfungen sind daher auch Impulse für Systemveränderungen zu erwarten.

## Gewerblich-technische Berufe im Wandel – neue Zuschnitte und Prinzipien

*Koordination:  
Dr. Jorg-G. Grunwald  
Magret Reymers*

- 6.1 Metallberufe – Änderungsbedarf und Realisierung
- 6.2 Neuordnung der Fahrzeugtechnischen Berufe –  
welche Trends setzen sich durch?
- 6.3 Staatliches Berufe-Monopol oder Berufsfreiheit?



## Forum 6

### Gewerblich-technische Berufe im Wandel – neue Zuschnitte und Prinzipien

Ziel des Forums 6 war es, die durch die Globalisierung und den damit verbundenen Strukturwandel hervorgerufenen Herausforderungen für die Berufsausbildung im gewerblich-technischen Bereich herauszuarbeiten. Dabei wurden zunächst allgemeine, den gesamten Berufsbereich übergreifende Themen diskutiert. Nach drei einführenden Impulsreferaten erfolgte dies anhand von drei Beispielen:

- der Vermittlung internationaler beruflicher Handlungskompetenz („Globalisierungskompetenz“),
- der Berücksichtigung von nachhaltigem, zukunftsverträglichem Handeln („Nachhaltigkeitskompetenz“) sowie
- der zunehmenden Bedeutung berufsübergreifender Qualifikationen („Komplementärkompetenz“), dargestellt am Beispiel der Elektrofachkraft

Im Anschluss daran wurden dann in zwei der drei Arbeitskreise des Forums 6 diese und auch weitere Fragen im Zusammenhang mit aktuellen Neuordnungsvorhaben des BIBB konkreter beleuchtet (AK 6.1: Industrielle und handwerkliche Metallberufe, AK 6.2: Kraftfahrzeugtechnische Berufe). Ein dritter Arbeitskreis (AK 6.3) ging schließlich der Frage nach, welchen Einfluss insbesondere das Europarecht und auch die zunehmenden Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich auf die Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen für die Berufsbildung in Deutschland haben.

#### **Auswirkungen der Globalisierung auf die Modernisierung von Berufen**

Im ersten Beitrag erläuterte Prof. Dr. Georg Spöttl (Universität Flensburg) die **Berufsausbildung für eine moderne Beruflichkeit**

**im europäischen Kontext.** Dabei betonte er zunächst die gesellschaftspolitische Dimension des dualen Systems, seine Anpassungsfähigkeit und auch potenzielle Überlegenheit in einzelnen Bereichen, wies dann aber gleichzeitig auch auf bestehende Defizite hin, wie z. B. die ungenügende Berücksichtigung des informellen Lernens. Ange-



sichts des schnellen technologischen Wandels und der Änderungen in der Arbeitsorganisation forderte er daher eine kontinuierliche Überprüfung und Anpassung dieses dualen Systems. Zentrale Fragestellungen seien u. a., ob das traditionelle Konzept der Berufsmigkeit den heutigen Anforderungen nach hoher Flexibilität und Mobilität in Industrie, Handwerk und Gesellschaft überhaupt noch gerecht werden könne, und wie künftige Berufsstrukturen deshalb zu gestalten seien, um diesen Anforderungen, aber auch einem allgemeinen Bildungsanspruch, besser entsprechen zu können.

Als eine Reaktion auf den genannten Strukturwandel in der produzierenden Wirtschaft stellte anschließend Dietmar Hemmie (Fa. Sauer-Danfoss, Neumünster) die Möglichkeiten der **Ermittlung des Qualifikationsbedarfs per Wissensbilanz** vor, die in seinem Unternehmen exemplarisch und mit großem Erfolg durchgeführt wird. Mit einer solchen Wissensbilanz könnten sämtliche wissensrelevanten betrieblichen Vorgänge abgebildet werden wie z. B. die Einführung neuer Technologien, die Fertigung eines neuen Produktes, die Einarbeitung oder das Ausscheiden eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin. Die Bilanzierung ermögliche sowohl die Feststellung von Wissensunter- bzw. -überdeckung, die Ermittlung von Qualifizierungskosten, das Aufzeigen und Darstellen notwendiger Qualifizierungsmaßnahmen und die Prognose und Simulation von Qualifizierungserfordernissen bei betrieblichen Veränderungsprozessen. Die Wissensbilanz sei ein wesentliches Element der Personalentwicklungsplanung und habe positive Effekte bei der Entgeltfindung. Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen vermittele das Instrument eine klare Vorstellung des von ihnen heute und in Zukunft abgeforderten Wissens, gebe ihnen Hinweise auf ihre eigenen Entwicklungs- und Wachstumsmöglichkeiten sowie frühzeitige Informationen über technologische und organisatorische Veränderungen und damit die Möglichkeit, Veränderungen verantwortlich mitzugestalten und notwendige eigene Qualifizierung zu planen und zu realisieren.

Dr. Klaus Heimann (IG Metall) nannte in seinem Vortrag „**Auswirkungen der Globalisierung auf den Zuschnitt von Berufen**“ als zentrale Qualifikationen einer wissensbasierten europäischen Gesellschaft

- die Art und Weise der Informationsbeschaffung und -verarbeitung,

- die Art und Weise der Wissensgenerierung und -übertragung sowie
- individuelle Erfahrung und reflexive Aneignung.

Durch diese Art von Lernen ergäben sich Chancen in globalisierten Märkten. Dies gelte auch für Internationalisierung und Globalisierung der Ausbildung; Erwerb von Qualifikationen im Ausland; Erwerb von Fremdsprachen; Austausch von Kultur und Wissen.

Die Neuordnungsarbeit im Bereich der industriellen Metall- und Elektroberufe werde seines Erachtens einen Teil dieser Aspekte aufgreifen. Er zitierte dabei die Rahmenvereinbarung, die die Sozialparteien (Gesamtmittel/ZVEI und IG Metall) vor der Neuordnung abgeschlossen haben: *„Zu den Merkmalen veränderter Facharbeit gehören insbesondere die Prozessorientierung, verantwortliches Handeln im Rahmen des Qualitätsmanagements, die eigenverantwortliche Disposition und Terminverantwortung, eine wachsende IT-Kompetenz, zunehmende Planungssouveränität und betriebswirtschaftliche Kompetenzen.“* Die zukünftigen Inhalte der Ausbildungsordnungen werden diesen Veränderungen in der Technik, bei den Arbeitsprozessen und den Arbeitsstrukturen Rechnung tragen müssen. Dabei werde das bisherige Ordnungskonzept der vollständigen Handlung (selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren = ganzheitliche Qualifikationen) weiterverfolgt und im Sinne erforderlicher Prozesskompetenzanforderungen an Facharbeit weiterentwickelt. Vor dem Hintergrund eines weiter zusammenwachsenden Europas fordern die Sozialparteien ganz konkret auch die Vermittlung von *Europa-kompetenz*. Sie befürworteten deshalb auch internationale Austauschprogramme für Auszubildende und die Förderung des Verständnisses für andere Kulturen.

**Die Vermittlung  
internationaler beruflicher  
Handlungskompetenz**

Michaela Feuerstein (InWent, vormals Carl Duisberg Gesellschaft e. V., Köln) griff das Stichwort „Europakompetenz“ auf und definierte

in ihrem Beitrag **„Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen in der Berufsausbildung – die Möglichkeiten von Austauschprogrammen“** den Begriff *„Interkulturelle Kompetenz“* als eine *Schlüsselqualifikation*, welche durch die zunehmende Internationalisierung

unserer Lebens- und Arbeitsverhältnisse bedingt sei. Diese Schlüsselqualifikation sei Voraussetzung für den Eintritt in eine erfolgreiche Kooperation in internationalen Netzwerken. Der Erwerb von „interkultureller Kompetenz“ sei aber ein *langfristiger Prozess*, der inhaltliche, methodische und didaktische Aspekte des interkulturellen Trainings, des interkulturellen Lernens sowie des Fremdspracherwerbs umfasse. Hier würden dann auch die Bildungsprogramme der Europäischen Union ansetzen. Die mit Unterstützung der Europäischen Union entwickelten Methoden und Materialien für die berufsbezogene Fremdsprachenvermittlung (in der Vorbereitung der Auslandsaufenthalte) thematisierten daher bewusst interkulturelle Aspekte. Diese Programme könnten in vielerlei Hinsicht den Erwerb interkultureller Kompetenz von Auszubildenden und jungen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sowie deren Mobilität konkret fördern.

Dr. Peter Wordelmann (BIBB, Bonn) bestätigte, dass die **internationalen Qualifikationen in der Berufsausbildung** von zunehmender Bedeutung seien. Die Internationalisierung sei „nach den Büros nun auch in den Werkstätten“ angekommen. Besonders in kleinen und mittleren Betrieben sei verstärkt die Ebene der Fachkräfte mit Berufsausbildung betroffen. Von der Anforderungsseite der beruflichen Tätigkeiten liege seit längerem ein Konzept vor, das bzgl. der internationalen Qualifikation folgende vier Dimensionen enthalte:

- Fremdsprachenkompetenz
- interkulturelle Kompetenz
- internationale Fachkompetenz
- Netzkompetenz.

Ziel sei es, im beruflichen Kontext sach-, sozial- und selbstkompetent zu handeln. Dabei gehe es letztlich um „*internationale berufliche Handlungskompetenz*“. Elemente dieser Handlungskompetenz fänden sich bisher jedoch nur in wenigen Ausbildungsvorschriften. Die Folgen der Globalisierung würden allerdings über kurz oder lang zu einer umfassenden Internationalisierungsstrategie führen müssen, die das gesamte System der beruflichen Bildung betreffen werde.

Manfred Theunert (BMW AG, München) stellte anschließend als ein erfolgreiches Beispiel für die Vermittlung internationaler beruflicher Handlungskompetenz das **BMW-Euro-Auszubildendenprogramm**

vor. Dabei gab er einen Überblick über laufende Projekte im Ausbildungsbereich der BMW-Gruppe. Hauptziel des Teilprojekts „Internationalität für alle Berufsgruppen“ sei das Kennenlernen anderer Arbeitswelten und Kulturen, aber auch die Entwicklung der Persönlichkeit des Auszubildenden. Sowohl im fachlichen als auch sprachlichen Bereich sollten zusätzliche internationale Qualifikationen erworben werden, um die zukünftige Einsatzflexibilität sowohl für die Mitarbeiter/-innen als auch für das Unternehmen zu verbessern. Diesem Ziel diene auch das Programm „Euro-Azubi“, welches sich an volljährige Auszubildende richte, die überdurchschnittliche Leistungen im Betrieb und in der Berufsschule erbringen. Das Projekt starte im 2. Ausbildungsjahr und sehe einen dreimonatigen Aufenthalt im englischen Zweigwerk der BMW-Gruppe vor. Anschließend folgen noch jeweils drei Monate Berufsschule und Betriebseinsatz in Deutschland.

#### **Die Berücksichtigung von nachhaltigem, zukunftsverträglichem Handeln**

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung, das erstmals von der Agenda 21 der UN-Umweltkonferenz von Rio de Janeiro

1992 dargestellt wurde, hat mittlerweile auch im Bereich der beruflichen Bildung Einzug gehalten. Zwar zählt der Umweltschutz seit 1997 zu den Standard-Berufsbildpositionen, doch reicht das nach Ansicht vieler Fachleute nicht aus. Claudia Steffens (AQU-Team beim DGB Bildungswerk e. V., Düsseldorf) stellte deshalb **Qualifizierungsprozesse im Sinne nachhaltiger Entwicklung** vor, die sie im Rahmen eines Modellprojektes zusammen mit dem AQU-Team<sup>1</sup> entwickelt hat. Eine der zentralen Aufgaben dieses Modellversuches ist es, Nachhaltigkeit in Unternehmen, Verwaltungen und gemeinnützigen Einrichtungen über betriebliche Organisations- und Kompetenzentwicklung zu initiieren und zu fördern. Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, Nachhaltigkeitskonzepte unter besonderer Berücksichtigung der Interessen der Beschäftigten sowie Erschließung von Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten der betrieblichen Interessenvertretungen weiterzuentwickeln.

---

1 AQU = **A**rbeitnehmerorientierte **Q**ualifizierung für **U**mweltmanagement

Dr. Wolfgang Brinkwerth (Bayer AG, Leverkusen) ging anschließend der Frage nach, was **Nachhaltigkeit für den ausbildenden Betrieb** bedeutet, und welche Erfolge letztlich damit verbunden sind. Am Beispiel der Initiative „*Responsible Care*“ der chemischen Industrie stellte er die betriebliche Umsetzung dieses Konzeptes vor, welches sich weit gehend mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung deckt. Sein Unternehmen beispielsweise habe sich verpflichtet<sup>2</sup>, Leistungen insbesondere in den Bereichen Produktverantwortung (umweltverträgliche Produktion, zukunftsverträgliche Produkte), Dialog, Umwelt- und Gesundheitsschutz, Arbeits- und Anlagensicherheit sowie Gefahrenabwehr, Sicherheit in der Logistik, Sicherheit und Technologietransfer sowie Gesellschaftliches Engagement kontinuierlich zu verbessern. Die zu erreichenden Teilschritte würden jährlich bei den Unternehmenszielen der Firma festgeschrieben. Jeder Vorgesetzte habe dann mit seinen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen in regelmäßigen Zeitabständen die „Verantwortung des Einzelnen bzw. der Teams“ konkret festzulegen – dieses gelte auch für Auszubildende in den einzelnen Ausbildungsabschnitten.

Bei der Vermittlung der Nachhaltigkeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sei (analog zur Vermittlung der Globalisierungskompetenz) neben der Vermittlung umfassender fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten vor allem auch eine breite Handlungskompetenz von herausragender Bedeutung, die auch die Stärkung der Persönlichkeit und die Herausbildung von Wertevorstellungen mit einschließe. Deswegen stehe die Vermittlung sozialer Kompetenzen und Teamverhalten im Mittelpunkt eines jeden Ausbildungsganges. Ein messbarer Erfolg liege z. B. in der beachtlichen Abnahme der meldepflichtigen und nicht meldepflichtigen Unfälle von Auszubildenden und die aktive Teilnahme von Auszubildenden am betrieblichen Vorschlagswesen.

Matthias Hilgers (Institut für Umweltschutz in der Berufsbildung e. V. Hannover) betonte die **Bedeutung von Good-practice-Beispielen für Nachhaltigkeit im Betrieb**, deren Ziel es sei, das Leitbild der Nachhaltigkeit mit seiner Verbindung von ökonomischen, ökologischen

---

<sup>2</sup> Umweltschutzrichtlinien der Bayer AG 1986, Unternehmensleitlinien für Responsible Care 1994 und 2001

und sozialen Aspekten nicht allein begriffstheoretisch, sondern auch praktisch begreifbar zu machen. Damit solle die weit verbreitete Auffassung widerlegt werden, dass hinter dem Begriff Nachhaltigkeit kein eindeutiges Handlungskonzept stehe, sondern nur ein Leitbild, dessen Konkretisierung und Umsetzung lediglich situationsbezogen zu erfolgen habe. Hier sei die Berufsbildungspraxis gefordert. Gefragt sei daher ein „demokratischer, dialogischer, partizipativer Prozess“, an dem sowohl Theoretiker als auch Praktiker von Hochschulen, Bildungseinrichtungen, Kammern, Gewerkschaften und Betrieben mitwirken müssten. Mit den so gewonnenen „Good-practice-Beispielen“ könne dann verfügbares Wissen breit anwendbar gemacht werden. Dies erfolge anschaulich und effektiv über die neuen Medien und die multimediale Aufbereitung der Ergebnisse auch im Internet. Das Lernen aus gelungenen Praxisbeispielen sei z. B. auch ein zentraler Bestandteil des *BLK-Kongresses „Zukunft lernen und gestalten“* gewesen. Hier seien 66 gelungene Praxisbeispiele aus allen Bildungsbereichen auf einem Markt der Möglichkeiten vorgestellt und den Teilnehmern zur Verfügung gestellt worden.<sup>3</sup>

**Berufsübergreifende  
Qualifikationen: Das Beispiel  
Elektrofachkraft**

Den erhöhten Anforderungen an die Facharbeit der Zukunft kann oft nur dann entsprochen werden, wenn stärker als bisher berufs-

übergreifende Qualifikationen, sog. *Komplementärkompetenzen*, vermittelt werden. Ein Beispiel hierfür im Bereich der gewerblich-technischen Berufe ist die *„Elektrofachkraft für festgelegte Tätigkeiten“*. Ohne selbst eine elektrotechnische Berufsausbildung durchlaufen zu haben, sind diese Fachkräfte in der Lage, bestimmte elektrische Schalt- und Montagearbeiten in ihrem konkreten Arbeitsgebiet fachgerecht und sicher auszuführen. Helmut Gotsch (Berufsgenossenschaft der Feinmechanik und Elektrotechnik, Köln) und Rolf Emmerich (Siemens AG, München) berichteten über die **zunehmende Bedeutung elektrischer Arbeiten bei gewerblich-technischen Berufen**. So seien in den letzten Jahren viele neue Berufe entstanden, deren Berufsbild auch Arbeiten an elektrischen Anlagen und Betriebsmitteln einschließt. Sie nannten als Beispiele Mechatroniker/-in, IT-Systemelektroniker/-in, Fachkraft für Veranstaltungstechnik,

<sup>3</sup> ([www.blk-kongress.de](http://www.blk-kongress.de))

Mikrotechnologie, Industrietechnologie für Automatisierungstechnik, Fachkraft für Abwassertechnik. Die Referenten erläuterten die erforderlichen Qualifikationen nach der einschlägigen Unfallverhütungsvorschrift und zeigten auf, dass je nach Beruf und in Abhängigkeit von den berufsspezifischen Anforderungen eine passgenaue Regelung gefunden werden kann.

---

## Arbeitskreis 6.1 **Metallberufe – Änderungsbedarf und Realisierung**

Moderation: Petra WESTPFAHL (BIBB, Bonn)

Einen ersten Schwerpunkt bildete die Diskussion über die aktuelle **Neuordnung der industriellen Metallberufe**. Hierzu erläuterten Gerhard Bartel (Arbeitgeberverband Gesamtmetall, Köln), Jürgen Heiking (IG Metall, Frankfurt) und Sven-Uwe Räß (DIHK, Berlin) den letzten Sachstand. Alle Beteiligten streben ein Inkrafttreten der modernisierten Ausbildungsordnungen im Jahr 2004 an. Die wesentlichen Eckpunkte seien von den Sozialparteien bereits im Oktober 2001 in einer Rahmenvereinbarung festgelegt worden. Dabei wurde der Erhalt des „Berufsprinzips“ besonders betont, d. h. die Bündelung von beruflich-orientierten fachlichen, sozialen, organisatorischen und methodischen Kompetenzen zu ganzheitlichen Berufen. Strukturell sollen die neu geordneten Berufe so angelegt werden, dass Mobilität zwischen Berufen, Betrieben, Branchen und Wirtschaftszweigen erleichtert und gefördert werde. Es wird angestrebt, breite berufliche Grundlagen als gemeinsame Basis in Form so genannter Kernqualifikationen im Umfang von etwa 21 Monaten zu schaffen. Durch Wahl eines oder mehrerer betrieblicher Handlungsfelder – etwa im letzten Ausbildungsdrittel – soll die Anpassung der Berufsausbildung an aktuelle betriebliche Anforderungen erleichtert werden. Die Differenzierung nach Fachrichtungen werde damit aufgegeben. Der erweiterte Praxisbezug der Berufsausbildung soll auch in neuen Prüfungsstrukturen zum Ausdruck kommen. Stichworte seien hier: Einführung der so genannten „gestreckten Abschlussprüfung“ mit dem abschließenden Nachweis der jeweiligen beruflichen Basisqualifikationen etwa zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres, Nachweis der beruflichen Prozesskompetenz am Ende der Ausbildung durch praktische Aufgaben und ganzheitliche berufsspezifische Aufgaben im schriftlichen Prüfungsteil.

In der **Diskussion** wurden insbesondere Änderungen in der Arbeitsorganisation – und daraus resultierend auch im Anforderungsprofil – thematisiert. Ausgesprochen kontrovers war die Meinung zum schulischen Teil der Ausbildung, insbesondere bei der Frage, welche Auswirkungen die *neue Gliederung der Rahmenlehrpläne* in Lernfelder und die damit erforderliche Handlungsorientierung der Schulpraxis haben müsse. Handlungsorientierter Unterricht müsse – wie auch in der Rahmenvereinbarung ausgeführt – in neuen Prüfungsanforderungen umgesetzt werden, d. h. in ganzheitliche, handlungsorientierte Aufgaben. Sie sollten sich auf praxisrelevante Vorgänge beziehen und prozessorientiert sowie auftragsbezogen sein. Ein reines Abfragen des Wissens sei nicht gewünscht.

Die **neuen Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern** wurden anschließend von Priv.-Doz. Dr. H.-Hugo Kremer (Universität Konstanz) konkretisiert. Er berichtete u. a. von Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs NELE („Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte“ 2001). Dabei habe sich gezeigt, dass Lernfelder in Schulen in unterschiedlicher Form aufgenommen würden. Nicht ausreichend geklärt sei danach, was ein „exemplarisches Handlungsfeld“ ausmache, und nach welchen Kriterien man solche Felder systematisch und verbindlich erfassen könne. Ein mögliches Vorgehen sei die Orientierung an Geschäftsprozessen. Der Referent plädierte für die Einbettung der Implementation lernfeldstrukturierter Curricula in eine umfassende Diskussion zur Entwicklung berufsbildender Schulen.

Einen weiteren Schwerpunkt bildeten dann die **handwerklichen Metallberufe**. Friedrich Göbel (Zentralverband Sanitär Heizung Klima, St. Augustin), Willi Grenz (IG Metall) Günter Fuchs (Oskar-von-Miller-Schule, Kassel) und Petra Westpfahl (BIBB) berichteten über neue Entwicklungslinien und Tendenzen sowie über neue berufliche Anforderungen im SHK-Handwerk. So enthalte das vom Zentralverband Sanitär Heizung Klima (ZVSHK) konzipierte „*SmartHouse*“ bereits heute schon Technologien, mit denen die komplexe Technik eines „intelligenten“ Hauses über elektronische Steuerungen geregelt werden kann. Die Mitarbeiter/-innen von SHK-Unternehmen könnten künftig den hohen Anforderungen jedoch nur gerecht werden, wenn sie die komplizierten technischen Zusammenhänge eines Smart House verstehen und auch *gewerkeübergreifend* tätig werden können. Wei-



terhin müssten sie in zunehmendem Maß über so genannte Schlüsselqualifikationen verfügen, um beratend und kundenorientiert arbeiten zu können.

Einen hohen Stellenwert nimmt auch lebensbegleitende berufliche Weiterbildung ein. Durch Weiterbildung erworbene berufliche Kompetenz der Mitarbeiter/-innen könne den Markterfolg eines Unternehmens dauerhaft sichern. Das Fazit der Referenten, kompetente Fachkräfte für intelligente Gebäude auszubilden, sei daher keine utopische Vorstellung. Mit der neuen Ausbildungsordnung – Inkrafttreten August 2003 – und der neuen Meisterprüfung – Inkrafttreten Januar 2003 – sei der Grundstein dazu gelegt.

In einer abschließenden Podiumsdiskussion beleuchteten Horst-Dieter Bunk (Fachverband Sanitär-, Heizungs-, Klima- und Klempner-technik Niedersachsen), Karl-Heinz Böhnert (Elektro-Technologie-Zentrum, Stuttgart), Günter Fuchs (Oskar-von-Miller-Schule, Kassel) und Friedrich Göbel (ZVSHK) die Notwendigkeit und Ausgestaltung **gewerkeübergreifender Qualifikationen** am Beispiel der Integration elektrotechnischer Qualifikationen in die Ausbildung. Dabei wurde u. a. gefordert, dass die gewerkeübergreifenden Fertigkeiten und Kenntnisse, welche bis heute in den jeweiligen Gewerken als Zusatzqualifikation vermittelt würden, zukünftig fester Bestandteil der Ausbildungsordnungen sein sollten. Diese Forderung gehe einher mit der Ausweitung berufsspezifischer Anforderungen zum einen durch die Zusammenlegung der bisher eigenständigen Berufe und zum anderen bedingt durch neue Produkte, Materialien und Dienstleistungen sowie der Komplexität moderner Gebäude. Weiterhin gehöre zu einer fortschrittlichen Lehrlingsausbildung in zunehmendem Maße auch die Ausprägung sog. „weicher Faktoren“ (*soft skills*) wie Team- und Kommunikationsfähigkeit. Die Frage, ob diese Ausweitung der Ausbildungsinhalte bildungspolitisch noch sinnvoll sei, blieb aber letztlich unbeantwortet. Zur Erleichterung der Implementierung von neuen Ausbildungsordnungen wurde an den Verordnungsgeber der Wunsch gerichtet, bei den Umsetzungshilfen für das Handwerk „neue Wege“ zu gehen. Dazu zählten die Entwicklung und Erprobung von Lernangeboten im Internet sowie auch modulare Qualifizierungsangebote, die im wechselseitigen Sinn als Basisqualifikationen oder Zusatzqualifikationen verstanden werden könnten. Von besonderer Bedeutung sei dabei der Aspekt des Lernens im Arbeitsprozess. Dazu

könnten verschiedene Kundenaufträge simuliert und als interaktives Lernmedium umgesetzt und abgebildet werden. Für die Qualifizierung, von der Gebäudetechnik bis zum Facility-Management, müsse eine standardisierte Weiterbildungsstrategie entworfen werden. Dies wiederum könnte sich perspektivisch in hohem Maß „gewerkeverbindend“ auswirken.

---

## Arbeitskreis 6.2 **Neuordnung der Fahrzeugtechnischen Berufe – welche Trends setzen sich durch?**

Moderation: Bärbel Bertram (BIBB, Bonn)

Gestiegene technologische, ökonomische und ökologische Anforderungen sowie erhöhter Komfortanspruch in der Fahrzeugtechnik führen zur ständigen Erweiterung von Fahrzeugfunktionen. Zudem muss sich eine zunehmende europäische Integration auch in der europäischen Berufsbildungspolitik widerspiegeln. Für die duale Berufsausbildung in Schule und Betrieb ergeben sich dadurch im Kfz-Bereich gerade auch im nationalen Rahmen große Herausforderungen und Chancen zur innovativen Weiterentwicklung von Ausbildungsinhalten.

Ingo Meyer (Zentralverband Deutsches Kraftfahrzeuggewerbe, Bonn) stellte in seinem Beitrag **Kfz-Mechatronik – eine Herausforderung für die fahrzeugtechnischen Berufe** heraus, dass die „alten“ Berufsbezeichnungen „Kfz-Mechaniker“ und „Kfz-Elektriker“ nicht mehr der beruflichen Wirklichkeit entsprechen. Informationstechnologie und Elektronik im Kfz-Gewerbe würden die Metallbearbeitung in der Ausbildung ablösen. Daher sei auch ein neuer Name „Kfz-Mechatroniker“ die logische Konsequenz.

Rainer Petersen (Staatliche Gewerbeschule Kraftfahrzeugtechnik, Hamburg), Fred Balsam (Handwerkskammer Köln) und Manfred Huschka (Berufsbildende Schulen, Hannover) erläuterten **Beispiele erfolgreicher Lernort-Kooperationen im Kfz-Betrieb**. Sie kamen u. a. zu dem Ergebnis, dass die bisherige Gliederung des Berufsschulunterrichts nach Maschinenbau/Metalltechnik und Elektro-Informationstechnik nicht mehr den veränderten Bedürfnissen der betrieblichen Praxis entspreche und daher aufgehoben und in Absprache mit Berufsschule und Betrieb neu gestaltet werden müsse.

Prof. Dr. Martin Burgmer (Universität Kiel) gab einen Überblick über die **Entwicklung der Datenverarbeitungstechnik im Automobil**, die eine weitere Differenzierung des Tätigkeitsfeldes moderner Kfz-Berufe erfordere.

Dem Problem der **Zweiradmechaniker/-in** widmeten sich im Rahmen einer Podiumsdiskussion Horst Hürter (Hürter-Zweirad GmbH, Münster), Manfred Kaemmerer (Bundesinnungsverband Zweiradindustrie, Mainaschaff), Siegfried Neuberger (Zweirad-Industrie-Verband Schwalbach) und Hans van Vliet (Shimano Europe GmbH, Nunspeet, NL). Dabei wurde u. a. festgestellt, dass eine durch starre Verordnungen geregelte unbewegliche Berufsausbildung den zeitlichen Wettlauf mit den sich stetig wandelnden Kundenforderungen stark behindern kann und dass sie zudem auch mit der permanenten technischen Weiterentwicklung im Zweiradmechaniker-Handwerk nicht Schritt halten kann.

Prof. Dr. Georg Spöttl (Universität Flensburg) ging abschließend der Frage nach, welche **Kompetenzen im europäischen Kfz-Sektor** angesichts dieser Herausforderungen gefordert seien. Das LEONARDO-Projekt „*Car-Mechatronic*“ habe gezeigt, dass folgende Prinzipien für eine moderne Berufsausbildung besonders wichtig seien:

- Vermittlung von Grundbildung, die sich von Beginn an am Berufsbild des Kfz-Fachmanns, den didaktischen Prinzipien „Zusammenhangsverständnis“ und „Arbeitsprozesswissen“ sowie am Konzept der beruflichen Kompetenzentwicklung „vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft“ orientiert.
- Berücksichtigung des Kfz-Services als Geschäftsprozess nach dem Prinzip: „Dienstleistung aus *einer* Hand“.
- Kundenorientierung; mit dem Ergebnis, dass die Monteure für den direkten Kundenkontakt qualifiziert werden.
- Europäisierung der Berufsbilder für einen europäischen Sektor durch „Vermittlung einer Europakompetenz“.

In diesem Arbeitskreis wurden die Rechtsgrundlagen der Berufsbildung im Grundgesetz (GG) und im europäischen Recht erörtert sowie die vielfältigen Regelungen für berufs- und allgemein bildende Schulen einander gegenübergestellt. Zu Beginn stellt Prof. Dr. Friedhelm Hufen (Universität Mainz) den **verfassungsrechtlichen Rahmen des Berufsbildungsrechts nach dem Grundgesetz** dar. Hierbei zeigte sich in der anschließenden Diskussion, dass Brüche zwischen den seit langer Zeit unkoordinierten Entwicklungen in den verschiedenen Bereichen festzustellen sind. Darüber hinaus bestanden teilweise unterschiedliche Ansichten über Rechtsstand und künftige Entwicklung. Besonders wichtig war die Feststellung, dass es sich bei der Ausbildung (einschließlich der Berufsausbildung) um eine *Dienstleistung* handelt und nicht um einen „hoheitlichen“ Akt. Als Dienstleistungen unterliegen auch allgemeine Ausbildung und Berufsausbildung der europarechtlichen „Dienstleistungsfreiheit“ der Art. 49 ff. EG-Vertrag.

**Der europarechtliche Rahmen der Berufsfreiheit** sowie die hier besonders wichtige Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs (EUGH) wurden anschließend von Prof. Dr. Michael Schweitzer (Universität Passau) und Priv.-Doz. Dr. Walter Obwexer (Universität Innsbruck) weiter konkretisiert. Die Mitgliedstaaten hätten bei der Ausübung ihrer Zuständigkeiten in den Bereichen Berufsrecht und Bildungspolitik die gemeinschaftsrechtlichen Grenzen zu beachten, die sich insbesondere aus den personenbezogenen Grundfreiheiten ergeben. Nationale Maßnahmen, die die vom EG-Vertrag garantierten Grundfreiheiten beschränkten, seien (nur) unter folgenden vier Voraussetzungen zulässig:

- Sie müssen in nicht diskriminierender Weise angewandt werden,
- sie müssen zwingenden Gründen des Allgemeininteresses entsprechen,
- sie müssen zur Erreichung des verfolgten Zieles geeignet sein, und
- sie dürfen nicht über das hinausgehen, was zur Erreichung dieses Zieles erforderlich ist.

Grenzüberschreitende (Aus-)Bildungs-Dienstleistungen dürfen demnach i. d. R. „nicht wesentlich beschränkt“ werden, und sei es auch nur faktisch. Der Blick auf die europäische Vielfalt anderer Berufsbildungssysteme und -regelungen sowie der Zwang, diese Vielfalt und Uneinheitlichkeit auszuhalten – was sich aus dem europäischen Recht ergibt – führe ebenso wie die z. T. sehr schnelle Entwicklung vieler Berufe – über Grenzen hinweg – zu der Erkenntnis, dass das deutsche Berufsbildungsrecht erst am Anfang tief greifender Diskussionen und möglicherweise auch erheblicher Veränderungen stehe.

Von besonderem Interesse war auch das – verfassungsrechtlich garantierte – große Maß an Freiheit, das **Privatschulen** genießen, aber bisher im Wesentlichen nur im Bereich der allgemein bildenden Sekundarschulen praktizierten. Eine diesbezügliche Darstellung des Rechtsrahmens betrieblicher Berufsausbildung im Vergleich mit dem der Privatschulen aus verfassungsrechtlicher Sicht erfolgte durch die Professoren Dr. Ingo Richter (Universität München, Deutsches Jugendinstitut) und Dr. Hermann Avenarius (Universität Frankfurt, Deutsches Institut für pädagogische Forschung): Falls die Privatschulen „Ersatz“-Schulen für öffentliche Schulen sein wollten und daher der so genannten „Akzessorietät“ (d. h. der rechtlichen Abhängigkeit) zum öffentlichen Schulwesen unterliegen, seien sie dennoch in der Wahl der Methoden und Curricula weit gehend frei, genießen neben der Privatschulfreiheit des Art. 7 Abs. 4 GG zusätzlich noch die Freiräume, die sich aus der Religions-/Weltanschauungs- und Wissenschaftsfreiheit (Art. 4 Abs. 1 u. 2, Art. 5 Abs. 3 GG) ergeben und müssten sich die Bildungsziele des öffentlichen Schulwesens nur „grundsätzlich“ (d. h. nur soweit sich kein Widerspruch zur Religions-/Weltanschauungs- und Wissenschaftsfreiheit ergibt) zu eigen machen; bloße „Ergänzungs-“ Schulen seien auch in den Zielen völlig frei und unterliegen nur dem Gewerberecht. Diese Freiheiten würden Privatschulen auch in der Berufsbildung genießen!

§ 28 BBiG mit dem „Numerus clausus“ der Ausbildungsberufe (ohne Abweichungsmöglichkeit von dem in der Verordnung jeweils Festgelegten) wurde daher von den Diskutanten als „problematisch“ angesehen (Verstoß gegen Art. 7 Abs. 4 oder Art. 12 Abs. 1 GG ?). Für die so genannten „Schulen des Gesundheitswesens“, die nicht als Schulen i. S. d. Art. 7 GG angesehen werden, sondern nur der Berufsfreiheit des Art. 12 GG unterfallen, gelten hingegen spezialgesetzliche Regelungen.

Einigkeit bestand weiter darin, dass eine **Berufsschulpflicht für Erwachsene** „sehr problematisch“ sei (Verstöße gegen Art. 1, 7 Abs. 3 u. 12 Abs. 1 GG ?). Zumindest Erwachsene hätten ein Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte. Der Staat habe zwar Eingriffsrechte gegenüber dem Bürger, aber grundsätzlich kein „Erziehungsrecht“ gegenüber den einzelnen Erwachsenen. Wie weit dann aus Anlass der freiwilligen Entscheidung des Einzelnen für eine Berufsausbildung diesem gegenüber dennoch neue staatliche „Erziehungsrechte“ und (Zu-)Weisungsbefugnisse erwachsen können, blieb in der Diskussion offen.

Auch zur Befugnis des Staates, **Berufsbilder** vorzugeben, gingen die Meinungen im Arbeitskreis auseinander. Eine Befugnis zur Typisierung (entsprechend der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts) wurde zwar nicht grundsätzlich infrage gestellt, zum Umfang und insbesondere zur Abdingbarkeit dieser Vorgaben gingen die Meinungen jedoch auseinander – nicht zuletzt mit Blick auf die allgemein anerkannten inhaltlichen wie formalen Freiheiten allgemein bildender Privatschulen. Die bisherige Verschiedenbehandlung von Berufsbildung und allgemeiner Sekundarbildung – ohne erkennbare Rechtfertigungsgründe – löste hingegen allgemeines Unbehagen aus.

Fazit: Die Diskussion um größere Freiheiten bei der Gestaltung der Berufsbildung steht wohl erst an ihrem Anfang.

## Innovative Ansätze in kaufmännischen Dienstleistungsberufen und Berufen der Medienwirtschaft

*Koordination:  
Rainer Brötz  
Hannelore Paulini-Schlottau*

- 7.1 Unternehmerisches Denken und Handeln
- 7.2 Kaufleute im Dienstleistungsbereich zwischen Back-Office und Kundenkontakt
- 7.3 Neue Konzepte der Berufsbildung in Industrie, Büro und Medienwirtschaft an den Schnittstellen von Aus- und Weiterbildung sowie Studium
- 7.4 Finanzdienstleistungsbereich und Auswirkungen auf die Berufsbildung



## Forum 7

### Innovative Ansätze in kaufmännischen Dienstleistungsberufen und Berufen der Medienwirtschaft

Als Einstieg in der Forumsveranstaltung wurden ausgewählte innovative Projekte des BIBB aus der Neuordnungsarbeit und der Berufsbildungsforschung vorgestellt und diskutiert.

Die ausgewählten Beispiele aus Forschung und Ordnungsarbeit bezogen sich thematisch auf Fragen wie:

- Kern- und Fachqualifikationen,
- Modularisierung,
- Aus- und Weiterbildung,
- Aktualisierung der Büroberufe,
- Hybridqualifikationen,
- Fremdsprachen,
- Kundenorientierung.

Teilnehmer/-innen der Podiumsdiskussion waren Herr Ulrich Plattmann als Vertreter der Arbeitgeber, Herr Lothar Zindel als Vertreter der Gewerkschaften, Herr Frank Schmidt als Vertreter der KMK und Herr Prof. Felix Rauner als Vertreter der Wissenschaft. Der erste Teil der Talkrunde beschäftigte sich mit den vorgetragenen Thesen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BIBB, Arbeitsbereich „Kaufmännische Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ und wurde von Herrn Rainer Brötz (BIBB) moderiert. Im zweiten Teil diskutierten die Podiumsteilnehmer die Aktualität des Berufskonzepts. Dieser Teil wurde von Herrn Dr. Edgar Sauter (BIBB) moderiert. Die nachfolgende Darstellung ist eine Zusammenfassung der beiden Diskussionsforen. Aufgrund zeitlicher Beschränkungen wurden Strukturfragen der Berufsbildung diskutiert, insbesondere

- Kern- und Fachqualifikationen im Rahmen neuer Strukturkonzepte,
- Für und Wider von Modularisierung,
- Stärkung der Berufsschule als dualer Partner,
- Berufskonzept auf dem Prüfstand,
- aktuelle Konzepte der Bundesregierung.



Neuere Strukturkonzepte mit Kern- und Fachqualifikationen sowie Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten machen grundsätzlich die Berufsbildungspolitik flexibler. Die vertretenen Sozialparteien äußerten sich positiv über diese beiden Strukturkonzepte, weil diese den Betrieben einen frühen fachlichen Bezug und die Vermittlung von breit angelegten Qualifikationen in der Ausbildung ermöglichen. Sie tragen somit zur Optimierung der Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen bei. Vor einer Neuordnung oder Aktualisierung von Ausbildungsberufen kann entschieden werden, welche Struktur für welche Branche als geeignet erscheint.

**Kern- und Fachqualifikationen  
im Rahmen neuer  
Strukturkonzepte**

Das Strukturkonzept mit Kern- und Fachqualifikation greift bestehende Ansätze auf. In staatlich anerkannten Ausbildungsberufen und somit auch im kaufmännischen Bereich wurde schon immer eine Grund- und Fachbildung sowie Berufserfahrung (vgl. § 1 BBiG) vermittelt. Eine entscheidende Frage in der kaufmännischen Ausbildung ist – so der Vertreter der Arbeitgeber – welche Grundqualifikationen ein Kaufmann/eine Kauffrau haben soll, z. B. sollte er/sie auf jeden Fall mit Verträgen umgehen und rechnen können.

Durch dieses Strukturkonzept werden Kernqualifikationen explizit ausgewiesen. Die Berufsausbildung hat das Ziel, einen breiten Sockel an Qualifikationen festzulegen. Sie kann daher nicht auf jede Spezialisierung im Beschäftigungssystem mit neuen Ausbildungsberufen reagieren. Somit wird die Philosophie des BBiG auch in dem Konzept von Kern- (Grund-) und Fachqualifikationen realisiert. Kernqualifikationen sind aber auch fachliche Qualifikationen, die die Grundlage für die berufsspezifische Ausprägung schaffen, so die Meinung des Vertreters der Wissenschaft.

Jedoch stößt die organisatorische Umsetzung des Kernqualifikationskonzepts in den Berufsschulen – nach Ansicht des schulischen Vertreters – an Grenzen, da insbesondere die Flächenländer die Problematik der Beschulung von kleinen Branchenberufen nicht gelöst haben (Bildung von Fachklassen, Zuordnung zu unterschiedlichen Berufsschulen). So kann es vorkommen, dass Ausbildungsberufe, die nur wenig Gemeinsamkeiten haben, in einer Berufsschulklasse zusammengefasst werden. Andererseits ist aber auch erkennbar, dass Ausbildungsberufe mit gemeinsamen Kernqualifikationen nicht in einer Berufsschule beschult werden, sondern dass eine branchenbezogene Zuordnung bei den Berufsschülern/-innen vorgenommen wird.

In den letzten Jahren wurde eine inflationäre Entwicklung neuer Begriffe festgestellt, die ähnliche Sachverhalte enthalten, wie z. B. die Sockel- und die Kernqualifikationen. Diese Begriffe müssten zukünftig vereinheitlicht werden, so der Vertreter der Berufsschule.

Die Kernberuflichkeit ist ein Ansatz zur Reduzierung der Ausbildungsberufe, sie schafft eine Gegenbewegung zum Trend, der sich seit 1996 abzeichnet, immer mehr neue und ausdifferenzierte Ausbildungsberufe zu schaffen, so die These des Vertreters der Wissenschaft. Ferner wird auch die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit von Branchenberufen durch die Existenz von Kernqualifikationen verbessert.

Nicht nur die Struktur des Ausbildungsberufes ist wichtig für dessen erfolgreiche Umsetzung, sondern auch die *berufliche Identifikation*, so die Vertreter von Arbeitgeber und Wissenschaft. Ein anerkannter Ausbildungsberuf muss sinn- und identifikationsstiftend sein. Hierzu müssen bereits zu Beginn der Ausbildung entsprechende Bedingungen geschaffen werden. Der/die Auszubildende muss am Anfang das Entscheidende über den Beruf erfahren bzw. erleben. Aufgaben müssen formuliert werden, die für Anfänger rasch eine Identifikation mit dem Beruf ermöglichen. Dazu eignen sich Methoden des kontextbezogenen und situativen Lernens.

**Für und Wider von  
Modularisierung**

Zunächst ist eine Definition von Modulen erforderlich: Module als Teilqualifikationen oder als neue Organisation der Ausbildungsinhalte im gesamten Ablauf der Ausbildung. Eine modulare, arbeitsablauforientierte Ausbildung, an deren Ende ein Berufsabschluss steht, ist etwas anderes als eine Vielzahl von Modulen, die einzeln zertifiziert werden können. Solange auf einen qualifizierten Berufsabschluss vorbereitet wird, ist die Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit und somit das Berufskonzept garantiert. Module können formuliert werden, entscheidend ist – so die Meinung des Arbeitgebervertreters – das Ergebnis der Ausbildung, ein Berufsabschluss. Das wurde bisher als wesentliches Kriterium angesehen, da das Beschäftigungssystem durch Beruflichkeit definiert ist. Eine Modularisierung der Erstausbildung wurde bisher mehrheitlich abgelehnt, für die Weiterbildung aber schon immer akzeptiert, so der Vertreter der Gewerkschaften. Es soll bedacht werden, dass Module in Ländern anerkannt sind, in denen Zertifizierungssysteme existieren, die aber nicht über ein Berufsbildungssystem verfügen. Bestrebungen, durch Modularisierung die Beruflichkeit einzuschränken, sind daher umstritten.

Auch ist es für den schulischen Vertreter fraglich, ob die Berufsschule Module vermitteln kann, vor allem wenn es sich um betriebliche Differenzierungen und Spezialisierungen handelt. Diese Inhalte können nur vom ausbildenden Betrieb übernommen werden.

**Stärkung der Berufsschule  
als dualer Partner**

Von der schulischen Seite wird beklagt, dass die Berufsschule für viele Unzulänglichkeiten und Mängel verantwortlich gemacht wird. Ein Teil der Mängel hat strukturelle und inhaltliche Gründe, andererseits werden Probleme auf die Berufsschule abgeladen, die eigentlich Aufgabe des Betriebes sind. Branchenspezifische Besonderheiten, die eine zu starke Differenzierung beinhalten, können von der Berufsschule nicht aufgegriffen werden. Wenn massenhaft Ausbildungsberufe mit geringen Auszubildendenzahlen (Splitterberufe) entwickelt werden, ist das Berufsschulsystem überfordert und kann seinem Auftrag nicht mehr gerecht werden. Von schulischer Seite wird daher die starke Ausdifferenzierung von Ausbildungsberufen und die allmähliche Auseinan-

derentwicklung der dualen Partner beklagt. Dadurch wird eine Verbesserung der Lernortkooperation zusätzlich erschwert.

Von Seiten der Arbeitgeber und der Wissenschaft wird gefordert, dass die Berufsschule mehr Handlungsspielraum erhalten muss, um auf die veränderten Anforderungen eingehen zu können. Dies bedeutet, dass sie zu exemplarischem Arbeiten angehalten ist und die inhaltliche Vermittlung projekt- und prozessorientiert organisieren soll.

Darüber hinaus muss die permanente Qualifizierung der Berufsschullehrer/-innen zu einer hochwertigen schulischen Ausbildung beitragen. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin ist zu stärken, insbesondere sollten die Lehrer/-innen im 2. und 3. Ausbildungsjahr eher die Funktion eines Coach für die Schüler/-innen übernehmen.

Als eine Möglichkeit der *besseren Lernortkooperation* wird – nach Meinung der Wissenschaft – die Entwicklung eines integrierten Berufsbildungsplanes angesehen: Die Curricula für die schulische und betriebliche Ausbildung werden gemeinsam entwickelt. Der Arbeitsprozess sei dabei gleichsam das Curriculum. Die Begründung für solche Vorschläge liegt darin, dass das bisherige Verfahren der Abstimmung zwischen den Ordnungsmitteln nicht als optimal angesehen wird. Daher sollte ein Gesamtcurriculum entwickelt werden und daraus sollten den einzelnen Lernorten die Aufgaben zugewiesen werden. Um dieses Vorhaben zu realisieren, ist jedoch ein bildungspolitischer Konsens erforderlich. Die Qualifikationsforschung könnte hierzu die Instrumente entwickeln. Das BIBB sollte hierbei Hilfestellung geben.

Eine zweite Möglichkeit ist die Entwicklung und Stärkung lokaler Ausbildungskooperationen und deren Institutionalisierung. Es fehlen die lokalen Berufsbildungsdialoge, in denen sich alle Akteure vor Ort gegenseitig Vertrauen entgegenbringen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. u. a. Bau, Henning; Walden, Günter: Was noch zu tun bleibt – Schlussfolgerungen aus dem Modellversuch cobas und Perspektiven zur Weiterentwicklung der Lernortkooperationen in der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 252, Bielefeld 2002. S. 136 ff.

## **Berufskonzept auf dem Prüfstand**

Es werden immer wieder Stimmen laut, die das Berufskonzept als unzureichend für die Lösung von Qualifizierungs- und Arbeitsmarktproblemen sehen. Eine extreme Position (Wissenschaft) behauptet, dass kein Berufskonzept erforderlich ist, um tüchtige Fachkräfte zu qualifizieren (siehe USA, Japan). In Deutschland wird daran festgehalten, weil das System historisch gewachsen ist, mit einer hohen beruflichen Identifikation verbunden und in das Sozialsystem integriert ist. Es hat Schutzfunktionen hinsichtlich sozial-, arbeitsmarkt- und tarifpolitischer Gesichtspunkte. Auch betonen die Befürworter des Berufskonzeptes die Notwendigkeit der Vereinheitlichung der Profession, um die Sicherung der Qualität der Berufsbildung zu garantieren, damit der einmal erreichte Standard der Berufsbildung nicht zerstört bzw. infrage gestellt wird. Auch durchlaufen 60 % der Schulabgänger eines Altersjahrgangs nach wie vor eine duale Berufsausbildung.

Von Seiten des BIBB wurde in der Diskussion um das Berufskonzept eine Doppelhädigkeit konstatiert: Einerseits bekennen sich die für die Berufsbildung zuständigen gesellschaftlichen Gruppen zum Berufskonzept, gleichzeitig fordern sie aber auch den modularen Aufbau von Ausbildungsberufen, insbesondere mit kürzerer Dauer als drei Jahren.

Das Berufskonzept wird aber vor *neue Herausforderungen* gestellt, zum einen durch die Schaffung von spezialisierten und kleinen Ausbildungsberufen (Kritiker sprechen vom „hektischen Berufebasteln“), zum anderen durch den Bündnisbeschluss der letzten Legislaturperiode, in dem die Philosophie des Berufskonzeptes erweitert wurde in Richtung einer neuen Flexibilität: Neue Modelle und neue Strukturen sollten demnach geschaffen werden, um den Bestand des Berufskonzeptes zu sichern. Jedoch soll die Forderung nach stärkerer Flexibilisierung der Ausbildung nicht dazu führen, dass das Berufskonzept aus Arbeitsmarktgründen geopfert wird. Aus Sicht der Wissenschaft und Berufsschule werden neue spezialisierte Ausbildungsberufe kritisiert wie Bestatter/-in, Investmentfondskaufmann/-frau, Fachkraft im Fahrbetrieb, etc., die als starke Abweichung vom Berufskonzept bezeichnet werden und die die Existenz des Berufskonzeptes infrage stellen. Gradmesser der Beruflichkeit bleibt eine breite Qualifizierung, die zu selbstständigem beruflichem Handeln befähigt und zur Beschäftigung führt.

Neue Herausforderungen an das Berufskonzept<sup>2</sup>, auf die mit neuen Konzepten reagiert werden muss, sind – nach Ansicht des BIBB:

- die Verbindung von Aus- und Weiterbildung,
- die Verbindung von formellem und informellem Lernen,
- die zukünftig stärkere prozessorientierte Organisation von Ausbildungsberufen,
- Tendenzen der Einschränkung der Schutzfunktion von Berufen (Tarif/Zumutbarkeit).

### **Aktuelle Konzepte der Bundesregierung**

Von Seiten des BIBB wurden die verschiedenen Ansätze der Politik der Bundesregierung, die berufs-bildungsrelevant sind, gegenübergestellt. Sie erscheinen in den unterschiedlichen Dokumenten, die in der laufenden Legislaturperiode umgesetzt werden, in der Koalitionsvereinbarung von SPD und Grünen<sup>3</sup>, dem Hartz-Konzept<sup>4</sup> sowie den Entwürfen für die Änderung des Berufsbildungsgesetzes.

Die Berufsbildung hat aktuell vorwiegend eine abgeleitete Funktion und ist in ihrer Bedeutung zurückgedrängt worden. Sie wird in der Koalitionsvereinbarung unter der Überschrift „Mittelstand“ subsumiert und wird daher eng unter arbeitsmarktorientierter Sicht für eine rasche und eingeschränkte Qualifizierung für bestimmte Tätigkeiten gesehen. So spricht man sich auch für zweijährige, modular aufgebaute Ausbildungsberufe aus. Diese konzeptionellen Vorschläge werden aber von allen Podiumsteilnehmern/Podiumsteilnehmerinnen abgelehnt.

Die Vorschläge im so genannten Hartz-Papier sind mit denen im Koalitionsvertrag zwischen SPD und Bündnis 90/Die Grünen nicht identisch. Die Hartz-Kommission setzt bei den „weniger theoriebegabten Jugendlichen“ an und schlägt für diese Gruppe stärkere praxisorien-

2 Vgl. Sauter, Edgar: Entwicklung neuer Ausbildungsberufe. In: Ausbilder-Handbuch, Kapitel 9.1.1, 48. Erg.-Lfg. – Dezember 2001.

3 Vgl. Koalitionsvertrag SPD/Bündnis 90/Grüne 2002 unter Mittelstandsinitiative.

4 Vgl. Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Bericht der Hartz-Kommission 2002, S. 107, zum Herunterladen aus dem Internet unter [www.bmwa-bund.de](http://www.bmwa-bund.de).

tierte Unterrichtsformen vor. Im Rahmen des „Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ sollen „mehr Ausbildungsordnungen mit weniger komplexen Anforderungen“ entwickelt und umgesetzt werden. Für arbeitslose Jugendliche sollen „verstärkt arbeitsmarktfähige Qualifizierungsbausteine aus bestehenden Berufen angeboten werden“.

Im Unterschied dazu steht im Koalitionsvertrag die Förderung des Mittelstandes im Blickpunkt, für den die Ausbildungsberufe verstärkt modernisiert, Entscheidungsverfahren gestrafft und „differenzierte zweijährige modulare Ausbildungsberufe“ durch ein reformiertes Berufsbildungsgesetz eingeführt werden sollen.

Ein Konzept der neuen Politik der Bundesregierung ist, dass in das zu novellierende Berufsbildungsgesetz die Berufsvorbereitung aufgenommen wird. Module als Teile der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen sollen abgetrennt und bereits in der Berufsvorbereitung vermittelt werden, insbesondere für leistungsschwächere Jugendliche; sie sollen damit berufsfähig gemacht werden.

Aufgrund von Internationalisierung und Globalisierung der Märkte wird Bildungspolitik künftig nicht mehr ausschließlich auf nationale Volkswirtschaften ausgerichtet sein, sondern muss um europäische und internationale Aspekte erweitert werden. Es stellt sich die Frage, was das konstitutive Element einer Beschäftigung in Europa ist. Notwendig seien in erster Linie Leistungsbereitschaft und Kompetenz. Daher wird von dem Vertreter der Wissenschaft vorgeschlagen, eine europäische Kernberuflichkeit zu schaffen mit regionaler Einfärbung. Für die Entwicklung der Berufsbildung in Europa ist aber auch der Bologna-Prozess zu berücksichtigen.

**Unternehmerisches Denken und Handeln**

(Konrad Kutt, Hannelore Paulini-Schlottau)

Die Vorträge und Präsentationen des Arbeitskreises zeigten die Thematik „unternehmerisches Denken und Handeln“ zunächst aus Sicht der Wirtschaft und der Wissenschaft. Besonderes Augenmerk wurde anschließend auf praktische Beispiele der Umsetzung gelegt, die nach Ausbildung und Fortbildung gegliedert waren. Die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Arbeitskreises 7.1 sind von der beigefügten CD-ROM abrufbar.

In Zeiten des ökonomischen Wandels ist es notwendig, unternehmerisches Denken und Handeln in seinen verschiedenen Facetten als neue Orientierung in Wirtschaft und Gesellschaft zu fördern und stärker in den verschiedenen Bildungsbereichen zu berücksichtigen – in der Allgemeinbildung, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie in den Hochschulen. Diese Aktivitäten müssten auch stärker miteinander vernetzt werden.

Die Notwendigkeit der Ausformung einer persönlichen Selbstständigkeit ist eine Antwort auf die zunehmende Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses und die Zunahme diskontinuierlicher Beschäftigung und verlagert die Verantwortung auf den Einzelnen. Das Individuum wird zunehmend *zum/zur Arbeitskraftunternehmer/-in*, der/die sich selbst organisieren und vermarkten muss, um erfolgreich zu sein.

Die Entwicklung einer beruflichen Selbstständigkeit beinhaltet die innerbetriebliche Weiterentwicklung vom Sachbearbeiter *zur Führungskraft bzw. zum Gebiets-Manager* mit unternehmerischen Kompetenzen.

Die unternehmerische Selbstständigkeit kennzeichnet die Entwicklung vom abhängig Beschäftigten *zum/zur Existenzgründer/-in und selbstständigen Unternehmer/-in*. Das schließt auch die aktuelle Entwicklung vom (unversorgten) Normalarbeitsverhältnis zur Ich-AG ein. Die Ich-AG als eine Vorstufe zu einer vollwertigen Selbstständigkeit



eröffnet Arbeitslosen die Möglichkeit, sich mittelfristig selbstständig zu machen, wobei die ersten drei Jahre dabei für eine Übergangsfrist durch die Unterstützung der Bundesanstalt für Arbeit sichergestellt sind.

Durch frühzeitige Motivierung und Qualifizierung zur unternehmerischen Selbstständigkeit kann die Entwicklung von Unternehmergeist und damit des Unternehmertums gefördert und erprobt werden, bevor eine Existenzgründung bevorsteht. Dazu tragen ausgewählte, im Arbeitskreis präsentierte Good-Practice-Beispiele zu unterschiedlichen Ansätzen aus Schule, Betrieb, Universität bei. Sie enthalten allerdings nur Teile unternehmerischer Selbstständigkeit, vertiefen aber vorbereitend inhaltliche, organisatorische oder methodisch-didaktische Aspekte.

Die kaufmännische Berufsausbildung vermittelt – wie die Ergebnisse eines Forschungsprojektes des BIBB<sup>5</sup> zeigen – heute schon einen großen Teil grundlegender betriebswirtschaftlicher Kompetenzen, die für potenzielle Existenzgründer(innen) unerlässlich sind, wie z. B. Finanzierung, Marketing und Kostenrechnung/Controlling. Es fehlt aber bei der Vermittlung der fachlichen Inhalte die Orientierung an der beruflichen Selbstständigkeit. So müssten stärker die unterschiedlichen beruflichen Perspektiven von abhängiger Beschäftigung und beruflicher Selbstständigkeit aufgezeigt und Inhalte anders gewichtet werden. So kann schon in der Ausbildung eine Sensibilität geschaffen werden, dass Existenzgründungen eine tragfähige Geschäftsidee, Einsicht in die Marktverhältnisse und die Fähigkeit, Aufwand und Erträge realistisch abzuschätzen, erfordern. Selbstständigkeitsfördernde Ausbildungsmethoden wie Planspiele, Junior- und Schülerfirmen bieten Auszubildenden und teilweise auch Teilnehmern/-innen an Fortbildungsmaßnahmen nicht nur die Möglichkeit, alle wesentlichen Geschäftsprozesse zu erleben und mitzugestalten, sondern auch die Rahmenbedingungen unternehmerischer Entscheidungen kennen zu lernen. Auch Soft-skills wie Entscheidungsfähigkeit, Flexibilität, Zielorientierung, Planungs- und Organisationsfähigkeit können in der Ausbildung noch stärker gefördert werden und sind wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche selbstständige Existenz.

5 Vgl. den Beitrag von Petra Garnjost und Hannelore Paulini-Schlottau zum Arbeitskreis 7.1 auf der beigefügten CD-ROM.

Während in der Erstausbildung die Grundlagen für unternehmerisches Denken und Handeln gelegt werden, könnte in der beruflichen Fortbildung ab der Fachwirteebene auch auf eine unternehmerische Selbstständigkeit vorbereitet werden. Curriculare Bestandteile zur unternehmerischen Selbstständigkeit sollten jedoch ausdrücklich aufgeführt werden. So würden Absolventen der Aufstiegsfortbildung nicht nur zur Übernahme von Führungsfunktionen befähigt, sondern auch zur Gründung oder Übernahme eines Unternehmens. Um eine Gründungsvorbereitung auch formal in die Berufsausbildung zu integrieren, bietet sich eine ergänzende Qualifizierung als Zusatzqualifikation an. Leistungsstarke Auszubildende könnten z. B. bereits im Rahmen der Berufsausbildung gezielt gründungsspezifisches Wissen erlernen und einschlägige Erfahrungen sammeln.

Wenn bereits Schülerfirmen, die unternehmerisches Denken und Handeln fördern, als Ansätze in allgemein bildenden Schulen eingerichtet und erprobt werden, so muss erst recht die Berufsbildung gezielte curriculare Ansätze verfolgen, die mit anspruchsvollen inhaltlichen Konzepten und der Schaffung von organisatorischen Rahmenbedingungen und Netzwerken verbunden sind.

Ein wichtiges Element bei der Diskussion im Arbeitskreis war die Berücksichtigung des Nachhaltigkeitsgedankens. Die Antwort auf die Frage, wie Nachhaltigkeit, als neue Werteorientierung, die auf mehr Gerechtigkeit und Ausgleich achtet und die Grenzen des Wachstums erkennt, umgesetzt werden kann in Konzepte der Qualifizierung bzw. Bewusstseinsbildung, ist weitgehend offen geblieben. Präsentationen von Schülerfirmen zeigten Ansätze der Erweiterung der unternehmerischen Selbstständigkeit um den Nachhaltigkeitsgedanken.

Die Themen der Auftaktdiskussion des Forums 7 bestimmten auch die Diskussionen im Arbeitskreis 7.2, der sich mit kaufmännischen Berufen im Dienstleistungsbereich (z. B. Reiseverkehr, Freizeit- und Veranstaltungswirtschaft, Gesundheitswesen, Verkehr und Logistik) beschäftigte. Die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Arbeitskreises 7.2 sind von der beigefügten CD-ROM abrufbar.

**Die Vielfalt der neuen und modernisierten Berufe innerhalb des Berufskonzepts**

Die Vielfalt der Berufe wurde im Arbeitskreis 7.2 sowohl durch die Breite der behandelten neuen und modernisierten Berufe als auch

durch die Vielfalt der Strukturkonzepte für die Erstausbildung besonders deutlich. Die Inhalte und Strukturen der kaufmännischen Berufe, angefangen bei den Verkehrsberufen bis hin zu den neuen Dienstleistungsberufen, haben sich an die Bedürfnisse der unterschiedlichen Branchen angepasst. Die verschiedenen Beiträge, die von der Praxis in den Arbeitskreis eingebracht wurden, belegten die ungeachtet branchenspezifischer Unterschiede notwendige übergreifende Grundbildung in den kaufmännischen Berufen. Am Beispiel kaufmännischer Verkehrsberufe wurde jedoch auch dargestellt, dass sich die Berufsprofile im Bereich Verkehr und Logistik deutlich unterscheiden – die spezifisch fachliche Berufsausbildung im Verkehrsbereich erscheint demnach als notwendig.

In den Rede- und Diskussionsbeiträgen aus dem Publikum wurden zwei Positionen hinsichtlich der Differenzierung der Berufe und der Gestaltungspotenziale besonders deutlich. Das Bedürfnis der Branchen an spezialisierten Ausbildungsberufen scheint noch nicht erschöpft – z. B. für den Call-Center-Bereich. Die Arbeitnehmerseite (ver.di) hob hervor, dass die bestehenden Berufsbilder die inhaltliche Zustimmung der Gewerkschaft finden und mit getragen würden. Die Ausdifferenzierung der Arbeitsabläufe in der Wirtschaft hat direkte Auswirkung auf die Berufsbildung und damit auf die Berufsbilder gehabt. Dabei müssen Mindeststandards, die den Erwerb umfassender

Qualifikationen gewährleisten, eingehalten werden, um die Berufsfeldbreite und die Mobilität der künftigen Fachkräfte zu sichern (wie z. B. die Aufteilung in Fach- und Kernqualifikationen). Hinsichtlich der Neuschaffung von Berufen sei jetzt aber eine Sättigungsgrenze erreicht, und man sei in die Phase der Konsolidierung eingetreten.

**Ausbildungsbereitschaft und  
Ausbildungspotenzial**

Zwei empirische BIBB-Projekte konnten ein hohes Potenzial an ausbildungsfähigen und -willigen Betrieben feststellen.<sup>6</sup> Allerdings benötigen junge, und bisher ausbildungsferne Unternehmen verbesserte Informations- und Beratungsangebote, die den Besonderheiten der Betriebe und der interessierten Jugendlichen mehr entsprechen. Dieses Ergebnis hat deutlich Vorrang gegenüber dem von Seiten der Unternehmen in Umfragen wiederholt geäußerten Wunsch nach „passenderen Berufen“, zumal das vorhandene Spektrum nicht ausreichend bekannt ist.

Neue Branchenberufe, wie z. B. der 1998 neu geordnete Ausbildungsberuf Automobilkaufmann/frau, haben neue Ausbildungsverhältnisse geschaffen und hohe Akzeptanz in der betrieblichen Praxis gefunden. Die befürchteten Verdrängungsprozesse sind bisher noch nicht festzustellen.

**Fremdsprachen in der  
Berufsausbildung**

In einer Podiums- und Plenumsdiskussion, von sechs angehenden Reiseverkehrs-, Speditions- und Wohnungswirtschaftskaufleuten aus dem Berliner Oberstufenzentrum für Verkehr, Wohnungswirtschaft und Steuern gestaltet, setzten sich die Auszubildenden für eine Ausweitung des Fremdsprachenangebots in der Berufsschule ein. Nicht nur Reiseverkehrskaufleute, sondern z. B. auch Kaufleute in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft müssten im Alltag mit Miet- und Kaufinteressent(inn)en in einer Fremdsprache kommunizieren. Ein Good-practice-Beispiel zur Fremdsprachenausbildung lässt sich an der Schule am Holstenwall in Hamburg finden. In aus-

---

<sup>6</sup> Vgl. die Beiträge von Bettina Webers und von Gisela Westhoff zum Arbeitskreis 7.2 auf der beigefügten CD-ROM.

gewählten Berufsschulklassen findet der Fachunterricht in einer Fremdsprache statt, und die betreffenden Schüler(inn)en absolvieren ein 12-wöchiges Auslandspraktikum.

### Arbeitskreis 7.3

## **Neue Konzepte der Berufsbildung in Industrie, Büro und Medienwirtschaft an den Schnittstellen von Aus- und Weiterbildung sowie Studium**

(Martin Elsner, Heike Krämer, Dr. Volker Rein)

### **Teil 1**

#### **Unterschiedliche Struktur- lösungen zur Vermittlung gemeinsamer und differenzierter Qualifikationen**

In den vergangenen Jahren wurden neben inhaltlichen Novel-  
lierungen insbesondere neue  
Strukturkonzepte für Ausbildungs-  
berufe geschaffen, um so den An-  
forderungen der betrieblichen

Praxis nach mehr Flexibilität bei gleichzeitiger Beibehaltung des Berufsprinzips besser entsprechen zu können.

Der Ausbildungsberuf des Mediengestalters für Digital- und Printmedien beinhaltet eine doppelte Differenzierung, indem neben den Fachrichtungen zusätzliche Wahlqualifikationseinheiten zur Verfügung stehen. Dieses Modell stieß bisher auch in der Umsetzung bei Betrieben und Auszubildenden auf eine positive Resonanz, wie erste Untersuchungen im Rahmen der Evaluation des Ausbildungsberufes zeigen.<sup>7</sup> So konnte die Anzahl der Ausbildungsplätze gegenüber den Vorgängerberufen mehr als verdoppelt werden. Im Jahr 2000 wurde diese Struktur auch auf die Ausbildungsberufe Drucker/-in und Siebdrucker/-in übertragen.

Seit 1. August 2002 können Industriekaufleute nach der neuen Ausbildungsordnung in einem der drei wichtigsten kaufmännischen Berufe ausgebildet werden, dessen Neuordnung eine Signalwirkung für andere Neuordnungsverfahren in der kaufmännischen Berufsbildung haben wird. Hans-Günter Glass (Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V.) stellte aus der Sicht der Betriebe im Einzelnen die Elemente der

7 Näheres dazu siehe Krämer, H.: Neuer Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien in der Praxis. In: BWP 5/2001, S. 9–13.

Neuordnung vor: Ausrichtung an Kundenorientierung und geschäftsprozessbezogener Handlungskompetenz, Struktur der Vermittlung in arbeitsfeldübergreifenden und fachlichen Qualifikationen sowie ihre Vertiefung und Erweiterung am Ende der Ausbildung in Einsatzgebieten. Im Rahmen einer gedehnten Abschlussprüfung wird die Prüfung des Einsatzgebietes nach den übrigen Prüfungsbereichen erprobt. Ulrich Manfraß (Kaufmännische Schulen Tecklenburger Land) erläuterte aus der Sicht der Berufsschulen u. a. ergänzend die inhaltliche Struktur und zeitliche Abfolge der Lernfelder des Rahmenlehrplanes, insbesondere im Hinblick auf die Ausrichtung an der Vermittlung geschäftsprozessbezogener Handlungskompetenz sowie arbeitsfeldübergreifender und fachlicher Qualifikationen.<sup>8</sup>

Die Büroberufe wurden Anfang der 90er Jahre neu geordnet. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat Anfang 2001 eine umfassende Evaluation der Büroberufe abgeschlossen. Als Ergebnis dieser Untersuchung ergeben sich neue Akzentuierungen in den Berufsbildern der Bürokaufleute sowie der Kaufleute und Fachangestellten für Bürokommunikation. Unterschiedliche Strukturmodelle wurden entwickelt, die gemeinsame Kernqualifikationen und Öffnungsklauseln bis hin zu Neuschneidungen der Berufe aufgreifen.<sup>9</sup> Dorothea Werner-Busse (KWB) hob die Wichtigkeit hervor, zunächst den Veränderungsbedarf zu identifizieren und daraus Ziele und Strukturen für eine Neuordnung abzuleiten. Dr. Michael Ehrke (IG Metall) erkannte genügend Veränderungsbedarf, um eine Neuordnung anzugehen. Im Rahmen eines Vorhabens erarbeitet das Bundesinstitut mit den betroffenen Sozialpartnern aktuell Entscheidungsvorschläge für diese Ausbildungsberufe.<sup>10</sup>

---

8 Siehe auch Rein, V.: Neuordnung des Ausbildungsberufes Industriekaufmann/ Industriekauffrau. Auf der CD-ROM: Das BIBB als Werkstatt. Eine Zusammenstellung aktueller Arbeiten aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung zu den elf Foren des 4. BIBB-Fachkongresses. Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert 23.–25. Oktober 2002, ICC Berlin.

9 Siehe dazu Ingrid Stiller/Andreas Stöhr: Ergebnisse der Evaluation der Büroberufe, 2001, S 41 ff.; weitere Ergebnisse unter [www.bibb.de/forum/fram\\_fo1.htm](http://www.bibb.de/forum/fram_fo1.htm)

10 Kontakt: Martin Elsner, [elsner@bibb.de](mailto:elsner@bibb.de).

**Teil 2**  
**Innovative Modelle zur**  
**Verbindung von Ausbildung mit**  
**Weiterbildung und Studium**

Die Bildungssysteme in Aus- und Weiterbildung sowie Studium müssen zukünftig einen lebensbegleitenden Prozess ermöglichen. Modular ausgerichtete Konzepte der Berufsausbildung können neben einem hohen Maß an Flexibilität auch die Möglichkeit der Schaffung von Schnittstellen zur Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung bieten. Die Aufweichung sektoraler Grenzen zwischen beruflicher Fortbildung und Hochschulstudium z. B. durch Bildungspartnerschaften und gegenseitige Anerkennung von Teilqualifizierungen tragen ebenfalls dazu bei.

Anknüpfend an das modulare System der Ausbildungsberufe wurden in der Druck- und Medienwirtschaft Modelle entwickelt, die Übergänge von der Erstausbildung zur Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung ermöglichen sollen. Das Modell Qualifizierungsoffensive Druck und Medien wurde in dem Beitrag von Karl-Heinz Kaschel-Arnold (ver.di Bundesvorstand) und Theo Zintel (Bundesverband Druck und Medien e. V.) zur Entwicklung eines modularen Weiterbildungskonzeptes des Zentralen Fachausschusses für Berufliche Bildung Druck und Medien vorgestellt. Damit ist es gelungen, einen branchenweiten Standard in der beruflichen Weiterbildung zu entwickeln, der von den Sozialparteien gemeinsam getragen wird.

Die Beiträge zum Themenbereich Aufstiegsanforderungen und Hochschulkompatibilität in der Weiterbildung adressierten Status quo und Möglichkeiten der Verzahnung von Studium und beruflicher Weiterbildung, ein bildungspolitischer Dauerbrenner. Prof. Manfred Kraft (Universität Paderborn, FB Wirtschaftswissenschaften) konzentrierte sich einführend auf die Instrumente und Verfahren einer Anrechenbarkeit von Leistungen aus dem nichtwissenschaftlichen Bildungsbereich und ihre universitären und gesetzlichen Voraussetzungen. Im Anschluss stellten Heinz-Dieter Voskamp (Siemens/IT-Consulting Akademie) und Prof. Gregor Engels (Universität Paderborn, FB Mathematik, Informatik und E-Technik) exemplarisch die Praxis und weitere Möglichkeiten der Verzahnung beruflicher Weiterbildung und Studium im IT-Bereich im Rahmen der Bildungspartnerschaft zwischen der Firma Siemens und der Universität Paderborn vor.

Die abschließende gemeinsame Diskussion über bedarfsgerechte Möglichkeiten der Verzahnung von beruflicher Weiterbildung und Hochschulbildung im IT- und Medienbereich konzentrierte sich u. a. auf die Notwendigkeit einer modularen Organisation mit einheitlichen Bewertungssystemen als Voraussetzung einer weiteren Kompatibilisierung sowie auf die Möglichkeiten und Probleme curricularer Abstimmung und personeller Kooperation zwischen den Bildungssystemen.<sup>11</sup>

---

## Arbeitskreis 7.4 **Finanzdienstleistungsbereich und Auswirkungen auf die Berufsbildung**

(Rainer Brötz, Marlies Dorsch-Schweizer)

Dieser Arbeitskreis fokussierte sich mit seinen Themenstellungen auf die Branchenberufe in dem Wirtschaftssektor der Finanzdienstleistungen. Die Finanzdienstleistungsbranchen stehen in rasanten Veränderungsprozessen. Umfassende Umstrukturierungen der Unternehmen, Fusionen, wachsender Einsatz neuer Kommunikations- und Informationstechnologien sowie detaillierte Kundensegmentierungs-, Markt- und Produktstrategien – auch über Branchengrenzen hinweg – kennzeichnen diese Prozesse. Kundenbezogene Tätigkeiten entwickeln sich in den großen Branchen der Banken und Versicherungen zu Beschäftigungsschwerpunkten, administrative Tätigkeiten werden umorganisiert, zentralisiert, beziehungsweise fallen ganz weg. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen diskutierten betriebliche Fachleute, Verbandsvertretungen, Berufsschullehrer/-lehrerinnen und weitere Interessierte über die derzeitigen und zukünftigen Qualifikationsanforderungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung des Finanzdienstleistungsbereichs. Sowohl die aktuelle Situation der einzelnen Branchenberufe als auch zukünftige Gemeinsamkeiten und Differenzierungen in der beruflichen Erstausbildung und beruflichen Fortbildung waren Gegenstand der Diskussionen. Um dabei der durchaus unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Branchen Rechnung zu tragen, wurde zunächst einer branchenspezifischen Diskussion Raum gegeben.

---

11 Siehe auch Rein, V.: Hochschulkompatibilität in der Aufstiegsfortbildung. Auf der CD-ROM: Das BIBB als Werkstatt. Eine Zusammenstellung aktueller Arbeiten aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung zu den elf Foren des 4. BIBB-Fachkongresses. Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert, 23.–25. Oktober 2002, ICC Berlin.



Für die Versicherungsbranche stand die gerade erfolgreich abgeschlossene Teilnovellierung des Berufes Versicherungskaufmann/-frau (2002) im Mittelpunkt der Diskussion. Die Aufnahme eines spartenbezogenen Gewerbekundensegments in die Ausbildung erweitert die fachliche Qualifizierung der Auszubildenden. Unter kunden- und marktbezogenen Aspekten bieten sich für die Betriebe mehr Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung bei den Ausbildungsinhalten. Gestiegene Auszubildendenzahlen im Versicherungsbereich verstärken das positive Bild. Betriebliche Vertreter/-innen richteten jedoch den kritischen Blick auf die begrenzten regionalen Ausbildungsangebote, die vielen Auszubildenden die Wahlmöglichkeiten nicht eröffnen bzw. hohe Mobilitätsanforderungen an Auszubildende stellen. Die tatsächliche betriebliche Relevanz der Teilnovellierung kann noch nicht bewertet werden.

Die Investmentbranche gewinnt sowohl geschäfts- als auch beschäftigungspolitisch im Finanzdienstleistungsbereich immer stärker an Bedeutung. Die speziellen Aufgaben des Investmentfondsgeschäftes können nach Meinung des Unternehmensverbandes (Bundesverband Investment und Asset Management e. V. – BVI) und der Gewerkschaft (ver.di) durch die vorhandenen Qualifikationen nicht mehr ausreichend gedeckt werden. Einvernehmlich wurde daher die Neuordnung des neuen Ausbildungsberufes Investmentfondskaufmann/-frau betrieben, der qualifizierte Tätigkeiten im kaufmännisch-administrativen Bereich zum Inhalt hat und neue Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet. Skeptische Betrachtungen über die zunächst noch geringen Ausbildungszahlen, das begrenzte regionale Ausbildungsangebot und die Nähe zum Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau prägten die Diskussion.

Zu der Bewertung der Ausbildungssituation in der Bankenbranche wurde durch die Einstiegsstatements als auch in der Diskussion das breite Spektrum unterschiedlicher Positionen deutlich. Verbandsvertreter/-innen und betriebliche Experten/-innen aus dem Großbankenbereich sahen in der 1998 neu geordneten Ausbildung zur Bankkauffrau/zum Bankkaufmann eine gute und ausreichend flexible Basis, den aktuellen Veränderungsanpassungen gerecht zu werden. Trotz sinkender Ausbildungszahlen und Probleme bei der qualifizierten Rekrutierung wird kein Neuordnungsbedarf gesehen. Gewerkschaftsvertreter/-innen und betriebliche Experten/-innen aus ande-

ren Banksparten sahen durch die Anpassung der Ausbildung an Kundensegmentierungsstrategien eine Gefährdung der Ausbildungsqualität. Ebenso wurde der Stellenwert des Ausbildungsberufes im Rahmen der Beschäftigungsstrukturen und der Einsatzmöglichkeiten problematisiert.

Die abschließende Diskussionsrunde des Arbeitskreises wurde durch zwei Eingangsstatements von BIBB-Mitarbeitern/-Mitarbeiterinnen eingeleitet. Dabei wurde ein Strukturkonzept zur Diskussion gestellt, das die gemeinsamen und unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen der Branchenberufe in dem Spannungsfeld beruflicher Erstausbildung und beruflicher Fortbildung umfasste und Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsbereichen und -schritten ermöglichte. In der anschließenden Diskussion wurden Vorbehalte oder sogar die Ablehnung gegen dieses umfassende Konzept deutlich.

Sämtliche Beiträge der Referentinnen und Referenten des Arbeitskreises 7.4 sind von der beigelegten CD-ROM abrufbar.

## **Personenbezogene Dienstleistungen im Spannungsfeld von Markt, Staat und Gesellschaft: Strukturveränderungen – Paradigmenwechsel – Qualifikationsentwicklungen**

*Koordination:  
Barbara Meifort  
Dr. Wolfgang Becker*

- 8.1 Von der Gemeinwirtschaft zur Privatwirtschaft –  
von Fachkräften zu Angelernten?  
Berufsbildungspolitische Perspektiven und Widersprüche  
im Gesundheits- und Sozialwesen
- 8.2 Berufliche Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe:  
Notwendige Fragen an berufliche Qualifikationskonzepte
- 8.3 Rehabilitation behinderter Menschen:  
So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich



## Forum 8

### Personenbezogene Dienstleistungen im Spannungsfeld von Markt, Staat und Gesellschaft: Strukturveränderungen – Paradigmenwechsel – Qualifikationsentwicklungen

Personenbezogene Dienstleistungen gelten als wichtigste Impulsgeber für die weitere Entwicklung von Wirtschaft, Berufsbildung und Arbeitsmarkt. Sie sind schon seit langem der beschäftigungspolitische Expansionsbereich Nummer eins. Aber der Weg Deutschlands in eine moderne Dienstleistungsgesellschaft und damit der Weg des Gesundheits- und Sozialwesens zu modernen, professionellen personenbezogenen Dienstleistungen ist alles andere als geradlinig; er ist von strukturellen Hindernissen und soziokulturellen Barrieren verschiedenster Art gekennzeichnet.

Ein Grund ist die strukturelle Nachrangigkeit versorgungswirtschaftlicher, pflegender, betreuender, erziehender Aufgaben gegenüber wertungsorientierten, produzierenden und verwaltenden Arbeiten. Diese strukturelle Nachrangigkeit entwertet berufliche personenbezogene Arbeit und erschwert Berufsgruppen, in deren Zentrum ein Beitrag zur Sicherung von Lebensqualität liegt, die gesellschaftliche Anerkennung.

Parallelen zwischen der Geringschätzung der Haus- und Familienarbeit der Hausfrau und den Leistungen eines feminisierten Berufszweigs sind nicht zu übersehen. Doch paradoxerweise ist es gerade die wachsende Erwerbsorientierung der Frauen, die den weiteren Ausbau einer modernen, personenbezogenen Dienstleistungswirtschaft befördert, weil das herkömmliche Familienleitbild zunehmend aus der Balance gerät. Die traditionelle geschlechtsspezifische Rollenzuweisung der Erwerbsarbeit an den männlichen Familienernährer mit der Frau an seiner Seite und ihrer unbezahlten Zuständigkeit für Kleinkind- und Altenpflege, als Hilfslehrerin der Nation für die staatliche Halbtagschule, für Nachbarschaftshilfe und familieninterne Betreuungsdienste wird zunehmend infrage gestellt.

Die personenbezogenen Dienstleistungen erleben eine Zeit tief greifender gesellschaftlicher Strukturveränderungen. Dieser umwälzende Strukturwandel provoziert eine lebhaft – kreative und kontroverse – Auseinandersetzung um ihr Selbstverständnis, um diversifizierte Berufsbilder, um Professionalisierung und Laiisierung, um Institutionalisierung und bürgerschaftliches Engagement.

Der derzeit ablaufende Prozess der „Ökonomisierung der Fürsorge“ beeinflusst nicht nur die wirtschaftliche Verfassung caritativer Institutionen alten Stils, sondern auch moderner so genannter Non-Profit-Organisationen. Die marktwirtschaftliche Re-Organisation von der „Gemeinnützigkeit“ zu modernen Service-Agenturen und Leistungspools verändert auch Berufarbeit, Arbeitsbedingungen und Arbeitsorganisation in den personenbezogenen Dienstleistungen. Unter dem Druck wirtschaftlicher Rationalisierungsstrategien geraten auch (berufliche) Tätigkeiten, Arbeitsweisen und Qualifikationen zunehmend unter Druck: Niedriglöhne, Billigjobs, verkürzte Ausbildungszeiten für so genannte Assistentenberufe bei gleichzeitiger Elitebildung in der Krankenpflege und im Erziehungsbereich sowie die neue Subsidiarität des Ehrenamtes prägen die Gegenwart der personenbezogenen Dienstleistungsberufe.

Im Einführungsplenum des Forums wurden die wichtigsten Einflüsse auf Berufe, Arbeit und berufliche Bildung in den personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen dargestellt und analysiert: die zunehmende Brüchigkeit der traditionellen Orientierung von Berufsbildung und Berufsbildern an den Paradigmen von Industrialität und Produktion, der wachsende Einfluss „weicher“ Kompetenzen auf berufliche Qualifikationsprofile, die fortbestehende geschlechtliche Diskriminierung in Gesundheits- und Sozialberufen sowie die Notwendigkeit zum Brückenschlag zwischen den Qualifikationssystemen von Betrieb, Schule und Hochschule.

Unter dem Thema „Dienstleistung, Bürgergesellschaft und Ehrenamt: Gesellschaftliche Übergänge und ideologische Orientierungswechsel als Prüfsteine für das Berufssystem und die berufliche Aus- und Weiterbildung in den personenbezogenen Dienstleistungen“ wird in den Beiträgen von Martin Baethge, Adalbert Evers und Helga Krüger zur Diskussion über Barrieren in den Köpfen und Politikerfordernisse eingeladen, die der Wandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft stellt.

„Paradigmenwechsel“ ist gegenwärtig wohl einer der am meisten bemühten Beschreibungsversuche für die zu erwartenden gesellschaftlichen Veränderungen. Der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft ist ein solcher tief greifender Veränderungsprozess – allerdings ohne dass der damit verbundene Wechsel der Paradigmen und gesellschaftlichen Orientierung bislang einer hinreichend öffentlichen Diskussion, geschweige denn einer systematischen und öffentlich wahrgenommenen Analyse zugeführt worden wäre. Dies ist umso erstaunlicher, als mit den Begriffen der „Dienstleistung“ und der „Dienstleistungsgesellschaft“ eine Reihe von ideologisch befrachteten Zielvorstellungen verbunden ist, deren Abwehr oder Verwirklichung in einer sich konsensual verstehenden Gesellschaftsform und Politik-Kultur eigentlich einer möglichst breiten und tief gehenden Diskussion bedürfte. Die Gleichstellung von „personenbezogenen Dienstleistungen“ und „Niedriglohnsektor“ ist ein solches ideologisches Schlagwort-Konzept. Es wurde 1998 zunächst aus den Kreisen der so genannten Zukunftskommissionen der Freistaaten Sachsen und Bayern in die gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Diskussionen gestreut. Damals stieß es auf heftige Abwehr und kam darauf nur noch hinter vorgehaltener Hand zur Rede. Jetzt aber hat es diese Ideologie wieder – nicht zuletzt unter dem Eindruck der unverändert hohen Arbeitslosigkeit – zu neuer Akzeptanz gebracht. Dazu gehört auch, dass jetzt die Vorstellung vom „Niedriglohnsektor personenbezogene Dienstleistungen“ durch die berufsbildungspolitische Rede vom „Niedrigqualifikationssektor personenbezogene Dienstleistungen“ unterstützt wird. Zu den diskussionsbedürftigen Ungereimtheiten auf dem Gebiet der personenbezogenen Dienstleistungen gehört es auch, dass einzig der Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen über nennenswerte arbeitsmarktliche Wachstumsaussichten verfügt – die großen deutschen Wirtschaftsforschungsinstitute gehen von 2 Mio. Fachkraft-Arbeitsplätzen allein auf dem Gebiet der Pflege alter Menschen bis 2015 aus! –, es aber bis heute keine validen berufs- oder berufsbildungspolitischen Strategien zur Unterstützung dieser Entwicklung gibt.

Martin Baethge hat als einer der ersten vom „unendlich langsame(n) Abschied“ von der kollektiven Ideologie des Industrialismus gesprochen.

Trotz der inzwischen offensichtlichen Antiquiertheit des Industrialismus als Ordnungsmittel für Erwerbsarbeit erreichen statt seiner Transformationen vielfältige Versuche der Industrialisierung von Dienstleistungen derzeit geradezu eine neue Blüte; so auch in den personenbezogenen Dienstleistungen, wo durch konsequente Arbeitsteilung eine Tendenz zur Taylorisierung des einen Teils und Qualifizierung des anderen Teils der Arbeit eingesetzt hat.

Aus der Innenansicht des Bereichs der personenbezogenen Dienstleistungen wird ein weiterer Paradigmenwechsel in Angriff zu nehmen sein: der Weg von der Fremd- und Selbstausbeutung des weiblichen Arbeitsvermögens auf den Gebieten des Helfens, Pflegens und Erziehens hin zu einer im Gesellschaftssystem anschlussfähigen Berufsform und die Entwicklung eines anderen als des industrialistischen Professionalisierungspfades. Der herkömmliche Typ der Professionalisierung, der sich durch Exklusivität und Schaffung eigener Kompetenzdomänen (Max Weber) auszeichnet, ist für die „Co-Produzenten“-Konstellation personenbezogener Dienstleistungsarbeit kontraproduktiv. Den personenbezogenen Dienstleistungen ist es bislang allerdings nicht gelungen, den für sie angemessenen Professionalisierungstyp herauszubilden. Stattdessen haben sie versucht, sich industrialistischen Mustern anzupassen.

Von den Anforderungen, Perspektiven und Schwierigkeiten auf der Suche nach diesem „dritten Weg“ handelt der Beitrag von Martin Baethge.

„Bürgergesellschaft“ und „bürgerschaftliches Engagement“ haben als Leitbegriffe einer postmodernen bürgerlichen, den amerikanischen Vorbildern nacheifernden Wohlstandsphilosophie eine ebenso heftige wie kurze Blüte hinter sich. Auch sie sind die Türöffner eines Paradigmenwechsels, dessen Zusammenhänge und Auswirkungen wir – bis in die Konstruktion von Berufen hinein – erst langsam bemerken.

Hilfreich für eine kritische Auseinandersetzung mit dem ideologischen Leitbild der „Bürgergesellschaft“ sind die Beiträge der Enquetekommission des Deutschen Bundestags. Ihr Vorsitzender, Michael Bürsch, hat das Leitbild der „Bürgergesellschaft“ und des „bürgerschaftlichen Engagements“ in einem Zeitungsartikel wie folgt erläutert:

„Dahinter steht die Vision: dass Bürgerinnen und Bürger eigenverantwortlich, kooperativ, selbstbestimmt und nach demokratischen Spielregeln ihr Gemeinwesen gestalten. Diese demokratiepolitische Leitidee einer Stärkung der Bürgergesellschaft ist es, die der Politik der Förderung des bürgerschaftlichen Engagements eine spezifische gesellschaftspolitische Kontur und Schärfe verleiht.“ (Frankfurter Rundschau vom 30. August 2002)

Dem kann aber auch widersprochen werden: Hinter den Leitbegriffen von Eigenverantwortlichkeit, Kooperation und Selbstbestimmung kann sich auch ein ganz anderer „Geist“ verbergen. Eigenverantwortung, Kooperationsvermögen, Selbstbestimmungsfähigkeit und unverbrüchlicher Glaube an die demokratischen Spielregeln können vor dem Hintergrund der fortschreitenden Ökonomisierung des gesamten gesellschaftlichen Denkens auch als notwendige Dispositionen begriffen werden, um in der galoppierenden „new economy“ reibungslos zu funktionieren. Sind also die Leitbegriffe des „bürgerschaftlichen Engagements“ nichts anderes als die Begleitmusik einer sich im Schwerpunkt auf die Moderation wirtschaftlicher Fragen zurückziehenden, gestischen Politik? Der Bürger übernimmt Eigenverantwortung – was aber ist mit der Verantwortung staatlicher Organe für den Bürger? Selbstbestimmt ist das bürgerschaftliche Engagement – aber bis an welche Grenzen? Demokratischen Spielregeln soll das bürgerschaftliche Engagement folgen – aber die, so steht zu erwarten, werden nicht vom Bürger definiert.

Interessant ist, dass durchaus ähnliche Sekundärtugenden auf dem Gebiet der beruflichen Bildung schon seit geraumer Zeit als „Schlüsselqualifikationen“ moderner Berufe gehandelt werden. Hier heißen sie bislang beispielsweise Sozialkompetenz oder Lernvermögen. Werden wir in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen unter dem Einfluss eines sich ausbreitenden bürgerschaftlichen Engagements zu neuen Schlüsselqualifikationen kommen? Von dem Zusammenhang von bürgerschaftlichem Engagement, Ehrenamt und (Berufs-)Bildungserfordernissen handelt der Beitrag von Adalbert Evers.

Weder das Ehrenamt und demzufolge wahrscheinlich auch nicht das bürgerschaftliche Engagement noch der Arbeitsmarkt oder das Berufsbildungssystem sind geschlechtsneutral; umso weniger sind es die personenbezogenen Dienstleistungen. Das hat erhebliche Konse-



quenzen für die gesellschaftliche Bewertung personenbezogener Dienstleistungsarbeit:

Bei beruflicher Arbeit, die sich um das Wohlergehen von Menschen kümmert, wird schnell von einfacher Arbeit gesprochen, und dies natürlich im Kontext von Frauenarbeit. Wir sind es gewohnt, von unseren privaten Alltagserfahrungen – nach dem Motto: „Das macht meine Frau doch nebenbei“ – auf berufliche Arbeit in den personenbezogenen Dienstleistungen zu schließen.

Bei Männerberufen sieht das ganz anders aus: Deutschland ist das Land der Heimwerker; angeblich gibt es nirgends sonst so viele Baumärkte wie hier. Trotzdem wird die Arbeit von Tischlern, Malern, Elektrikern oder Maurern deshalb nicht als Niedrigqualifikationsarbeit, als „Jedermann-Tätigkeit“ abqualifiziert. Auch die Bildungsfinanzierung ist nicht geschlechtsneutral: An dem Thema Studiengebühren entfachte sich in der jüngsten Vergangenheit schnell eine hitzige öffentliche Debatte. Demgegenüber hat die Frage der Finanzierung der Berufsbildung über private Gebühren, wie sie in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen, in denen überwiegend Frauen ausgebildet werden, üblich ist, bislang keine große öffentliche Aufmerksamkeit erfahren. Bis heute findet die Ausbildung zu personenbezogenen Dienstleistungsberufen an Schulen statt, die sich überwiegend in privater Trägerschaft befinden. Im Gegensatz zur Ausbildung im männerdominierten dualen System wird hier keine Ausbildungsvergütung gezahlt. Vielmehr ist hier zusätzlich i. d. R. noch ein beträchtliches Schulgeld zu zahlen; diese Tradition der so genannten Frauenschulberufe hat die Öffentlichkeit bislang wenig erregt.

Wie kommt das? – Ein Paradigmenwechsel ist auch hier gefordert.

Müssen wir zunächst unseren geschlechtsspezifischen Blick auf personenbezogene Dienstleistungsarbeit und auf die geschlechtsspezifische Dualität unserer Berufsbildungssysteme überprüfen, bevor wir über die Entwicklung von Hoch- und Niedrigqualifikationssektoren, über Professionalisierung, Akademisierung, über Laiisierung und bürgerschaftliches Engagement in der personenbezogenen Dienstleistungsarbeit reden? Der Beitrag von Helga Krüger gibt darauf Antworten.

Vor dem Hintergrund dieser drei Beiträge werden unter dem Thema: „Von der Gemeinwirtschaft zur Privatwirtschaft – von Fachkräften zu Angelernten? Berufsbildungspolitische Perspektiven und Widersprüche im Gesundheits- und Sozialwesen“ sowie zum Thema: „Berufliche Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe: Notwendige Fragen an berufliche Qualifikationskonzepte“ berufsbildungspolitische Schlussfolgerungen und Konsequenzen des Wandlungsprozesses von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft für die personenbezogenen Dienstleistungen vorgestellt. Schließlich wurden unter dem Thema „Rehabilitation behinderter Menschen – Integration und Selbstbestimmung: So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich“ entsprechende berufsbildungspolitische Überlegungen zur Teilhabe behinderter Menschen an dem derzeit ablaufenden gesellschaftlichen Veränderungsprozess und ihrer Integration in die Dienstleistungsgesellschaft angestellt.

An der Schwelle zum 21. Jahrhundert und unter dem Eindruck des demografischen Wandels haben sich die Verhältnisse besonders im personenbezogenen Dienstleistungsbereich maßgeblich verändert. Galt das Gesundheits- und Sozialwesen noch bis vor wenigen Jahren als tiefgreifend veränderungsresistent, befindet es sich heute inmitten eines weitreichenden Umstrukturierungsprozesses. Die politisch gewollte und durch entsprechende Gesetzgebungsverfahren unterstützte marktwirtschaftliche Öffnung des Gesundheits- und Sozialwesens in einen nach marktwirtschaftlichen Prinzipien organisierten Dienstleistungssektor hat für die Berufsbildung und Beschäftigung in der personenbezogenen Dienstleistung weitreichende Folgen.

Die „Ökonomisierung der Fürsorge“ wird auf dem Gebiet der nachgefragten beruflichen Qualifikationen von widersprüchlichen Entwicklungen begleitet: Sie reichen vom wachsenden Angebot an Helfer- bzw. so genannten Assistenzqualifikationen über die Etablierung beruflicher Eliten bis hin zur Renaissance des traditionellen Ehrenamtes.

Insbesondere die Veränderung gesetzlicher Rahmenbedingungen (GSG, SGB) beeinflusst die wirtschaftliche Verfassung caritativer Institutionen und sogenannter „Non-Profit-Organisationen“. Die marktwirtschaftliche Re-Organisation von der „Gemeinnützigkeit“ alten Stils zu modernen „Service-Unternehmen“ und „Dienstleis-

tungs-Pools“ hat vor allem auch Konsequenzen für den Bedarf an Qualifikationen, den Prozess der Qualifizierung und die beruflichen Anforderungen der Beschäftigten in den personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen. Kosten-Leistungs-Rechnung, betriebswirtschaftliches Benchmarking und „Total-Quality-Management“ sind die neuen Leitlinien der Anbieter von gesundheitlichen und sozialen Dienstleistungen.

Gleichzeitig scheint der Prozess der „Ökonomisierung der Fürsorge“ auf dem Gebiet der nachgefragten beruflichen Qualifikationen einen neuen Polarisierungsprozess in Bewegung zu setzen, der auf dem Gebiet der gewerblichen Wirtschaft längst überwunden schien: Während in der neuen Gesundheits- und Sozialwirtschaft offenbar verstärkt auf „Helfer“- oder „Assistenzqualifikationen“ gesetzt wird, verfolgen die wichtigsten Berufsorganisationen und -verbände eine Politik der hochschulorientierten „Elitenbildung“. In diesem Zusammenhang ist die traditionelle Ergänzung beruflicher Facharbeit durch ehrenamtliche Mitarbeiter nicht nur eine Frage der ökonomischen Rationalität, sondern vor allem auch eine Frage der sozialen Rolle des Berufs und seiner Qualifikationen: Gelingt es, das Ehrenamt mit berufsrelevanten Qualifikationsmodulen in das Konzept „lebensbegleitenden Lernens“ zu integrieren? Können in Bürgeramt und Ehrenamt „Brückenqualifikationen“ zur beruflichen Anerkennung implantiert werden? Diese Zusammenhänge werden von den traditionellen Berufsdiskussionen und Professionalisierungsdebatten bislang nicht erreicht. Sie werden in den Beiträgen von Dietmar Dathe, Peter Junker, Tatjana Fuchs und Ernst Kistler zur Diskussion gestellt.

Die Vermarktwirtschaftlichung des 3. Sektors hat auf dem Gebiet der beruflichen Bildung einen Prozess der „wilden Modernisierung“ in Gang gesetzt. Hier hat die „Postmoderne“ die Gegenwart der Berufs- und Qualifikationsdebatten erreicht:

Modularisierung der Inhalte beruflicher Bildung, lebenslange und flexible Akquisition von Berufsqualifikationen, individuelle und situationskonforme Anpassung des beruflichen Wissens und Könnens heißen die „modernen“ Anforderungen an die Lernenden. Vor allem im Bereich der personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen spielen dabei Konzepte zur Akademisierung der Berufsbildung (Pflege, Erziehung), wenigstens aber die schulische Berufsbildung als

Gegenentwurf zur betrieblichen Qualifizierung eine herausragende Rolle.

Dabei ist nicht zu übersehen, dass dieser Trend zur „Modernisierung“ der Berufsbildung durch Akademisierung und Verschulung diskussionswürdige Widersprüche, aber auch Gestaltungsspielräume beinhaltet, die für die zukünftige Konzeption der beruflichen Bildung im Bereich der personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen nicht außer Acht gelassen werden dürfen:

Schule, Betrieb – oder Hochschule? In keinem anderen Berufsbereich wird die Auseinandersetzung über berufliche Lernorte und Qualifikationssysteme mit einer derartigen Verbissenheit und ideologischen Verhärtung geführt wie im Gesundheits- und Sozialwesen. Dabei geraten die „harten Fakten“ der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, der Arbeitsmarktrelevanz von Helfer- und Elitenabschlüssen, der Leistungsfähigkeit von schulischer und betrieblicher Ausbildung leicht in Vergessenheit.

Die spezifischen Leistungsvor- und Leistungs Nachteile einer akademischen „Berufsausbildung“, die absehbaren Folgen einer Polarisierung zwischen „Eliten“ und „Helfern“ sowie mögliche Kooperationsmodelle zwischen betrieblicher und schulischer Berufsbildung werden von Claudia Bischoff-Wanner und Thomas Bals erörtert.

Claudia Bischoff-Wanner thematisiert in ihrem Beitrag die Problematik der modischen Formel: „Professionalisierung durch Akademisierung“.

Während die Apologeten/-innen einer (Fach-)Hochschulqualifizierung für Pflege- und Erziehungsberufe diese Form der Berufsbildung als längst überfällige Anpassung des deutschen Qualifikationswesens an so genannte „europäische Standards“ und einzigen Weg zur „Professionalisierung“ des Berufsstands der Pflegenden herausstreichen, werden die Risiken und Nebenwirkungen des Akademisierungsprozesses für Absolventen/-innen und Abnehmer des (fach-)hochschulischen Berufsbildungssystems gern übersehen. Gerade aber die Widersprüche und Brüche einer Verlagerung grundständiger Ausbildungsgänge an (Fach-)Hochschulen müssen mit den häufig nur wolkig prognostizierten Vorteilen abgewogen werden, um zu einer sach-

lich fundierten Entscheidung in Sachen Berufsbildung für den Berufsbereich „Pflege“ kommen zu können.

Schließlich werden in dem Beitrag von Thomas Bals die Leistungsvor- und -nachteile der unterschiedlichen Berufsbildungssysteme in den personenbezogenen Dienstleistungen thematisiert.

Die Berufsbildung in den personenbezogenen Dienstleistungen ist durch eine „systematische Unordnung“ gekennzeichnet: Nach wie vor ist die Berufsbildung in den personenbezogenen Dienstleistungen in drei Berufsbildungssysteme geteilt, die sich hinsichtlich Zuständigkeit und Standards grundlegend unterscheiden. Hinzu kommt ein völliger Wildwuchs im Weiterbildungsbereich; und auch im Bereich der Studiengänge ist kein klarer Orientierungsrahmen oder gar eine „Norm“ erkennbar.

Für eine Reform der Berufsbildung in den personenbezogenen Dienstleistungen ist es daher erforderlich, sich der Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Systeme zu vergewissern und Perspektiven für die Entwicklung gemeinsamer Standards, ggf. auch für ein einheitliches Berufsbildungssystem, zu entwickeln.

Im vierten Teil werden Strukturveränderungen, Paradigmenwechsel und Qualifikationsentwicklungen im Bereich der beruflichen Rehabilitation thematisiert.

Behinderte Menschen sind eingebunden in das allgemeine Berufsbildungssystem und stehen darüber ebenso wie nicht behinderte Menschen der Notwendigkeit und Herausforderung des lebensbegleitenden Lernens in formalen und informellen Bildungsprozessen gegenüber.

Nach dem Grundsatz „So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich“ müssen die Ausbildungsformen und -regelungen für behinderte junge Menschen passgenau für den Einzelfall gestaltet werden. Diesen Grundsatz zu verwirklichen bedeutet, auf verschiedenen Ebenen bestehende Systeme der beruflichen Bildung zu überprüfen und den Herausforderungen anzupassen. Die Ausbildung stellt so gesehen eine Basis für fachliche Qualifikationen dar, gleichzeitig muss sie aber auch auf spätere Weiterbildungsaktivitäten vorbereiten. Die Be-

deutung von „Lernen lernen“ bekommt dadurch einen zentralen Stellenwert.

Unter dem Gesichtspunkt der Zukunftsorientierung von Ausbildung ist hierbei auf die Möglichkeit der Förderung durch gestaltungsoffene Berufsbilder und auf Bausteinkonzepte hinzuweisen.

Vor dem Hintergrund der Veränderungen auf den Ausbildungs- und Arbeitsmärkten werden in diesem Zusammenhang besondere Anforderungen an die Kreativität und Flexibilität der Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation – hier insbesondere der Berufsbildungswerke – gestellt. Neben der problemadäquaten Weiterentwicklung des Berufespektrums im Ausbildungsangebot der Berufsbildungswerke sowie von methodisch-didaktischen Konzepten und Ausbildungsstrukturen zählt hierzu insbesondere auch die Erprobung von Reaktionsmöglichkeiten auf veränderte Anforderungen im Rahmen von Modellversuchen. Dies betrifft z. B. die Ausgestaltung von virtuellen Berufsbildungswerken, einschließlich der Einrichtung virtueller Übungsfirmen, aber auch die telekommunikative Durchführung von Lernerfolgskontrollen, um auch Schwerstbehinderte, die ihre häusliche Umgebung nur schwer verlassen können, ausbilden zu können. Die Beiträge von Rudolf Schröder, Gabriele D’heil-Hülse und Rolf Quicke beleuchteten die unterschiedlichen Facetten innovativer Einrichtungen und besonderen Herausforderungen an die berufliche Rehabilitation im Allgemeinen und an Berufsbildungswerke im Besonderen.

## Benachteiligung in der Bildungsgesellschaft – Perspektiven der beruflichen Förderung

*Koordination:  
Friedel Schier,  
Hildegard Zimmermann*

9.1 Individuelle Wege und strukturierte Formen der Unterstützung

9.2 Neue Berufe und Qualifikationsanforderungen

9.3 Transfer und Evaluation



## Forum 9

### Benachteiligung in der Bildungsgesellschaft – Perspektiven der beruflichen Förderung

---

#### **Benachteiligung in der Bildungsgesellschaft**

Wie die PISA-Studien zeigen, gelingt gerade mit der schulischen Bildung eine bestmögliche Förderung aller Jugendlichen immer weniger. Hier hat die berufliche Bildung andere Möglichkeiten, um Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zu fördern und zur aktiven Teilhabe zu befähigen. Die Referenten/Referentinnen und Diskutanten/Diskutantinnen des Forum 9 haben dazu Wege, Hemmnisse und Visionen aufgezeigt.

---

#### Arbeitskreis 9.1

#### **Individuelle Wege und strukturierte Formen der Unterstützung**

In diesem Arbeitskreis ging es in erster Linie um strukturelle Veränderungen der Benachteiligtenförderung. Es wurden sowohl bildungspolitische Programme als auch neue Entwicklungen in der Trägerlandschaft vorgestellt:

So erläuterte Frau Schünemann, inbas, „Neue Förderstrukturen für Jugendliche mit Förderbedarf“; Herr Zielke, BIBB, und Frau Dr. Zimmermann, BIBB, sprachen über die „Verzahnung von außerbetrieblicher und betrieblicher Ausbildung“; Frau Gutschow, BIBB, stellte die BIBB-Modellversuche zur „Nachqualifizierung“ vor; Frau von Ooyen, BIBB, und Herr Schapfel-Kaiser, BIBB, erläuterten das Projekt zur „beruflichen Qualifizierung von Migranten“.

#### *Ergebnisse:*

*Die Förderangebote der beruflichen Bildung bewegen sich im Spannungsfeld zwischen individuellen Erfordernissen und Finanzierungs- bzw. Maßnahmestrukturen.*

Ein wesentliches Merkmal der Förderangebote der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland ist die Ausrichtung auf spezifische Zielgruppen. Seit dem Beginn der Benachteiligtenförderung



Anfang der 80er Jahre hat sich eine Vielfalt von Einzelmaßnahmen entwickelt, die auf die jeweiligen Integrationsprobleme von Jugendlichen in Ausbildung und Arbeit eine Antwort geben wollten.

Diese Entwicklung führte auf Seiten vieler Jugendlicher zu Maßnahmekarrieren ohne eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt und auf gesellschaftlicher Ebene zu einem Maßnahmenwuschel, der für die Jugendlichen undurchschaubar und selbst für Fachleute kaum noch nachvollziehbar ist.

Aktuelle bildungspolitische Lösungsansätze und Entwicklungen in der Praxis lassen sich durch folgende Schlagworte kennzeichnen: von der Maßnahmeorientierung zur Personenorientierung oder anders ausgedrückt: von der Zielgruppenorientierung zur Individualisierung.

Das bedeutet in der Konsequenz, dass der individuelle Entwicklungsprozess des einzelnen Jugendlichen im Vordergrund steht. Maßnahmeangebote unterstützen diesen Prozess mit dem Ziel einer beruflichen und gesellschaftlichen Integration des Jugendlichen.

Das Umschwenken von der Maßnahme- zu einer Personenorientierung schlägt sich einerseits in bildungspolitischen Programmen nieder, lässt sich andererseits aber auch in der Praxis der Benachteiligtenförderung beobachten:

- Veränderung der Maßnahmestruktur hin zu einer offenen und flexiblen, modular sich ergänzenden Angebotsstruktur:  
Dazu dienen die Aktivitäten im Rahmen der „Entwicklungsinitiative Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ in der Zusammenarbeit von Bundesanstalt für Arbeit und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die bisherigen Strukturen der Ausbildungsvorbereitung sollen in Richtung eines transparenteren und effizienten Fördersystems verändert werden. Eckpunkte des Ansatzes beziehen sich dabei auf die Erweiterung eines Angebotsspektrums durch Trägerverbände, die Verbesserung der individuellen Qualifizierungsplanung durch die Entwicklung einer Kompetenzfeststellung, die Möglichkeit individuell flexibler Einstiege, Qualifizierungsverläufe und Übergänge und die Gliederung des berufsbezogenen Angebots in Qualifizierungsbausteine.

- Wegen zunehmender Schwierigkeiten bei der Integration benachteiligter Jugendlicher in den ersten Arbeitsmarkt haben sich z. T. seit Anfang, verstärkt jedoch seit Mitte der 90er Jahre Ausbildungsformen entwickelt, die den betrieblichen Lernort wieder stärker integrieren. Durch die Verknüpfung unterschiedlicher Maßnahmentearten wie Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und ausbildungsbegleitender Hilfen soll eine durchgängige Förderung erreicht werden. Aufgrund der bisher üblichen Maßnahmeorientierung und getrennten Ausschreibung z. B. von BaE (Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen) und abH (ausbildungsbegleitende Hilfen) – Maßnahmen lassen sich jedoch manche Konzepte nur bruchstückhaft realisieren. Erste Erfahrungen mit diesen neuen Ausbildungsformen wurden in einem Vorhaben des BIBB<sup>1</sup> erfasst und im Arbeitskreis vorgestellt.
- Um auch Ausbildungsabbrechern und Jugendlichen in der Berufsvorbereitung ihren Lernerfolg als Qualifikation zu bestätigen, werden die Angebote verstärkt durch Qualifizierungsbausteine und Module strukturiert.  
Bei der geplanten Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen für die Ausbildungsvorbereitung kann auf Ansätze zur Modularisierung der Ausbildung, die im Rahmen der Nachqualifizierung von Un- und Angelernten sowie Abbrechern entwickelt wurden, zurückgegriffen werden. Die zentralen Fragestellungen der BIBB-Modellversuche bezogen sich auf die Schneidung und Gestaltung von Lernbausteinen und -modulen, die Kooperation zwischen Betrieben/Beschäftigungsträgern und Qualifizierungsträgern, Finanzierungsmodelle und die Anerkennung von Modulen für die Zulassung zur Abschlussprüfung.
- Das Bundesjugendministerium hat das Konzept der „lokalen Kompetenzagenturen“ entwickelt, die benachteiligte Jugendliche möglichst auffangen, noch bevor sie als Schulverweigerer aus den Prozessen systematischen Lernens aussteigen und sie durch das Übergangssystem lotsen, bis sie im Arbeitsmarkt Fuß gefasst haben. Diese Kompetenzagenturen übernehmen eine Mittlerfunktion zwischen den Jugendlichen und dem Spektrum von Angeboten des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes, der Arbeitsverwaltung oder der freien Träger.

---

<sup>1</sup> Evaluation aktueller Ansätze zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung Jugendlicher mit schlechten Startchancen“, vgl. z. B. Zielke/Zimmermann: Kooperative Berufsausbildung in der Benachteiligtenförderung. Durchblick. Heft 3/02, S. 30–33

Der zweite Arbeitskreis wandte sich mehr der inhaltlichen Gestaltung der Benachteiligtenförderung zu:

Im Diskurs um „Neue Berufe, neue Inhalte, neue Wege zum Berufsabschluss“ diskutierten Herr Steffens, ver.di, und Herr Dr. Zedler, IW. Frau Schober, BA, beschrieb die Anforderungen an die „Berufsberatung zwischen Arbeitsplatzmangel und Qualifikationsanforderungen“. Herr Dr. Schulte, BMBF, referierte über „Einstiege in das Berufsleben“. Herr Wienholz, Wienholz-Consult, sprach über „Internet und Computer in der außerschulischen Jugendbildungsarbeit“.

*Ergebnisse:*

*Neue Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten vor allem im sozialen und personalen Bereich, aber auch bezogen auf die neuen Technologien, macht die Integration von Jugendlichen mit Förderbedarf immer schwieriger: Neue Qualifizierungsmodelle und -wege für benachteiligte Jugendliche werden gefordert.*

Bei der Übernahme benachteiligter Jugendlicher in betriebliche Ausbildung oder Arbeit werden verstärkt personale Kompetenzen wie Disziplin, Ausdauer, Lernbereitschaft und Zielorientierung sowie soziale Kompetenzen wie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit im Umgang mit Kunden, Kollegen und Vorgesetzten gefordert.

Die in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten reichen für einen Großteil der Jugendlichen nicht aus, um den Einstieg in die Arbeitswelt und Gesellschaft zu schaffen. Deshalb wird es in Zukunft wichtig sein, dass die Bereiche Schule – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit in der Förderung der Benachteiligten miteinander vernetzt werden.

Die notwendigen Fähigkeiten im Umgang mit den neuen Technologien können z. B. durch entsprechende Angebote in Internetcafés vermittelt werden. Parallel dazu müsste eine methodisch-didaktische Qualifizierung des pädagogischen Personals auf allen Ebenen erfolgen.

Was das Abschlussniveau bzw. das Angebot von speziellen Berufen für Benachteiligte betrifft, so stagniert die Diskussion: Befürworter

zweijähriger Berufe oder solcher, die im theoretischen Teil weniger anspruchsvoll sind, sehen darin eine Chance für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, einen Berufsabschluss zu machen. Gegner besonderer Angebote für benachteiligte Jugendliche befürchten zum einen eine Abwertung des gesamten, am Berufskonzept orientierten Ausbildungssystems, zum anderen sehen sie den Nutzen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf nicht gewährleistet, da bei einem insgesamt engen Ausbildungsstellenmarkt von einer Besetzung auch dieser Ausbildungsangebote durch leistungsstärkere Jugendliche auszugehen ist.

Konsens besteht in der Diskussion um Qualifizierungsbausteine. Im Rahmen der Berufsvorbereitung sollen Teile der Berufsausbildung als Qualifizierungsbausteine angeboten werden. Die Vermittlung solcher Bausteine aus anerkannten Ausbildungsberufen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen setzt eine ganzheitliche Aufgabenstellung voraus. Die Praxisanwendung – dieser auch für Jugendliche nachvollziehbare Bezug zur konkreten Arbeitswelt – ist ein wichtiges Instrument der Motivationsförderung.

Die Frage der Anrechnungsmöglichkeit oder -pflicht ist dagegen zweitrangig. Die Möglichkeit einer Verkürzung der Ausbildung besteht unabhängig davon, ob bereits Qualifizierungsbausteine erworben wurden. Der Nachweis erworbener Qualifizierungsbausteine erhöht die Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Befürchtungen in Zusammenhang mit der Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen gehen dahin, dass durch die Modularisierung der Ausbildung unterhalb des Facharbeiterniveaus Ausbildungsabschlüsse im Sinne von Teilqualifikationen entstehen, die die Einheitlichkeit des Abschlussniveaus infrage stellen.

Jenseits der Ausbildungswege bleibt die zentrale bildungspolitische Frage: Welche Berufe sind für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder praktisch begabte Jugendliche relevant? Wie schaffen wir es, auch anspruchsvolle Ausbildungsberufe für diese Klientel zu öffnen?

---

## Arbeitskreis 9.3    **Transfer und Evaluation**

Hintergründe und Lösungen für den Transfer von Modellversuchen und Erfahrungen in die Ausbildungspraxis diskutierten:

Herr Dr. Braun, DJI, zur „Evaluation und Transfer von Modellprojekten“; Herr Friedrich, BIBB, aus dem „Jugendsofortprogramm“; Herr Kuehn, BIBB, und Frau Reitz, BIBB, mit der Vorstellung des „Good Practice Centers“.

*Ergebnisse:*

*Die Geschwindigkeit der Veränderung der Qualifikationsanforderungen und damit auch der Ausbildungsprozesse macht es notwendig, dass innovative Lösungsansätze schnelle Verbreitung finden. Das heißt, dass einerseits die Evaluation und der Transfer von Modellprojekten beschleunigt werden müssen, andererseits aber auch innovative Ansätze in der Praxis Verbreitung und Nachahmung finden müssen. Um hier die Informationsverbreitung und den Austausch zu gewährleisten, gewinnen in Zukunft Transferplattformen wie das GPC oder die Stiftung Warentest an Bedeutung.*

Die Weiterentwicklung von Maßnahmen und Methoden stellt Fragen der Wirksamkeit und Finanzierbarkeit in den Mittelpunkt. Die Rahmenbedingungen für berufspädagogische Ansätze sind unter dem Blickwinkel der Ressourcen von potenziellen Teilnehmern/-innen und den begrenzten Finanzierungsmöglichkeiten zu entwickeln. Das Wissensmanagement in der Benachteiligtenförderung muss auf folgende Fragen Antworten geben:

- Wie können das Wissen und die Erfahrung der Beteiligten allgemein zugänglich gemacht, aktualisiert und gesichert werden?
- Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, um die bestehenden und bewährten Ansätze zu übertragen?

Ansätze zur Verbesserung von Transferleistungen vor allem aus Modellversuchen (MV) wurden in folgenden Punkten gesehen:

- Verankerung der Transferaufgaben in der Anlage von Modellversuchen,

- Kontinuierliche, nutzerorientierte und nachvollziehbare Dokumentation von Modellversuchen,
- Adressatenspezifische Aufbereitung und unterstützende Angebote,
- Gute Verbreitung von MV-Ergebnissen und Zugänglichkeit für potenzielle Adressaten,
- Sicherung des Transfers auch nach Abschluss der Modellversuche.

Ein Projekt, welches sich besonders dem Transfer von guten Ansätzen (good practice) widmet, ist das Good Practice Center des Bundesinstituts für Berufsbildung. In Ergänzung zu den vorgestellten Ansätzen, bei denen Ergebnisse aus Modellversuchen oder bildungspolitischen Programmen in die Bildungspraxis implementiert werden sollen, werden hier in der Praxis entwickelte Ansätze zur Weitergabe an andere Bildungsträger aufbereitet: „voneinander wissen – miteinander sprechen – voneinander lernen“, „Transfer von der Praxis für die Praxis“ waren wichtige Stichworte bei der Vorstellung des Good Practice Centers.

Um die Überführung von Modellen ins Regelsystem erfolgreich vorzubereiten, ist es wichtig, die eigenständige Finanzierung nach der Modellphase bereits bei der Konzipierung von Modellen zu berücksichtigen und den Übergang durch eine degressive Bundesfinanzierung zu unterstützen.

Um den Transfer in die Praxis zu unterstützen, ist es notwendig, die Mitarbeiter in den Einrichtungen kontinuierlich zu qualifizieren. In diesem Bereich ist die Bundesanstalt für Arbeit mit besonderen Fortbildungsmaßnahmen sehr engagiert.

#### **Perspektiven der Benachteiligtenförderung**

In einem Podiumsgespräch wurden die Themenbereiche durch Herrn Kupferschmid, BMFSFJ, Herrn Dr. Schulte, BMBF, und Herrn Dr. Thiel, BA, noch einmal aufgegriffen: „Die berufliche Förderung von Benachteiligten im Jahr 2010“.

### *Ergebnisse:*

- 1. Die Umwandlung der Förderstruktur von der Maßnahmeorientierung zur Personenorientierung bzw. von der Zielgruppenorientierung zur Individualisierung bedeutet einerseits die konsequente Umsetzung des sozialpädagogisch orientierten Förderkonzeptes, andererseits jedoch langfristig eine Auflösung standardisierter Formen (Maßnahmen) der Benachteiligtenförderung.*

Eine Individualisierung der Benachteiligtenförderung bedeutet in aller Konsequenz eine Auflösung eines eigenständigen Fördersystems zugunsten einer stärkeren individuellen Förderung im Rahmen des Regelsystems. Diese Individualisierung des Regelsystems betrifft vor allem die allgemein bildende Schule, aber auch die Berufsausbildung.

Momentan vorherrschende Konzepte für die Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung gehen allerdings weniger von einer Auflösung standardisierter Formen der Benachteiligtenförderung aus als von einer Weiterentwicklung dieser Formen hin zu einem Maßnahmesystem („Förderung aus einem Guss“).

Bei einer stärkeren Individualisierung der Benachteiligtenförderung ist zu berücksichtigen, dass Jugendliche mit Förderbedarf, deren Hintergrund eher durch Misserfolgserlebnisse und negative Beziehungsstrukturen geprägt ist, personelle und emotionale Stabilität benötigen. Beim individuellen Weg durch verschiedene Maßnahmen braucht der Jugendliche möglichst gleich bleibende Ansprechpartner oder Lernortbegleiter, die ihn bei der individuellen Ausbildungsplanung unterstützen: kontinuierliche Laufbahn-Begleitung (Case Management).

- 2. Eine Rückverlagerung der fachpraktischen Ausbildung in den Betrieb führt zu einer Neubestimmung der Aufgaben der Lernorte in der Benachteiligtenförderung. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Neubestimmung der Rolle und Funktion der Bildungsträger in der Ausbildung insgesamt.*

Eine Erhöhung der Integrationschancen benachteiligter Jugendlicher in den ersten Arbeitsmarkt erfordert eine möglichst weit gehende Integration bereits in die betriebliche Ausbildung. Dazu gehören Ausbildungskonzepte, die es den Betrieben erleichtern oder überhaupt erst möglich machen, benachteiligte Jugendliche auszubilden.

Hier könnten die Bildungsträger als Experten für die Ausbildung von Jugendlichen mit Förderbedarf eine Unterstützungsfunktion für die Betriebe übernehmen und damit zunehmend zu Dienstleistern für die regionalen Betriebe werden.

3. *Die stärkere Individualisierung der Ausbildung für Jugendliche mit Förderbedarf führt langfristig zur Modularisierung der Ausbildung, was eine konsequente Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen voraussetzt.*

Die Entwicklung abgeschlossener Ausbildungseinheiten ermöglicht eine vorübergehende Unterbrechung der Ausbildung (Einschub von Bildungsphasen, Arbeitsphasen oder schulischen Phasen zum Nachholen von Schulabschlüssen) und kommt damit der Orientierung an der persönlichen Entwicklung entgegen.

Die Entwicklung der beruflichen Bildung entlang von Qualifizierungsbausteinen muss kompatibel mit der Berufsausbildung sein, um nicht einen Sonderstatus zu anzuerkennen.

4. *Die Realisierung der personenorientierten Förderung setzt eine Abstimmung und Kooperation zwischen den Maßnahmen und Trägern vor Ort voraus.*

Die gegenseitige Abschottung der Förderbereiche muss überwunden werden. Schaffung echter Fördersynergien ist das Stichwort. Das ist keine Frage des Geldes, sondern eine Frage der inhaltlichen, konzeptionellen Abstimmung und nur im Zusammenwirken von Akteuren der Jugendhilfe, allgemein bildenden und beruflichen Schulen, Arbeitsverwaltung, Bildungsträger und Wirtschaft zu realisieren.

5. *Aktuelle Entwicklungen in der Benachteiligtenförderung wie die Neubestimmung der Aufgabenteilung zwischen den Lernorten in der Berufsausbildung, die Entwicklung abgeschlossener inhaltlicher Bausteine und die Entwicklung neuer Transferansätze können Vorbildcharakter für die Gestaltung der betrieblichen Berufsausbildung haben.*

Eine Übernahme von in der Benachteiligtenförderung entwickelten Konzepten in den bildungspolitischen Mainstream ist nicht zuletzt eine Voraussetzung dafür, dass die Ausgrenzung der Benachteiligtenförderung – und damit auch der Benachteiligten – aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem überwunden wird.



## **Bedarfsgerechte Dienstleistungen für kleine und mittlere Unternehmen – Leitmotiv Überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) als Kompetenzzentren**

*Koordination:*

*Dr. Bernhard Autsch*

*Gundula Pleß*

*Dr. Egon Meerten*

10.1 Die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten im Spannungsfeld von Tradition und Innovation

10.2 Der Wandel zum Kompetenzzentrum – Neupositionierung oder alter Wein in neuen Schläuchen?

10.3 Handlungsorientierung – künftige Leitkategorie handwerklicher Berufsbildung in Kompetenzzentren!?



### Bedarfsgerechte Dienstleistungen für kleine und mittlere Unternehmen – Leitmotiv Überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) als Kompetenzzentren

Zu den gesetzlichen Aufgaben des BIBB gehört die Förderung des Aufbaus und der Weiterentwicklung von Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Seit Ende der neunziger Jahre führt das Institut eine Reihe bis dahin in der ÜBS-Förderung nicht praktizierter Maßnahmen zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit dieser Bildungseinrichtungen in einem sich gravierend verändernden Markt durch. Diesem Umstand Rechnung tragend, führte das BIBB ein entsprechendes Forschungsprojekt sowie einen Ideenwettbewerb durch und entwickelte, gemeinsam mit dem BMBF, ein Förderkonzept zur Weiterentwicklung der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten zu Kompetenzzentren. In dem Forschungsprojekt 6.3002 „Perspektiven von ergänzenden überbetrieblichen Maßnahmen in der Ausbildung des Handwerks unter besonderer Berücksichtigung berufspädagogischer Aspekte“ stand forschungsmethodisch eine repräsentative schriftliche Befragung und inhaltlich das didaktische Feld als Ausgangs- und Realisierungsbedingung der Weiterentwicklung im Mittelpunkt des Interesses. Unter dem Titel „Weiterentwicklung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Technologietransferzentren zu Kompetenzzentren“ startete das BIBB (im Auftrag des BMBF) im September 1999 den bundesweiten Ideenwettbewerb, dessen besonderes Interesse den Zukunftsentwürfen bzw. Entwicklungsstrategien der teilnehmenden Bildungseinrichtungen in Form von Projektskizzen galt. Unter Zugrundelegung der hierbei gewonnenen Erkenntnisse konnte ein neues Förderkonzept zielgerichtet erarbeitet und im Juni 2002 vom BMBF in Kraft gesetzt werden, das mit bislang nicht förderfähigen Maßnahmen sowie höheren Förderquoten den Veränderungsprozess unterstützen und damit beschleunigen soll.

Im Rahmen des Forums konnten damit aktuelle empirische Befunde sowie erste Erfahrungen bei der Umsetzung der Ideenskizzen des Wettbewerbs und des neuen Förderkonzeptes präsentiert werden. Die hieraus abgeleiteten vier Themenbereiche von grundsätzlicher

Bedeutung für den Entwicklungsprozess wurden vorzugsweise im Rahmen des Plenums behandelt.

- Jenewein (Universität Magdeburg) setzte sich im ersten Beitrag des Plenums mit der ÜBS im Kontext innovativer Entwicklungen in der beruflichen Bildung auseinander. Dabei stellte er Bezüge zur betrieblichen Berufsbildungspraxis und zu möglichen Entwicklungen der Handwerksbetriebe her und zog Schlussfolgerungen zur aktuellen Situation der ÜBS. Seine Überlegungen mündeten in drei Orientierungspunkten bzw. Thesen. In der ersten These wird hervorgehoben, dass die Entwicklung leistungsstarker Kompetenzzentren erforderlich ist, wenn die Bildungsstätten auf die neuen betrieblichen Anforderungen adäquat reagieren wollen. Andererseits benötigen die Betriebe für die Bewältigung der technologischen und ökonomischen Herausforderungen eine Kooperation mit leistungsstarken Bildungsdienstleistern. Die zweite These greift die Problematik der Profilentwicklung von Kompetenzzentren auf. Die Empfehlung lautet, diese an unterschiedlichen Innovationsbereichen zu orientieren und sich nicht auf technologische Innovationen zu beschränken. Die wichtige Frage des Kompetenztransfers wird in der letzten These behandelt und ausgeführt, dass die Kompetenzzentren eine diesbezügliche Leitfunktion übernehmen sollten. Die Schlussbemerkungen verleihen der Überzeugung Ausdruck, dass mit der Entwicklung der ÜBS zu Kompetenzzentren nicht zwangsläufig eine Abkehr von den klassischen Ausbildungsaufgaben notwendig ist und dass die Bildungsstätten des Handwerks in diesem Segment auch in Zukunft dringend gebraucht werden.

- Autsch (BIBB) stellte das oben näher bezeichnete BIBB-Forschungsprojekt vor, in dem es vor allem darum ging, die berufspädagogische Situation der Lernumgebung ÜBS möglichst komplex zu erfassen, um Erkenntnisse über den Entwicklungsstand der Ausgangsbedingungen für den Wandel zu Kompetenzzentren zu erlangen. Die Ergebnisse zeigen, dass am Anfang des Wandlungsprozesses grundsätzlich ein systematisches Erfassen aller verfügbaren und entwickelbaren Rahmenbedingungen und Kompetenzen stehen sollte. Die Entwicklungsfähigkeit entscheidet wesentlich darüber, ob die mit der Neuorientierung formulierten Ziele tatsächlich erreicht werden. Ein Mangel an entwickelbaren Kompetenzen hat zur Folge, dass neue Leistungsangebote zwar programmatisch verkündet, aber nicht wirklich beherrscht werden. Die berufspädagogische Entwicklungsfähig-

keit hängt davon ab, ob es der ÜBS gelingt, die didaktische Funktionalität ihrer Lernumgebung auszudifferenzieren, die Bildung einer Komplementaritätsbeziehung von fachsystematisch strukturierter Erkenntnis und auftragsbezogener Erfahrung zu unterstützen, ihren Beitrag innerhalb des Berufslaufbahnkonzeptes zu erhöhen, zeitliche Flexibilisierung im obligatorischen Bereich und Leistungsdifferenzierung im fakultativen Bereich umzusetzen und Organisator komplexer Lehr- und Lernarrangements zu sein.

- Hoppe (Universität Bremen) berichtete im dritten Plenum-Vortrag, in sechs Thesen gekleidet, über Erfahrungen und Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung der Umsetzungsphase des Ideenwettbewerbs. Dabei maß er der Entwicklung eines Leitbildes als programmatischer Grundlage für Veränderungs- und Innovationsbemühungen einen hohen Stellenwert bei, weil es die Funktion hat, Grundsätze, Einstellungen und Haltungen zu beschreiben, die für die Akteure in den Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten handlungsleitend sind. Das „Netzwerk Kompetenzzentren“ zeigt die Perspektive auf, mit der den Anforderungen einer dynamischen Entwicklung begegnet werden kann. Dass die Personal- und Organisationsentwicklung als die Basis zu begreifen ist, auf der sich ÜBS als Bildungsdienstleister im Sinne von Kompetenzzentren etablieren müssen, bringt die zweite These zum Ausdruck. Da es sich hierbei primär um Verhaltensveränderungen bei Führungskräften handelt, darf nicht erwartet werden, dass diese reibungslos verlaufen. Die dritte These beschäftigt sich mit dem Wissensmanagement als einer weiteren Voraussetzung für Kompetenzzentren. Gemäß These vier basiert das Know-how von Kompetenzzentren auf Transparenz und Zusammenarbeit. Durch Kooperation und Handeln in Netzwerken tragen die Mitarbeiter zum Erfolg bei. In einer fünften These wird die Forderung erhoben, dass die Anforderungen an Mitarbeiter in Kompetenzzentren bereits in der Aus- und Weiterbildung vermittelt werden müssen. Lern- und Ausbildungsangebote der Zukunft beziehen daher grundsätzlich Arbeits- und Geschäftsprozesse ein. So sind fast alle an der Umsetzungsphase beteiligten Einrichtungen mit der Entwicklung auftragsorientierter Angebote befasst. Nach der sechsten These ist die Entwicklung der ÜBS zu Kompetenzzentren als ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung zu begreifen. Dieses muss als mittelfristiger Prozess verstanden werden, in dem sich neue Standards für berufliche Bildung etablieren.

- Wilbers (Universität St. Gallen) griff das traditionelle Spannungsverhältnis zwischen beiden Lernorten auf. ÜBS- und Schulvertreter führen vor förderpolitischem Hintergrund nicht selten auf politischer Ebene erbitterte Auseinandersetzungen. Wie empirische Ergebnisse in der Kooperationsforschung zeigen, sei das Verhältnis auf lokaler Ebene hingegen durch ein unverbundenes Nebeneinander oder durch unkomplizierte Formen der Zusammenarbeit geprägt. Als begriffliche Hypothek erweist sich die aktuelle Forderung, dass sich nun beide, Schule und ÜBS, zu beruflichen Kompetenzzentren entwickeln sollen. Im Vergleich zu den berufsbildenden Schulen heutiger Prägung werden für Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken drei Charakteristika wesentlich: größere Autonomie, die Erweiterung des Aufgabenspektrums und die Kooperation. Im Anschluss an eine ausführliche Darstellung begrifflich-konzeptioneller Grundlagen wurden fünf Thesen hinsichtlich der Wirkungen von regionalen Berufsbildungsnetzwerken formuliert. Regionale Berufsbildungsnetzwerke sind danach: ein begünstigender Kontext für die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen in der Berufsbildung, ein Instrument zur Differenzierung in und durch Berufsbildung, ein Instrument zur Abfederung von Transitionsproblemen im Berufsbildungssystem, ein Mittel zur Abschwächung quantitativer Probleme (z. B. ungünstiger Angebots-Nachfrage-Relationen) in der Berufsbildung sowie ein Beitrag zu einer höheren Wirtschaftlichkeit der Berufsbildung und ein Instrument der Regionalentwicklung. Konstitutiv für Kompetenzzentren sind neue Kooperations- und Konkurrenzbezüge. Durch das Einbinden von Kompetenzzentren in Bildungsnetzwerke werden sich attraktive Potenziale bieten.

---

## Arbeitskreis 10.1 **Die Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten im Spannungsfeld von Tradition und Innovation**

Die Hypothese, dass von den im Rahmen einer Neupositionierung formulierten Zielen nichts als programmatische Propaganda bliebe, wenn das zum Erreichen des propagierten Status notwendige und tatsächlich in der Einrichtung vorhandene (sächliche und personelle) Potenzial unzureichend analysiert würde, stellte Autsch (BIBB) an den Anfang des Arbeitskreises und in den Mittelpunkt der Diskussion der Ergebnisse des Forschungsprojektes.

Folgende Aspekte des ermittelten Meinungsbildes zur überbetrieblichen Ausbildung waren in der Diskussion von besonderem Interesse: Betriebsinhaber wie auch Lehrlinge schätzen überwiegend die überbetriebliche Ausbildung als „wichtig bis sehr wichtig“ ein und noch jeder Zweite von ihnen ist mit der in den ÜBS praktizierten Ausbildung „zufrieden bis sehr zufrieden“. Von den Lehrlingen wird das soziale Klima der ÜBS am deutlichsten positiv eingeschätzt. Die Qualität der technischen Ausstattung bewerten mehr als die Hälfte der Lehrlinge mit „gut bis sehr gut“. Ähnlich verhält es sich mit der Bewertung der gegenwärtigen Verweildauer in den ÜBS. Von denen, die mit der Verweildauer nicht zufrieden sind – also knapp die Hälfte der Befragten – plädieren 51 % für eine Verlängerung (Kfz-Mechaniker 58 % und Gas/Wasser-Installateure 55 %) und nur 14 % für eine Verkürzung (Maurer mit 28 % am deutlichsten) der Zeiten. Die Betriebsinhaber sind zu 65 % der Auffassung, dass die gegenwärtigen Zeitannteile unverändert bleiben sollten. Am wenigsten sind die Lehrlinge mit den Werkstattausstattungen in quantitativer Hinsicht zufrieden, was die ÜBS-Leiter und -Ausbilder gänzlich anders bewerten (Versorgungsgrad zu 90 % bzw. 70 % mit „gut bis sehr gut“). Die Eignung verfügbarer Ausstattungen für den Einsatz moderner Ausbildungsmethoden schätzen jeder zweite ÜBS-Leiter und -Ausbilder als gegeben ein. Auch die „HPI-Rahmenpläne“ standen im Arbeitskreis zur Diskussion. Dabei ging es vor allem um sieben Änderungsvorschläge zu den Plänen. Dringender Anpassungsbedarf zeigte sich in der Tatsache, dass rund 75 % der ÜBS-Leiter und 50 % der ÜBS-Ausbilder allen Vorschlägen zustimmten. Ein abschließender Meinungsaustausch über die Befragungsergebnisse zu den künftigen Anforderungen an das Bildungspersonal machte deutlich, dass diese mit der überwiegend üblichen Aus- und Weiterbildungspraxis nicht mehr erfüllt werden können. So zeichnet sich beispielsweise eine gänzlich veränderte Aufgabenstruktur des Bildungsstättenleiters ab. Bislang ist der Leiter hauptsächlich mit Verwaltungsaufgaben befasst. Belange der Betriebsführung und Personalplanung und -führung folgen an zweiter und dritter Stelle. Künftig sollte jedoch die meiste Zeit für reine Managementtätigkeiten genutzt werden können. Fragen der Bedarfsermittlung und Entwicklung neuer Bildungsangebote sowie der Marketingorganisation rangieren dann an zweiter und dritter Stelle.

Demgemäß beschäftigte sich der zweite Beitrag des Arbeitskreises, der mit der Feststellung eingeleitet wurde, dass nur mit nachhaltigen

Erträgen die Akzeptanz in der Gesamtorganisation des Handwerks dauerhaft und damit ein dauerhaftes Überleben möglich ist (vgl. Menon), mit modernen Führungsinstrumenten. Hierzu bedürfen die traditionell gewachsenen und nicht selten seit vielen Jahren unveränderten Organisationsgebilde einer Reorganisation und Konsolidierung. Insbesondere sind flache Hierarchien, klare Verantwortungsbereiche, optimale Nutzung der Human- und sonstigen Ressourcen sowie einvernehmliche Strategien erforderlich. Dabei helfen nicht etwa von der Geschäftsleitung verordnete Ziele und Strategien weiter, sondern eine breit angelegte Kommunikation, in deren Ergebnis selbiges einvernehmlich entsteht. Die strategischen Ziele müssen diese in überschaubare und die einzelnen Verantwortungsträgern betreffende Teilziele operationalisieren. Das notwendige Übersetzen der strategischen Ziele in operatives Handeln kann mit Hilfe des Einsatzes der „Balanced Score Card“ (BSC) als Führungsinstrument unterstützt werden. Hiermit ist es möglich, verschiedene Strategien in Kennzahlen zu fassen und diese in ausgewogener Weise zueinander in Verbindung zu setzen. Menon empfahl, die BSC in der Grundstruktur mit vier Perspektiven zu nutzen: Finanzen (Wie nachhaltig wirtschaftet das Unternehmen?), Kunden (Wie stellen sich Angebot und Nachfrage dar?), Prozesse (Worin müssen wir sehr gut sein?), Potenziale (Wo liegen Innovations- und Lernfelder?). Dieses Raster übt Zwang aus; die Diskussion über die Ziele und deren Messbarkeit ist aber allein schon ein wichtiger Schritt auf dem Weg in eine offene, kooperative und vor allem erfolgsorientierte Führungskultur. Die Erfahrungen zeigen, dass vorzugsweise bei der Finanzperspektive angefangen werden sollte, weil hier u. a. die Messbarkeit kein Problem darstellt. Schwieriger ist es, die Kundenorientierung zu operationalisieren. Aber auch hier gilt: Wenige, strategisch relevante Ziele sind besser, als alles und jedes abbilden zu wollen. Hervorgehoben wurde zudem, dass ein vorhandenes Qualitätsmanagementsystem die Voraussetzung für einen lohnenden Einsatz der BSC ist.

Diese Voraussetzung gilt auch und insbesondere für das Wissensmanagement in den Bildungsstätten. Für jeden Bildungsträger ist heute die Frage von grundlegender Bedeutung, in welcher Form die technischen Möglichkeiten der elektronischen Speicherung und Verarbeitung für die Entwicklung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen genutzt werden sollten (vgl. Koch). Einen Fortschritt versprechen hier Content-Management-Systeme, weil diese erlauben,

Kurse in einzelne Module zu zerlegen und so abzuspeichern, dass aus diesen Bausteinen neue Kurse entstehen können und somit jeweils nur einmal entwickelt, medial aufbereitet und gepflegt werden müssen. Dieses System kann zudem das Wissensmanagement in Kompetenzzentren unterstützen. Wissensmanagement hat für Bildungszentren eine besondere Bedeutung, weil Wissenstransfer ihr Kerngeschäft ist. Kompetenzzentren haben die Aufgabe, Wissen so aufzubereiten, dass damit bei Betrieben Kompetenzen gefördert werden. Gefordert ist hierbei nicht nur die elektronische Vernetzung mit anderen Kompetenzzentren, sondern auch die mit anderen möglichen Kompetenzlieferanten. Gleichzeitig soll der gesammelte Content auch als Grundlage für die Beratung von Betrieben dienen können. Auch das Einstellen von neuen Informationen muss den Beteiligten jederzeit möglich sein. Anzustreben ist der Aufbau eines Datenbanksystems, das eine brauchbare Struktur für die Dokumentation während der Erstellung bereitstellt, das gleichzeitig als Datenbasis der gesammelten Informationen für unterschiedliche Qualifizierungs- und Beratungsleistungen dient. Die Struktur des Datenbanksystems soll an Modellen von Geschäftsprozessen in Klein- und Mittelbetrieben, insbesondere in Handwerksbetrieben ausgerichtet sein. Einzelne Prozessschritte können durch Dokumente beschrieben werden. Vorgeschlagen wurde, die Dokumente nach folgenden Kategorien einzuteilen: Anleitungen, Theoretische Grundlagen, Materialien und Produkte, Gesetze, Regeln, Normen, Arbeits-, Gesundheits- und Umweltschutz, Kurse und Module. Gegenwärtig existiert die integrierte Content- und Wissensdatenbank noch nicht. Erste Entwicklungsschritte werden gegenwärtig im Rahmen der Umsetzungsphase des Ideenwettbewerbs vom Modellvorhaben ELKOnet geleistet.

Die Bedeutung von Marketing für den wirtschaftlichen Erfolg von Kompetenzzentren wurde in einem weiteren Beitrag (vgl. Wittkuhn) herausgearbeitet. Über den Erfolg eines Bildungszentrums entscheidet das Marketing mindestens ebenso wie die Qualität der Dienstleistung. Nicht umsonst entfallen 50 % der Kosten großer Bildungsanbieter in den USA auf Marketing. Qualität entscheidet darüber, ob Kunden wiederkommen, und sorgt langfristig für ein bestimmtes Image im Markt. Kunden zu neuen Angeboten in das Bildungszentrum zu ziehen, ist hingegen in erster Linie vom Marketing abhängig. Häufig wird Marketing noch auf Werbung reduziert, welche aber tatsächlich nur einen kleinen Teil des Marketings ausmacht. Das Mar-



keting umfasst: Produktpolitik (Was bieten wir an?), Preispolitik (Zu welchen Preisen bieten wir an?), Distributionspolitik (Wer sind unsere Zielgruppen, und über welche Kanäle vertreiben wir?), Kommunikationspolitik (Wie sprechen wir unsere Kunden an?). Ein Marketing, das die strategischen Ziele erreichen und durch permanente Optimierung sichern hilft, bedarf eines systematischen und planvollen Vorgehens ebenso wie einer professionellen Organisation (Marketinganalyse, Marketingstrategie, Marketingplan, Durchführung der Maßnahmen, Erfolgskontrolle und Optimierung). Damit der Prozess erfolgreich gestaltet werden kann, muss die Bildungseinrichtung ein professionelles Marketingsystem etablieren, das zusätzlich folgende Bestandteile umfasst: Marketingorganisation, Marketingapparat, Marketingmittel, Marketingmanagement, qualifiziertes Personal. Professionell betriebenes Marketing ist nicht billig, zahlt sich jedoch in einem immer enger werdenden Aus- und Weiterbildungsmarkt für die Bildungsstätten aus.

Sich unmittelbar auf den letzten Plenumsvortrag beziehend beschäftigte sich auch die abschließende Diskussionsrunde im Arbeitskreis mit der Frage, ob die berufsbildenden Schulen heute bereits ein gewichtiger Partner der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten sind und ob sich dies in Zukunft ändern könnte. Da auch im Berufsschulbereich die Datenlage hinsichtlich der Ausgangsbedingungen für den bevorstehenden Wandlungsprozess ausgesprochen dürftig ist (vgl. Wilbers), wurde das Forschungsprojekt „Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren“ aufgelegt. In dessen Zentrum steht die Untersuchung hemmender und fördernder Faktoren für ein verstärktes Engagement berufsbildender Schulen außerhalb ihres Kernbereichs. Allerdings wird dieses Engagement außerhalb des Kernbereichs durchaus kontrovers diskutiert. Die Kritiker befürchten eine damit einhergehende Aushöhlung des Kernbereichs. Demgegenüber erwarteten die Befürworter positive Effekte auf den Kernbereich. Es ist festzustellen, dass jene Einrichtungen, die den neuen Weg bereits eingeschlagen haben, über besser motivierte und fortgebildete Lehrkräfte, bessere Ausstattung oder bessere Kontakte zu Ausbildungsbetrieben über die Weiterbildung verfügen. Bislang entsteht dieses Engagement jedoch eher zufällig und unsystematisch. Festgestellt werden konnte ferner, dass die Schulen nicht im „Massengeschäft“ agieren, sondern eher eine Zubringer- und Nischenfunktion wahrnehmen. Die Konstruktion der Fördervereine schafft hierfür eine ge-

wisse Autonomie und setzt gleichzeitig – etwa hinsichtlich einer Professionalisierung des Managements – klare Grenzen. In der Form von neuen Führungsmodellen wie dem New Public Management bedarf es künftig jedoch einer Professionalisierung, wenn das Ziel teilautonomer Schulen erreicht werden soll. Für die Zukunft ist mit einer Pluralisierung der Beschäftigungsverhältnisse an berufsbildenden Schulen zu rechnen. Weiterhin ist eine Pluralisierung der Tätigkeitsprofile in berufsbildenden Schulen zu erwarten. Auch neue Arbeitszeitmodelle werden mit dem strengen Prinzip der Bemessung der Arbeitszeit nach wöchentlichen Pflichtstunden brechen. Für die Zusammenarbeit der Schule mit Partnern in der Region erlangt der Personalaustausch mit der Wirtschaft – unterstützt durch flexible Arbeitszeitmodelle – eine besondere Bedeutung. Hinzu kommt die gemeinsame (kooperative) Fortbildung von Lehrkräften und Personen aus anderen Institutionen.

---

## Arbeitskreis 10.2 **Der Wandel zum Kompetenzzentrum – Neupositionierung oder alter Wein in neuen Schläuchen?**

Die in dem neuen Förderprogramm des BMBF/BIBB formulierten Ansprüche an die Weiterentwicklung von ÜBS zu Kompetenzzentren bildeten den Anfang des von Holz und Meerten (BIBB) geleiteten Arbeitskreises. Nach der ursprünglichen Förderung von überbetrieblichen Ausbildungsstätten und der weiteren Entwicklung und Modernisierung der überbetrieblichen Ausbildungsstätten zu überbetrieblichen Berufsbildungsstätten mit multifunktionaler Nutzung sind nun Fördermöglichkeiten geschaffen worden, die eine Weiterentwicklung geeigneter ÜBS zu modernen Berufsbildungsdienstleistern (Kompetenzzentren) einleiten. Durch die Verzahnung mit Beratungs-, Informations- und Technologietransferdienstleistungen soll die Bildungsaufgabe gestärkt werden. Neben notwendigen Investitionskosten können künftig auch Personal- und Sachkosten für den Aufbau moderner Systeme des Qualitäts- und Wissensmanagements, für Vernetzungs- und Kooperationsstrategien und für die Entwicklung innovativer und bedarfsorientierter Qualifizierungskonzepte gefördert werden (vgl. Kielwein). Mit der Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren wird der Lernort ÜBS und seine Leistungsfähigkeit für das duale Berufsbildungssystem neuen Anforderungen angepasst und insgesamt durch Dynamisierung und Flexibilisierung gestärkt. Es ist davon

auszugehen, dass nicht jede ÜBS in der Lage sein wird, diese Anforderungen zu erfüllen. Von Kompetenzzentren werden wirksame Synergie-, Transfer- und Unterstützungsleistungen für die ÜBS/Bildungsstätten im Rahmen von Netzwerkeinbindungen (vgl. Albrecht/Albrecht) erwartet. Inwieweit diese Ziele erreicht werden, liegt letztlich in der Hand der Akteure, die sich auf den Entwicklungsweg zu Kompetenzzentren begeben haben. Förderprogramme können nicht den Erfolg, wohl aber günstige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Entwicklung sichern.

Im weiteren Verlauf befasste sich der Arbeitskreis mit Erwartungen und Anforderungen der Kunden (der Unternehmen und Teilnehmer), die Bildungsleistungen nachfragen. Der Kunde bringt sich durch ein (verändertes) Kaufverhalten neu ins Bewusstsein. Die Beurteilung von Erfolg oder Misserfolg einer Qualifizierung (durch den Kunden) endet nicht mehr bei der Abschlussprüfung eines Lehrgangs; zunehmend rückt die Bedarfsorientierung und der Nutzen des Gelernten für die Optimierung betrieblicher Arbeitsprozesse als Erfolgskriterium in den Vordergrund. Die Zukunftsperspektive von Bildungsstätten wird weitgehend in der Fähigkeit gesehen, für kleine und mittlere Unternehmen Bildungsdienste bedarfsgerecht und zeitnah zu leisten. Erwartet wird ein Wandel vom „Bildungsträger“ zum „Bildungsdienstleister“ mit klar definierten und transparenten Kompetenzprofilen. Die Probe auf Ansprüche und Programmatiken ist allerdings ihre praktische Umsetzung. Die Antwort auf die Frage, ob der „Wandel zu Kompetenzzentren“ für die Bildungsstätten eine substantielle „Neupositionierung“ bringt oder sich als „alter Wein in neuen Schläuchen“ darstellen wird, ist zur Zeit durchaus noch offen. Umso wichtiger ist die Frage, mit welchen praxistauglichen und erprobten Konzeptansätzen die neuen Anforderungen an Bildungsstätten als Kompetenzzentren realisiert werden können. Nach der Darstellung und Diskussion der Eckpunkte des neuen BMBF/BIBB-Förderprogramms konzentrierte sich der Arbeitskreis folglich auf erfolgreich erprobte „Good-practice-Beispiele“ und Empfehlungen zur Koproduktion von Bildungsdienstleistungen mit dem Kunden, Ansätze für maßgeschneiderte Qualifizierungen in kleinen und mittleren Unternehmen, kundennahe Bewertungskonzepte zur Sicherung und Verbesserung der Dienstleistungsqualität.

Im Zentrum stand dabei die Frage: Wie sind maßgeschneiderte Bildungsdienstleistungen zur Lösung betrieblicher Probleme zu realisieren?

Unternehmen erwarten von Bildungsdienstleistern, dass sie zu einem betrieblichen Problem wirksame Problemlösungen entwickeln und umsetzen können. Betriebe denken dabei in der Regel nicht in differenzierten Kategorien von Bildungsmaßnahmen. Ihr Fokus ist ein Lösungsvorschlag als „Komplettangebot aus einer Hand“ – und zwar zugeschnitten auf die betrieblichen Besonderheiten und Rahmenbedingungen. Traditionelle Angebote der Aus- und Weiterbildung versagen hier. Qualifizierung, Beratung und Unterstützung betrieblicher Umsetzungsprozesse sind zielbezogen zu bündeln in einem „Komplettangebot“. Damit ist eine neue Form von Bildungsdienstleistung gefordert (vgl. Döhring/Mohr). Vorgestellt wurden einige erfolgreich erprobte Vorgehensweisen aus der Modellversuchsreihe „Bildungsdienstleister lernen gemeinsam mit dem Kunden“.

Eine Variante, unternehmensspezifische Bildungsdienstleistungen zu ökonomisch vertretbaren Kosten/Preisen zu entwerfen, besteht darin, Standardseminare systematisch den jeweiligen Kunden(wünschen) anzupassen (vgl. Michel/Buggenhagen, Schonhardt und Eckert/Naue/Wadewitz). Ausgehend von einer Kundenanfrage analysiert der Bildungsdienstleister seine Standardprodukte und entwirft aus dem Vorhandenen ein kundenbezogenes Design der nachgefragten Dienstleistung. Fördernde oder hemmende Bedingungen dieses Entwicklungsprozesses werden dokumentiert. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse können fortlaufend weitere Kundenvarianten aus Standardseminaren entwickelt werden. Mit jeder Variante erweitert die Bildungsinstitution ihr kundentypisches Dienstleistungsspektrum. Ein zweiter, erfolgreich praktizierter Weg ist die systematische Gestaltung von ökonomischen Varianten aus Prototypen bereits vorhandener maßgeschneiderter Bildungsleistungen. Während die Entwicklung von Prototypen mit hohen Entwicklungskosten verbunden ist (und deshalb meistens nur im Rahmen von Modellversuchen realisiert werden kann), ist die Erzeugung von Varianten des Prototyps für unterschiedliche betriebliche Bedarfe durch Modularisierung und Modifikation erfahrungsgemäß zu betriebswirtschaftlich vertretbaren Kosten möglich.

Eine Erweiterung dieser Ansätze und der in ihnen realisierten Kundenorientierung stellt die Koproduktion von Bildungsdienstleistungen mit dem Kunden dar (vgl. Schonhardt). Kundenorientierung manifestiert sich nach Ansicht der Referenten/-innen des Workshops in der Antizipation des Kundennutzens (bereits bei der Projektierung einer Dienstleistung) sowie in der Evaluation des realisierten Kundennutzens nach Abschluss einer Qualifizierung. Dabei ist der Kunde aus der Sicht der Bildungsdienstleister ein „Kundenpaar“: einerseits der Teilnehmer einer Qualifizierung, andererseits ihr Käufer, also der Betrieb. Beide werden sowohl in der Planungsphase befragt und einbezogen als auch an der Auswertung und Evaluation beteiligt. Durch eine solche Einbeziehung des Kunden und den dadurch entstehenden Dialog verändern sich die Beziehungen zwischen allen Beteiligten, die an einer Bildungsdienstleistung teilhaben. Das Kunden-/Lieferanten-Verhältnis wandelt sich zu einer partnerschaftlichen Beziehung. Die Unternehmen als „Käufer“ werden zunehmend zu Mitgestaltern von Qualifizierungskonzepten – vor allem, wenn sie den Nutzen einer solchen Kooperation in ihrer Personal- und Organisationsentwicklung praktisch erfahren. Es entstehen tragfähige und dauerhafte „Vertrauensketten“, die neue Formen kundenorientierter und wirtschaftlich effizienter Dienstleistungserstellung ermöglichen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich eine erfolgreiche Praxis kundenorientierter Bildungsdienstleister an drei Leitlinien orientiert:

- Reduzierung der Kosten für Aus- und Weiterbildung  
(indem Bildungsaktivitäten so generiert und umgesetzt werden, dass sie einen erkennbaren Beitrag zur betrieblichen Wertschöpfung leisten und Bildungsaktivitäten punktgenau die spezifischen betrieblichen Bedürfnisse treffen)
- Schnelle Reaktion auf Veränderungen  
(indem Bildungsdienstleister gemeinsam mit Kunden/Betrieben lernen und entwickeln und kundenorientiertes Bildungscontrolling zur Sicherung der Dienstleistungsqualität praktiziert wird)
- Maßgeschneiderte und arbeitsplatzorientierte Qualifizierungen  
(die flexible Bildungsdienstleister für – auch bisher noch nicht erreichte – Unternehmen interessant machen und einen gesteigerten Wirkungsgrad von Bildungsdienstleistungen zu ökonomisch vertretbaren Bedingungen sichern)

---

## Arbeitskreis 10.3 Handlungsorientierung – künftige Leitkategorie handwerklicher Berufsbildung in Kompetenzzentren!?

Der von ESSER (FBH an der Universität zu Köln) geleitete Arbeitskreis sah in der Weiterentwicklung der ÜBS zu Kompetenzzentren realistische Möglichkeiten für eine didaktische Neupositionierung der überbetrieblichen Ausbildung. Die Einsatzmöglichkeiten handlungsorientierter Lehr- und Lernarrangements im Methodenmix überbetrieblicher Ausbildungsmaßnahmen sind dabei von besonderer Bedeutung. Das Lernen am Kundenauftrag nimmt eine zentrale Stellung ein, weil dieser besonders geeignet scheint, Realitätsnähe im Sinne echter betrieblicher Situationen zu bewirken und damit über den systemischen Zusammenhang hinaus auch den pädagogischen Zusammenhang deutlicher ausprägen hilft. Eine methodische Neuorientierung kann sich als ein möglicher Ansatz zur Verbesserung der oft zitierten mangelhaften Motivation der Auszubildenden sowie der Akzeptanz der überbetrieblichen Berufsausbildung bei den Betrieben erweisen. Zur Umsetzung der angestrebten didaktischen Neupositionierung der ÜBS sind neben der Erarbeitung konkreter handlungsorientierter Lehr-/Lernarrangements ordnungspolitische und trägerorganisatorische Weichenstellungen erforderlich. Das heißt, vor allem die Festlegung von Eckwerten zur handlungsorientierten Gestaltung der ÜBS in den Rahmenlehrplänen zur überbetrieblichen Berufsausbildung sowie die Ausrichtung der personalen Voraussetzungen (z. B. Ausbilderqualifizierung) und sachlichen Rahmenbedingungen einer Bildungsstätte bzw. eines Kompetenzzentrums (z. B. Verfügbarkeit kombinierter Werkstatt- und Seminarräume) auf das im didaktischen Sinne veränderte Anforderungsspektrum.

Im Arbeitskreis wurden ordnungspolitische Leitlinien für die zukünftige Gestaltung der überbetrieblichen Berufsausbildung vorgeschlagen (1), zukünftige trägerpolitische (2) und wissenschaftliche (3) Konzepte für eine handlungsorientiert ausgerichtete überbetriebliche Berufsausbildung im Handwerk vorgestellt und einer kritischen Diskussion zugeführt sowie bereits umgesetzte didaktisch-methodische Innovationen als „best practice“ (4) präsentiert.

Folgende Ergebnisse können festgehalten werden:

*Auf der ordnungspolitischen Ebene* wurde die Notwendigkeit der überbetrieblichen Berufsausbildung gerade vor dem Hintergrund der gestiegenen Ansprüche an die neuen Ausbildungsprofile am Beispiel der neu zu ordnenden Ausbildungsberufe in den Elektrohandwerken begründet. Dabei wurden überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen im Handwerk als Qualitätsvorsprung gegenüber industriellen Ausbildungskonzepten bewertet, die dem Auszubildenden sowie dem Ausbildungsbetrieb langfristig Wettbewerbsvorteile sichern. Zur Sicherstellung einer bundesweiten Qualität der Ordnung und Durchführung überbetrieblicher Ausbildungsmaßnahmen für die Zukunft wurden die im Jahre 2002 im BIBB verabschiedeten „Gestaltungsmerkmale für Ausbildungsmaßnahmen in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten“ vorgestellt und hinsichtlich ihrer Wirkung als bildungspolitische Eckwerte für eine zukunfts- und handlungsorientierte überbetriebliche Ausbildung präsentiert.

*Auf der trägerpolitischen Ebene* wurde ein aktuelles Organisations- und Personalentwicklungskonzept zur Gestaltung des Wandels von der Bildungsstätte zum Kompetenzzentrum vorgestellt. Als Schwerpunkte zur Gestaltung der Veränderungsprozesse wurden der Ausbau der fachlichen und methodischen Kompetenzschwerpunkte sowie der Ausbau eines Kundenberatungs- und Servicezentrums herausgestellt. Damit wurden Konturen eines Bildungsdienstleistungskonzeptes transparent.

*Auf der Individualebene* wurde am Beispiel des Konzeptes „Vom Lehrling zum Unternehmer“ Möglichkeiten der Umsetzung handlungsorientierter Lehr- und Lernarrangements in der überbetrieblichen Berufsausbildung am Beispiel der Bauhandwerke herausgearbeitet. Die Erfahrungen zeigen, dass auftragsorientierte, auf Simulationen der Praxis aufbauende Lernanforderungen bei den Auszubildenden eine hohe Akzeptanz finden und deshalb stark lernmotivierend sind. Voraussetzung einer zielgruppengerechten Umsetzung ist dabei die Beherrschung handlungsorientierter methodisch-didaktischer Standards durch die Ausbilder.

*Auf der Wissenschaftsebene* wurden zum einen Grundbedingungen erörtert, die erfüllt sein müssen, wenn sich handlungsorientierte Standards in der überbetrieblichen Ausbildungspraxis von Kompe-

tenzzentren durchsetzen sollen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die methodisch-didaktischen Voraussetzungen der Lehrkräfte, ihre systematische Professionalisierung durch Maßnahmen der Grund- und Fortbildung, die Kontrolle der Einhaltung von Qualitätsstandards in Kompetenzzentren sowie die Supportleistungen des Kompetenzzentrums zur Unterstützung der Ausbilder bei der Planung und Umsetzung der überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen. Zum anderen wurden die Möglichkeiten erörtert, inwieweit die Bedeutung und der Zuschnitt der überbetrieblichen Berufsausbildung die Ausbildungsbereitschaft der Handwerksbetriebe positiv beeinflussen kann. Von Bedeutung sind dabei insbesondere Impulse der ÜBS,

- die die Gründe für eine Berufsbildung aus betrieblicher Sicht verstärken, wie z. B. überbetriebliche Maßnahmen in ausbildungsschwierigen Kompetenzbereichen,
- die zum Abbau von Hemmnissen der Ausbildungsbereitschaft aus betrieblicher Sicht beitragen, wie z. B. die effiziente, flexible und zeitschonende Organisation und Durchführung von Lehrgängen.

#### Perspektiven

Damit sich die Handlungsorientierung als zukünftige Leitkategorie handwerklicher Berufsbildung in Kompetenzzentren durchsetzen kann, scheinen folgende Aspekte von hoher Bedeutung zu sein:

- Auf der bildungspolitischen Ebene ist dafür Sorge zu tragen, dass die „Gestaltungsmerkmale für Ausbildungsmaßnahmen in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten“ bundesweite Akzeptanz und Umsetzung finden.
- Auf der trägerpolitischen Ebene liegt der Schwerpunkt auf der Anpassung der personellen Potenziale, insbesondere der Ausbilder, an die neuen methodisch-didaktischen Anforderungen der handlungsorientierten Berufsbildung.
- Auf der Individualebene sind die entsprechend handlungsorientiert ausgerichteten Lehr- und Lernarrangements bereitzustellen, die die Ausbilder bei der Planung und Durchführung der überbetrieblichen Bildungsmaßnahmen unterstützen sollen.
- Auf der Wissenschaftsebene liegt der Schwerpunkt auf der Erstellung von Schulungskonzepten für das Ausbilderpotenzial sowie auf der Erstellung von Lehr- und Lernarrangements zur Gestaltung überbetrieblicher Lehrgänge.



## Aufstieg und Fachkarrieren durch Weiterbildung

*Koordination:  
Heinrich Tillmann  
Dr. Ulrich Blötz*

- 11.1 IT- und andere Hightech-Berufe
- 11.2 Berufe und Berufszugänge für Seiteneinsteiger/-innen in neuen Tätigkeitsfeldern – Beispiel Sicherheitsbranche
- 11.3 Managementqualifikationen für kleine und mittlere Unternehmen und Unternehmensnetzwerke: Controller, Bilanzbuchhalter, Betriebswirte und Wirtschaftsinformatiker
- 11.4 Zusatzqualifikationen – Verzahnung von Aus- und Weiterbildung

## Forum 11

# Aufstieg und Fachkarrieren durch Weiterbildung

### Einleitung

#### Wachsendes („neues“) Branchen-Bewusstsein für berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, Berufe und Systembildung

In der Wirtschaft wächst das Bewusstsein, dass Ausbildungsberufe für die Qualifikationsvorsorge einer Branche nicht ausreichen: Es bedarf klarer Entwicklungsperspektiven für die Ausbildungsabsolventen, aber auch für Seiteneinsteiger, Umsteiger etc., signalisiert durch anerkannte Fortbildungsberufe, die die weitere berufliche Entwicklung im Sinne von Aufstieg, aber auch Umstieg in andere Branchen und Gestaltung späterer beruflicher Entwicklungsphasen unterstützen. Es wächst auch das Bewusstsein, dass für höhere Funktionen eine gezielte Professionalisierung stattfinden und deren Stellenwert in der Wirtschaft größere Aufmerksamkeit erfahren muss.

Deutlicher wird, dass ein künftiges wirksames Berufsbildungssystem ein *System von Fortbildungsberufen*, aufbauend auf den Ausbildungsberufen, benötigt.

Ihren erkennbaren Ausdruck hat diese Entwicklung in der vorläufigen Vereinbarung der Spitzenorganisationen der Sozialparteien über die Struktur der Aufstiegsfortbildung aus dem Jahre 2000 und jüngst durch die Verordnung der neuen IT-Fortbildungsberufe im Jahre 2002 erhalten.

### 1

#### Dominante Themen des Forums

Im Forum 11 waren die *systematische Verbindung von Aus- und Weiterbildung in einem geordneten Berufsbildungssystem* sowie der gegenwärtige *Entwicklungsstand* dieses Systems und seine *aktuellen Entwicklungslinien* die dominanten Themen. Die Referenten stellten hierzu die Systeme/Systemaspekte ihrer Branchen bzw. entsprechende Standpunkte ihrer Sozialpartnerorganisation dar. Diese und die Diskussionen dazu sind im Folgenden zusammengefasst.

Im Mai 2002 war durch die Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung), aufbauend auf den IT-Ausbildungsberufen von 1997 das erste Mal ein Branchensystem „aus einem Guss“ entstanden, dessen Struktur die wesentlichen Merkmale und Ziele eines solchen Systems plastisch exemplifiziert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat dieses System aus Aus- und Fortbildungsberufen als Muster für künftige Systementwicklungen in der beruflichen Aufstiegsfortbildung anderer Branchen bezeichnet. Deshalb wurde das Plenum des Forums 11 mit der Vorstellung dieses Systems begonnen. So wurden die gegenwärtigen Entwicklungslinien der Systembildung in anderen Branchen und Sektoren in Auseinandersetzung mit dieser Struktur deutlicher sichtbar. Im Plenum wurden beispielhaft die Systemkonzepte in der Elektrotechnik, in der Tagungs-, Messe- und Kongresswirtschaft und in der Druck- und Medienbranche und andererseits die aktuellen branchenübergreifenden Systemkonzepte auf der Ebene der Spitzenorganisationen der Sozialparteien für Industrie/Handel und für das Handwerk vorgestellt und im Zusammenhang diskutiert.

In den Arbeitskreisen wurden einzelne Systemfragen detaillierter erörtert: an konkreten Einzelbeispielen aus den Branchen IT-Technik, ET-Technik (AK 11.1) und Sicherheitsdienstleistungen (AK 11.2), an Berufen der obersten Qualifikationsebenen des traditionellen Berufsbildungssystems: Betriebswirt, technischer Betriebswirt, Controller, Bilanzbuchhalter (AK 11.3) und an Modellversuchen zu Zusatzqualifikationen, die der Verbindung von Aus- und Weiterbildung, z. B. dem Übergang vom Meister zum Fachhochschulabschluss, dienen (AK 11.4).

Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse aus diesen Diskussionen zusammenfassend und pointiert zusammengestellt.

## Systemstruktur

Aus- und Weiterbildungsberufe bilden zusammen die *berufliche Grundstruktur des Berufsbildungssystems einer Branche*, ergänzt durch die Vielzahl nicht rechtlich geregelter Weiterbildungsmöglichkeiten im Markt.

Wichtig ist darüber hinaus das branchenübergreifende Erscheinungsbild der Berufsbildung als Ganzes: Erst eine *übergreifende Systemvorstellung der Berufsbildung* kann ihr in der Öffentlichkeit die erforderliche Anerkennung verschaffen. Zunehmend sind individuelle Wechsel zwischen den Branchen notwendig, vermischen sich Branchenstrukturen, entstehen neue Branchen – Prozesse, die Flexibilität, Durchlässigkeit, Differenzierung und Transparenz und also ein branchenübergreifendes Systemkonzept erfordern.

Die Aufstiegsfortbildung ist mittlerweile auf dem Wege zu einer übersichtlichen Struktur ein gutes Stück vorangekommen. Schrittweise entsteht ein (branchenübergreifendes) Berufsbildungssystem, das durch seine besondere praxisnahe Leistungsfähigkeit und sein spezifisches Netz beruflicher Entwicklungspfade für Aufsteiger im Rahmen des deutschen Bildungssystems seine eigene Stellung einnimmt und zunehmend selbstbewusst die Anerkennung der Gleichrangigkeit beruflicher gegenüber allgemeiner Bildung einfordert.

Als wesentliche Merkmale dieses Systems zeichnen sich ab:

- Die von ihm generierten Berufe lassen sich in vier übereinander liegenden Qualifikationsebenen ordnen. Sie können im Prinzip den *gesamten Qualifikationsbedarf* für die Geschäftsprozesse und die betrieblichen Funktionen der mittelständischen Wirtschaft abdecken.
- Es werden Gestaltungsmöglichkeiten beruflicher Entwicklung eröffnet, die den *gesamten beruflichen Weg, die gesamte Berufstätigkeit* des einzelnen Beschäftigten begleiten können, nicht nur dessen Anfang.

- *Berufliche Handlungsfähigkeit* ist das gemeinsame Kennzeichen aller (Aus- wie Fortbildungs-)Berufe dieses Systems; in diesem Zusammenhang wird der *beruflichen Erfahrung* beim beruflichen Kompetenzerwerb ein zentraler Stellenwert zuerkannt.
- Für die Fortbildungsberufe werden durch rechtliche Regelungen nur die *Qualifikationsziele* definiert, nicht der Weg dahin vorgeschrieben; das System kann die Flexibilität entwickeln, die für die Zukunft erforderlich ist, und den Betroffenen die differenzierten Qualifizierungsmöglichkeiten eröffnen, die ihren vielfältigen Lebenssituationen und Lebensläufen entsprechen.
- Das System kann *durch Modularisierung und Zusatzqualifikationen durchlässig* werden und *offene Schnittstellen* zu den anderen Teilen des Bildungssystems, insbesondere zu den Fachhochschulen und Hochschulen, entwickeln.

4

### **Unterschiedliche Entwicklungslinien in den Branchen bringen die Gefahr von Zersplitterung, branchenübergreifende Systementwicklung ist notwendig**

Allerdings laufen die Branchenentwicklungen in der geordneten Fortbildung teilweise unverbunden nebeneinander her. Dies birgt die Gefahr, dass die auf diese Weise entstehenden Teilsysteme nicht ohne weiteres kompatibel miteinander sind – zulasten der Wirtschaft und der Individuen.

Erkennbar wurde z. B., dass Berufstraditionen mit langer Geschichte – hier repräsentiert durch die Meistertraditionen in der Elektro- und Druckindustrie – neben allen Modernisierungsbestrebungen und Neuentwicklungen zumindest für lange Zeit noch ihr Eigengewicht behalten. Gleichzeitig entwickelt das Handwerk mit seinen Kleinbetrieben gegenüber der Industrie eigene seiner Situation angepasste Systemvorstellungen: Hier steht natürlich die Meisterfunktion als Orientierung für alle anderen Abschlüsse im Mittelpunkt. Das Verhältnis von neuen Fortbildungsberufen und tradierten Meisterberufen ist noch nicht abschließend geklärt. In der Druck- und Medienbranche z. B. stehen der Medienfachwirt/die Medienfachwirtin und der Industriemeister/die Industriemeisterin Fachrichtung Digital- und Printmedien als Aufstiegsmodelle nebeneinander. Die neu geordnete Berufsstruktur der IT-Branche kann also bei weitem nicht für alle

Branchensituationen gleichermaßen als Muster gelten. Andererseits werden sich manche neu entstehende technische Branchen teilweise daran orientieren können, so z. B. Teilbereiche der modernen Elektrotechnik. Chemie und Bauwirtschaft, beides Branchen mit langer Berufstradition, prüfen z. Zt., wie ihre künftigen Weiterbildungsstrukturen zweckmäßigerweise gestaltet werden sollten.

Für die Spitzenorganisationen der Wirtschaft und der Gewerkschaften entsteht hier eine *sehr wichtige, schwierige und arbeitsaufwendige branchenüberspannende Aufgabe*: Die sich entwickelnden Teilsysteme sollten nach Möglichkeit aufeinander abgestimmt bzw. mit wechselseitigen Übergängen und Anrechnungsmöglichkeiten zwischen ihnen ausgestattet werden. Nur so lassen sich interne Durchlässigkeit und Flexibilität des Berufsbildungssystems und eine wirkungsvolle Darstellung der Berufsbildung als Ganzes im deutschen Bildungssystem und in Europa erreichen.

---

5

### **Ansatz: Gleiche Zielsetzungen/Intentionen in den Branchen**

Ansatzpunkte dafür werden in den *Zielsetzungen bzw. Intentionen* der Teilentwicklungen in den Branchen sichtbar, die *weit gehend gleich oder doch sehr ähnlich* sind: So haben alle auf dem Forum 11 vorgestellten Teilsysteme z. Zt. drei Fortbildungsebenen. Alle erkennen zunehmend die Bedeutung einer Professionalisierung der Führungsfunktionen, alle arbeiten mit Zusatzqualifikationen für die einzelnen Berufe, die Verbindungen zwischen Aus- und Weiterbildung und zwischen den Fortbildungsebenen schaffen. In allen Systemen wird geprüft, wieweit in der geregelten Fortbildung durch Modularisierung der berufstypischen Qualifikationsbündel eine größere Flexibilität im Erwerb der Qualifikationen zu erreichen ist. Zunehmend werden Übergänge in den Fachhochschul-/Hochschulbereich angestrebt. Überall rücken Qualitätsprobleme in den Vordergrund.

**Notwendigkeit von  
Qualifikationsstandards trotz  
deren Barrierewirkung**

Einig war man sich in allen Arbeitskreisen, dass die rechtlichen Regelungen für Fortbildungsberufe eine *Standard-Qualifikationsstruktur* für die jeweilige Branche

schaffen (sollen), die deren *Leistungsfähigkeit und zugleich deren Image* hebt, sie attraktiv für Nachwuchs macht und deren Personalgewinnung in der Konkurrenz der Branchen erleichtert. Diese Zielsetzungen sind nach übereinstimmender Meinung so verschiedener Branchen wie der IT-Branche und der Sicherheitsdienstleistungen, die beide auch stark auf Seiteneinsteiger angewiesen sind, so wichtig, dass die möglicherweise durch die Regelungen entstehenden *Einschränkungen für den Zufluss von Seiteneinsteigern* in Kauf genommen werden müssen.

---

6

**Aktuelle Problemstellungen**

**Systemstrukturen**

Man kann sich vorstellen, dass die Komplexität der unterschiedlichen

Problemstellungen in den Branchen die zentrale Koordinationsfunktion der Spitzenorganisationen vor schwere Anforderungen stellt. So wurden in der Diskussion Tendenzen angesprochen, zunächst für eine Übergangszeit eher auf bilaterale Abstimmungen in einzelnen Branchen zu setzen, um der gegenwärtigen Entwicklungsdynamik gerecht zu werden, wie dies in letzter Zeit in den vorgestellten Branchen/Sektoren, aber auch in der Metallbranche für den modernen Industriemeister geschehen ist.

Gleichzeitig war ein Diskussionspunkt, wieweit das zwischen den Sozialparteien vorläufig abgestimmte Konzept aus dem Jahr 2000 einer Weiterentwicklung bedarf: Grundsätzlich sollte es nicht als ein System vorgeschriebener Aufstiegskanäle aufgefasst werden, sondern als *Orientierungshilfe und Unterstützung beim systematischen Aufbau von beruflichen Qualifikationen durch Fortbildungsberufe*.

**Probleme der Ebenen-  
definition und Einordnung  
der Berufe**

Die Einordnung der im Forum 11 thematisierten Fortbildungsberufe in die hier diskutierten Systemmodelle kann noch nicht als abschließend geklärt angesehen werden: Sind z. B. Controller und Bilanzbuchhalter auf derselben Ebene anzusiedeln? Wie verhalten sich die Betriebswirtsabschlüsse zu den Abschlüssen der strategischen IT-Professionals? Die Diskussion über die Definition der Ebenen und ihr Verhältnis zueinander muss auch unter dem Gesichtspunkt der unterschiedlichen Zielgruppen und ihrer unterschiedlichen Qualifikationsvoraussetzungen weitergeführt werden. Die Unterscheidung von überwiegend strategisch und überwiegend operativ tätigen Berufen, wie sie das IT-Konzept vorsieht, lässt sich zumindest für die leitungsnahe Unternehmensfunktionen in der mittelständischen Wirtschaft nicht ohne weiteres durchhalten. Vielmehr sind hier Kern(fortbildungs-)berufe erforderlich, die für Spezialisierung und Übergänge zwischen den Professionalisierungskernen durch Modulsysteme und Zusatzqualifikationen zu ergänzen sind. Insgesamt ist wegen der erforderlichen Transparenz eine möglichst einfache Ebenenstruktur wünschenswert, unter den gerade skizzierten Gesichtspunkten der Flexibilität und der Zielgruppendifferenzierung aber wird sie wohl durch eine stärkere Vernetzung der Fortbildungsberufe ergänzt werden müssen.

**Regelung von Zusatz-  
qualifikationen?  
Informationspolitik**

Durchaus nicht alle Qualifikationsziele müssen rechtlich geregelt werden: Derartige Regelungen sollten sich vielmehr auf die beruflich relevanten Kernqualifikationen/-kompetenzen konzentrieren. Ihnen gegenüber erhalten *Zusatzqualifikationen* nicht nur für Ausbildungsberufe, sondern im *gesamten Berufsbildungssystem ihre besondere Funktion*: Sie können als – häufig nur temporäre – Ergänzungen zu den Kernqualifikationen der Aus- und Fortbildungsberufe zwecks Anpassung, Differenzierung, Übergängen angesehen werden. Ordnungspolitisch stellt sich aber die Frage, wie man der dabei leicht entstehenden Beliebigkeit entgegen gehen kann. In der Druck- und Medienbranche geschieht dies durch Verbandszertifikate. Man kann sich aber auch vorstellen, dass *bestimmte Zusatzqualifikationen öffentlich als zweckmäßig*



*empfohlen* und auf diese Weise aus dem derzeitigen breiten Angebot herausgehoben werden. Eine *Informationspolitik* in diesem Sinne schaffte Orientierung; sie wirkte faktisch als *Ordnungspolitik*, ohne rechtlich zu regeln und die Flexibilität der Fortbildung einzuschränken.

### **Modulsysteme für Seiteneinsteiger**

In allen diskutierten Branchen sind bisher nur Kernberufe entwickelt worden. Die Aufgabe, durch *Modulsysteme* auch *standardisierte Zugangsmöglichkeiten* zu den Branchen zu entwickeln, die die geregelten Professionen ergänzen, steht noch an. Dies gilt vor allem für die *Seiteneinsteiger*, auf die so unterschiedliche Branchen wie die IT-Branche und die Sicherheitsdienstleistungen gleichermaßen angewiesen sind.

### **Schnittstellen zu den Hochschulen**

Die faktische Anerkennung der Wirtschaft für die Leistungsfähigkeit der Fortbildungsberufe auf den oberen Berufsbildungsebenen – Fortbildungsberufe Betriebswirt, technischer Betriebswirt, Bilanzbuchhalter und Controller – im Vergleich zu Hochschulabsolventen gegenüber betrieblichen Aufgaben im leitungsnahen Bereich der Unternehmen war Thema eines umfangreichen BMBF/BIBB-Projekts<sup>1</sup>, dessen Ergebnisse diskutiert wurden. Inhaber dieser Berufe besetzen leitungsnaher Unternehmensfunktionen und bewähren sich angesichts der dort faktisch auftretenden Anforderungen. In der mittelständischen Wirtschaft sind diese Aufsteiger mit den (im Profil anders gearteten) Hochschulabsolventen prinzipiell konkurrenzfähig. Umgekehrt nutzen Fehlqualifizierte, aber auch Absolventen einschlägiger Studiengänge Fortbildungsberufe, um sich nachträglich gezielt für die handlungs- und funktionsorientierten Anforderungen in der mittelständischen Wirtschaft zu qualifizieren. Auf diese Weise werden Fortbildungsberufe auch zu einer Möglichkeit, Fehlentscheidungen in der beruflichen Entwicklung nachträglich zu korrigieren.

---

<sup>1</sup> Projekt des BMBF und gleich lautendes Begleitvorhaben des BIBB: „Entwicklungschancen und Qualifizierungsbedarf für leitungsnaher Funktionen“

Ein Weg, die wechselseitige Anerkennung mit den Hochschulabschlüssen auch formal zu sichern, wird z. Zt. in der IT-Branche beschritten. Dort ist zwischen den Sozialparteien und den zuständigen Bundesministerien eine Vereinbarung getroffen worden, nach der Leistungspunktesysteme für wechselseitige Anrechnung von Fortbildungs- und Hochschulqualifikationen entwickelt werden sollen. Vom Erfolg dieses Versuchs wird abhängen, ob andere Branchen nachziehen; Interesse daran gibt es.

### **Umsetzungsaufgaben**

Die bestehenden Systemkonzeptionen, auch die bereits rechtlich geregelte IT-Weiterbildung, sind z. Zt. noch *bzgl. ihrer Umsetzung als offene Baustellen, als Programme* anzusehen, die nun forciert umgesetzt werden müssen: Diese Umsetzung stellt erhebliche Anforderungen an die Lehr-/Lernprozesse und an die Zertifizierung der Qualifizierungsergebnisse bzw. an die Prüfungen. Beide müssen sich eng an der betrieblichen Praxis, und d. h. an deren Geschäftsprozessen und betrieblichen Funktionen orientieren und brauchen als wesentliches Element das Lernen bzw. die Bewährung in der Arbeit (Arbeit für das Lernen/den Kompetenzerwerb nutzen und dies anerkennen). Dies hat sich bereits in den Ausbildungsberufen der IT-Branche gezeigt und wird auch die Ausbildung in den neu geordneten Elektrobereufen bestimmen.

### **Handlungs-/Funktionsorientierte Profile für die Fortbildungsberufe**

Es gilt aber besonders auch für die Fortbildungsberufe, die für ihre Aufgaben/Funktionen gezielter profiliert und qualifiziert werden müssen: Dies ist z. B. an den Verwertungschancen der Betriebswirtschlässe deutlich geworden. Hier fehlt es z. Zt. noch an einer hinreichenden Profilierung für Führungsfunktionen mit stärkerer strategisch-methodischer Kompetenz.

### **Aus- und Weiterbildungspersonal**

Die letzten Endes entscheidende Größe für die künftige Wirkungskraft der Berufsbildung auf allen Ebenen ist das Aus- und Weiterbildungspersonal. Die neuen Konzepte der Aus- und Weiterbildung be-

dürfen neuer Typen von Trainern, die als Lernberater, Coaches, Organisatoren von Lernarrangements agieren. Hier sind eine entsprechende Professionalisierung und ein Ausbau der Fortbildungsinfrastruktur dringlich. Dies ist für die Zukunft der Berufsbildung eine *zentrale strategische Aufgabe*. Aus- und Weiterbildung müssen auch stärker in die modernen Führungsphilosophien und damit auch in die Qualifikationsanforderungen für Führungsfunktionen integriert werden. Hier wurde auf laufende Untersuchungen des BIBB zu diesen Themen verwiesen.

**Marketing und Verbesserung  
des Bekanntheitsgrades**

Entgegen anders lautenden Meinungen ist es dringend erforderlich, den Bekanntheitsgrad der Fortbildungsberufe und ihren Stellenwert im Bewusstsein von Wirtschaft und Öffentlichkeit durch gezielte Aktionen zu verbessern. Selbst tradierte Fortbildungsberufe – von Bilanzbuchhaltern und Meistern abgesehen – sind in vielen Personalabteilungen bemerkenswert wenig bekannt. Hier ist noch erhebliche Arbeit zu leisten.



## Nutzungshinweise

Das vorliegende Buch (Ergebnisse und Ausblicke) und die CD-ROM (Dokumentation) ergänzen einander.

In der Printversion in deutscher und englischer Sprache fassen die Koordinatoren und Koordinatorinnen die wesentlichen Ergebnisse und Ausblicke des Fachkongresses zusammen. Es werden Hinweise auf die Referentinnen und Referenten<sup>1</sup> sowie weiterführende Literatur gegeben.

Die CD-ROM enthält eine nahezu komplette Dokumentation aller Beiträge der Foren und Arbeitskreise des Fachkongresses. Für den Inhalt der Beiträge sind ausschließlich die Autorinnen und Autoren verantwortlich. Viele Beiträge wurden für den Zweck dieser Dokumentation von ihnen überarbeitet.

Die CD-ROM umfasst auch die Reden zur Eröffnungs- und Abschlussveranstaltung, einschließlich der Verleihung des Hermann-Schmidt-Preises. Sie enthält über 350 Beiträge mit insgesamt fast 4.000 Seiten. Sie können sich die Inhalte über ein Suchsystem erschließen. Alle Beiträge sind nach den Themen der Foren und Arbeitskreise geordnet und über ein gegliedertes Menüsystem auffindbar. Jedem Beitrag ist darüber hinaus eine Reihe von Stichworten zugeordnet. Sie können nicht nur nach diesen Stichworten suchen lassen, sondern auch alle Beiträge nach freigewählten Begriffen oder deren Kombinationen durchsuchen.

Selbstverständlich kann auch über den Namen des Autors bzw. der Autorin gesucht werden. Alle Suchformen lassen sich beliebig miteinander kombinieren. Wenn das Ergebnis noch zu umfangreich sein sollte, kann wieder gezielt im Ergebnis weitergesucht werden. Eine komplette Liste aller verwendeten Stichwörter vermittelt eine Übersicht über den thematischen Umfang aller Beiträge und die verwandten Termini. Der erweiterten Suchfunktion unterliegt auch der Volltext des Buches auf der CD-ROM (kopiergeschützt).

<sup>1</sup> Dort, wo nicht geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt wurden, sind Frauen und Männer gleichermaßen gemeint.

Alle anderen Beiträge können heruntergeladen, ausgedruckt und kopiert werden unter Hinweis auf die Quelle. Das Urheberrecht ist zu beachten.

Technische Hinweise für die Nutzung der CD:

Die CD verfügt über eine sogenannte „Autostart-Funktion“ und sollte normalerweise automatisch starten, sobald sie in ein CD-Laufwerk auf einem Windows-System eingelegt wird. Diese Funktion kann auf Ihrem System abgeschaltet sein. Starten Sie dann bitte die komfortable Darstellung mit einem Doppelklick auf „autostart.exe“. Alternativ können Sie auch die HTML-Datei „HndStart.htm“ mit jedem normalen Browser aufrufen, müssen dabei jedoch die übliche Oberfläche des Browsers in Kauf nehmen.

Ausführliche Hinweise finden Sie im Internet:

<http://www.bibb.de/fachtagungsband/cd-support>

Weitere Hilfen zur Nutzung finden Sie auf der CD.