

Entwicklung und Transfer

Kontrovers diskutiert:
AUSBILDUNGSBAUSTEINE
Erleichtern sie den Übergang in die
Berufsausbildung?

Blickpunkt u. a.
Modellversuche und wissenschaftliche
Begleitforschung

Entwicklungsprojekte initiieren
regionale Vernetzung

Transfer von Modellversuchen

Vom Bildungsträger zur Lernagentur



KOMMENTAR

- 03 **Innovativen Wegen zum qualifizierten Berufsabschluss eine Chance geben!**
Manfred Kremer



IM BLICKPUNKT: ENTWICKLUNG UND TRANSFER

- 05 **Modellversuche und Entwicklungsprojekte in der Berufsbildung**
Zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitforschung
Klaus Jenewein
- 10 **Initiierung regionaler Vernetzungs- und Lernstrukturen durch Entwicklungsprojekte**
Andreas Dietrich
- 15 **Transfer von Modellversuchen in der beruflichen Bildung**
Anka Pawlik, Gisela Westhoff
- 19 **Zum globalen Transfer von Modellversuchsergebnissen**
Hans-Dieter Höpfer
- 23 **Qualifizierungsbegleitung für KMU – zum Wandel vom Bildungsträger zur Lernagentur**
Peter Dehnbostel
- 28 **Innovationen in der beruflichen Bildung: Lernumgebungen und Entwicklungsstrategien**
Regina H. Mulder, Gerhard Messmann



DISKUSSION

- 33 **Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung**
Dieter Euler, Eckart Severing
- 38 **„Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung?**
Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte
Michael Ehrke, Hermann Nehls
- 43 **Ausbildung 2030 – Experten entwickeln Handlungsansätze für die Zukunft**
Heinz Kolz, Gereon Stock



WEITERE THEMEN

- 47 **Tarifliche Ausbildungsförderung: Die Entwicklungen der letzten zehn Jahre**
Ursula Beicht



HAUPTAUSSCHUSS

- 52 **Bundesministerin Schavan für flexiblere Wege in die Berufsausbildung**
Bericht über die Sitzung 3/2006
Gunter Spillner

Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen (Beilage)



REZENSIONEN

Abstracts

Impressum / Autoren

HINWEISE FÜR AUTOREN

In der BWP werden nur *Originalbeiträge* veröffentlicht. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.

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

Dem Beitrag ist ein *Abstract* von ca. 600 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.

Für die *Autorenangaben* sind Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, Funktion, beruflicher Abschluss/Promotion, Arbeitgeber, Anschrift) und ein Foto beizufügen.

Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“, eine Archiv-CD-ROM Jahrgänge 2000–2006, eine Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB und Beilagen des Bertelsmann Verlages, Bielefeld.



Innovativen Wegen zum qualifizierten Berufsabschluss eine Chance geben!



MANFRED KREMER

Präsident des Bundesinstituts für
Berufsbildung, Bonn

Liebe Leserinnen und Leser,

► im vergangenen Jahr ist die berufsbildungspolitische Debatte zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung lebhafter geworden. Innovationen in wichtigen Handlungsfeldern der Berufsbildungspolitik werden z. B. im „Innovationskreis berufliche Bildung“ der Bundesministerin für Bildung und Forschung und im Hauptausschuss des Bundesinstitutes für Berufsbildung diskutiert.

Dabei geht es auch und nicht zuletzt um Strategien und Konzepte zur nachhaltigen Verbesserung der Lage am Ausbildungsstellenmarkt.

Der Ausbildungspakt hat zusammen mit der guten wirtschaftlichen Entwicklung 2006 zu einem deutlichen Ansteigen der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge geführt. Gleichwohl ist auch 2006 eine erhebliche Zahl der ausbildungsplatzsuchenden und ausbildungsfähigen jungen Leute zunächst in die im ersten nationalen Bildungsbericht als „Übergangssystem“ bezeichneten Bildungsgänge eingemündet oder dort verblieben, das heißt, in Bildungsgängen und -maßnahmen, die keine qualifizierten Berufsabschlüsse oder auf abschlussbezogene Berufsausbildung anrechenbaren Qualifikationen vermitteln. Zu viele dieser jungen Leute benötigen deshalb nach dem Schulabschluss vier und mehr Jahre bis zu einem ersten qualifizierten Berufsabschluss. Zu viele bleiben nach einer

„Maßnahmenkarriere“ ohne Berufsabschluss auf der Strecke.

Hier setzt der im „Innovationskreis berufliche Bildung“ auf der Grundlage eines Gutachtens von Dieter EULER und Eckart SEVERING diskutierte Vorschlag an, für Jugendliche und junge Erwachsene ohne betrieblichen Ausbildungsvertrag neue Möglichkeiten durch „Ausbildungsbausteine“ aus anerkannten Ausbildungsberufen zu schaffen. In diesem Heft reagieren die Autoren des Gutachtens auf diese Diskussion. Michael EHRKE und Hermann NEHLS kommentieren das Konzept aus Gewerkschaftsicht.

Im Innovationskreis berufliche Bildung werden Ausbildungsbausteine als Alternative zu den Maßnahmen des „Übergangssystems“ diskutiert. Ausbildungsfähigen Jugendlichen ohne betrieblichen Ausbildungsplatz soll damit eine sukzessive oder gestufte Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach dem Berufsprinzip ermöglicht werden, an der sich unterschiedliche Lernorte und unterschiedliche Lernortkombinationen beteiligen können.

In die gleiche Richtung zielen die Möglichkeiten zur Ausweitung von Ausbildungskapazitäten durch eine breitere und systematischere Beteiligung der Berufsfachschulen an der Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Dies betrifft die obligatorisch oder verbind-

lich vereinbarte Anrechnung von schulischen Ausbildungszeiten (§ 7 BBiG) ebenso wie die durch regionale Vereinbarung oder Landesverordnung garantierte Zulassung der Absolventen einer schulisch getragenen BBiG-Ausbildung zur Kammerprüfung für anerkannte Ausbildungsberufe (§ 43, 2 BBiG).

Die Reaktionen der Gewerkschaften und Spitzenorganisationen der Kammern sind eher abwehrend. Sie stimmen einer Erprobung von Ausbildungsbausteinen allenfalls auf der Grundlage untergesetzlicher Vereinbarungen zu.

Ähnlich ergeht es der gesetzlichen Option, die Berufsfachschulen erheblich stärker als bisher als Träger dualer Berufsausbildung zu beteiligen. Nicht zuletzt wegen der ablehnenden Haltung von Sozialpartnern und Landwirtschaftsministerien und mit dem Hinweis auf die Befristung der Regelung nach § 48, 2 BBiG, werden die im Berufsbildungsgesetz angelegten Möglichkeiten zur Beteiligung der Berufsfachschulen an der dualen Berufsausbildung von den Ländern bisher nur sehr zögerlich umgesetzt.

Die Kultusminister der Länder und die Bundesregierung setzen sich hingegen für die breitere Umsetzung beider Optionen ein, von denen unter anderem eine bessere Verwertbarkeit und Anschlussfähigkeit der schulischen Berufsbildung erwartet werden kann. Diese „Gefechtslage“ macht die für die

deutsche Berufsbildungspolitik charakteristische Suche nach einvernehmlichen Lösungen schwierig, sie beeinträchtigt auch die Chancen, neue innovative und wirksame Wege zum qualifizierten Berufsabschluss für Jugendliche, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden, zu schaffen. An die Beteiligten muss deshalb der Appell gehen, die Diskussion um diese neuen Wege mit mehr Mut zu Innovationen auf der Grundlage vorhandener Erfahrungen zu führen.

Im Blickpunkt dieser BWP-Ausgabe steht die Bedeutung von Modell- oder Entwicklungsvorhaben für die Weiterentwicklung der Berufsbildung. Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Ausbildungsbausteine kann hier auf die erfolgreichen Modellversuche zur „Berufsbe-

Reformfähigkeit des dualen Systems erhalten!

gleitenden Nachqualifizierung“ hingewiesen werden. In dieser Modellversuchsreihe des BIBB wurde ein allseitig anerkanntes Konzept für eine beschäftigungsbegleitende „modulare Qualifizierung“ junger Erwachsener (vorrangig für 20 bis 25-Jährige) in anerkannten Ausbildungsberufen entwickelt und erfolgreich erprobt. Ein wichtiges Ergebnis der Erprobung war der Nachweis, dass abschlussbezogene modulare Qualifizierung bei entsprechender Gestaltung – insbesondere bei klarer Orientierung an den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe – mit dem Berufsprinzip vereinbar ist. Warum dies bei einer dual organisierten Berufsausbildung mit Ausbildungsbausteinen aus anerkannten Ausbildungsberufen für junge Leute ohne betrieblichen Ausbildungsplatz fundamental anders sein soll, ist nicht ohne weiteres zu begründen.

Ähnliches gilt auch für das immer wieder vorgebrachte Argument, schulische Berufsausbildung sei mit Blick auf ihre Arbeitsmarktverwertbarkeit per se von geringerer Qualität als betriebliche

Berufsausbildung. Nach den – allerdings nicht sehr zahlreich vorliegenden – Analysen zu den Arbeitsmarktchancen von Absolventen schulischer Berufsausbildung lässt sich dies nicht belegen. Der OECD-Bericht „Education at a Glance“ (Bildung auf einen Blick) kommt auf der Grundlage von Mikrozensusdaten 2004 sogar zu dem Ergebnis, dass in Deutschland Erwerbspersonen mit betrieblicher Berufsausbildung in allen Altersgruppen höhere Erwerbslosenraten aufweisen als solche mit schulischer Berufsausbildung. Eine Überprüfung dieses bei undifferenzierter Betrachtung zutreffenden Ergebnisses durch das BIBB zeigt allerdings, dass die Unterschiede verschwinden, wenn nur Personen mit gleicher schulischer Vorbildung, gleichartiger Berufsausbildung sowie differenziert nach West- und Ostdeutschland verglichen werden. Schulische und betriebliche Berufsausbildung sind also insoweit gleichwertig. Anja HALL und Joachim SCHADE haben in der BWP 2/2005 darüber berichtet.

Mit Blick auf die Arbeitsmarktverwertbarkeit der Ausbildungen lässt sich deshalb der Widerstand der Sozialpartner und Länderwirtschaftsminister gegen die stärkere Einbeziehung der Berufsfachschulen in die Berufsausbildung von Jugendlichen ohne betrieblichen Ausbildungsplatz nicht begründen, zumal es nicht darum geht vorhandene betriebliche Ausbildungsplätze zu ersetzen oder neue überflüssig zu machen. Vielmehr sollen da, wo betriebliche Ausbildungsplätze fehlen, alternative, dual organisierte, an anerkannten Ausbildungsberufen orientierte und arbeitsmarktverwertbare Ausbildungsalternativen ermöglicht werden. Folgerichtig werden deshalb auch in einem Beschluss des 18. ordentlichen DGB-Bundeskongresses im Mai 2006 „die Einrichtung vollqualifizierender Ausbildungen in Schulen, statt Jugendlichen eine Warteschleife nach der anderen zuzumuten“ und „die Anerkennung schulischer Ausbildungszeiten in einer Ausbildung im dualen System“ gefordert. An der reservierten Haltung

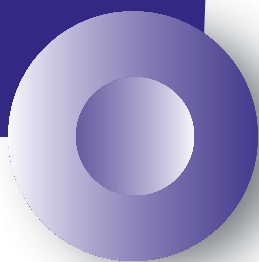
der in der Berufsbildungspolitik agierenden Vertreter und Vertreterinnen der Gewerkschaften hat diese Beschlusslage allerdings bisher wenig geändert.

Angesichts der guten Erfahrungen mit vergleichbaren Konzepten für die Nachqualifizierung junger Leute, kann auch der Widerstand gegen eine umfassende Erprobung von Ausbildungsbausteinen bisher nur spekulativ begründet werden.

Es geht um bundesweit einheitliche, zu zertifizierende und anrechnungsfähige Ausbildungsbausteine aus anerkannten Ausbildungsberufen, eine klare Orientierung am Berufskonzept und an Abschlussprüfungen, die Konzentration auf bestimmte Personengruppen (z. B. ausbildungsfähige Jugendliche in Warteschleifen, Altbewerber, Ausbildungsabbrecher, Quereinsteiger aus beruflichen Schulen) sowie eine ergebnisoffene Evaluation. Ein Absenken der Anforderungen unter das Niveau der anerkannten Ausbildungsberufe wird dabei klar abgelehnt.

Ausbildungsbausteine haben das Potential zur erheblichen Erweiterung der Kapazitäten für eine anerkannte Berufsausbildung durch Umgestaltung „unproduktiver Warteschleifen“ zu anrechnungsfähigen und abschlussbezogenen „Berufsbildungsketten“. Möglichkeiten dazu liegen vor allem in der Verknüpfung von anrechnungsfähigen oder bis zur Kammerprüfung führenden Ausbildungsbausteinen mit den gesetzlich eröffneten Wegen zur breiteren Beteiligung von Berufsfachschulen und anderer Bildungseinrichtungen an dual organisierter Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen.

Es ist deshalb zu wünschen, dass es gelingt, dieses Konzept in der Praxis – gegebenenfalls auch auf der Grundlage untergesetzlicher Vereinbarungen – breit zu erproben und zu evaluieren. Es wäre fatal und würde die Reformfähigkeit des Berufsbildungssystem nachhaltig in Frage stellen, wenn dies an der restriktiven Haltung der Sozialpartner oder an mangelnder Mitwirkungsbereitschaft geeigneter Branchen scheitern würde. ■



Modellversuche und Entwicklungsprojekte in der Berufsbildung

Zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitforschung

► In der Bildungspolitik wird derzeit kontrovers diskutiert, ob Entwicklungsprogramme in der beruflichen Bildung die seit fast 40 Jahren durchgeführten Modellversuche ablösen sollen. Dies ist Anlass, sich im Rahmen des vorliegenden Beitrags mit den Modellversuchserfahrungen aus der Sicht der Berufsbildungsforschung auseinanderzusetzen. Im Unterschied zu manchen anderen Ländern Europas, in denen sich staatliches Handeln oft auf die Förderung von Einzel- oder Verbundvorhaben nach dem Fonds-Prinzip beschränkt, wurden Modellversuche des Bundes im Bereich der beruflichen Bildung als Innovationsprogramme organisiert. Diese Programme haben in den letzten Jahrzehnten eine umfassende Weiterentwicklung hinter sich, die sich auch auf die Konzepte wissenschaftlicher Begleitforschung ausgewirkt hat. Hierzu liefert der Beitrag einige Einschätzungen und aktuelle Empfehlungen.

In der jüngeren Geschichte des Berufsbildungssystems kann an vielen Innovationen in der beruflichen Bildung gezeigt werden, dass grundlegende Neuentwicklungen zunächst im Rahmen von Modellversuchen entwickelt und erprobt worden sind. Dies gilt etwa für das experimentierende Lernen in den 70er-Jahren (Beispiel: MME-Modellversuch im Berufsfeld Elektrotechnik) und für die Einführung handlungsorientierten Lernens und schlüsselqualifikationsfördernder Ausbildungs- und Unterrichtsformen in den 1987er-Neuordnungsverfahren der Elektro- und Metallberufe. Ebenso erfolgt die Einführung projektorientierter Prüfungsformen, wie wir dies in den aktuellen Ordnungsverfahren erleben, in der Tradition der in Modellversuchen entwickelten auftragsorientierten Lernaufgaben, auf deren Erfahrungen bei der didaktischen Umsetzung der neuen Prüfungsformen zurückgegriffen wird.

Die innovationsfördernde Funktion von Modellversuchen kann auch für die Umsetzung von bildungspolitischen Entscheidungen gezeigt werden, wie dies nach der Einführung des Lernfeldkonzeptes durch die Kultusministerkonferenz seit 1997 in allen neu geordneten Berufen geschieht. Es ist wohl kaum vorstellbar, dass der mit der Lernfeldorientierung einhergehende Perspektivenwechsel mit der Abwendung vom bislang vorherrschenden fächerstrukturierten Unterricht und der Neueinführung von Lernfeldern und Lehrer(team-)arbeit bei der Entwicklung von Lernsituationen ohne den Modellversuchsschwerpunkt „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ hätte bewältigt werden können.

Zur Bedeutung der Modellversuchsforschung

Eine zentrale Funktion besitzt die bisherige Modellversuchspraxis nicht nur für die Entwicklung des beruflichen Bildungssystems, sondern vor allem auch für die Berufsbildungsforschung. Diese hat in Deutschland durch die Einbindung von Berufsbildungsforschern in Modellversuche einen Standard erreicht, der in seiner Bedeutung für die Berufsbildungspraxis vielfach höher eingeschätzt werden muss als andere Forschungsprogramme etwa der Deutschen



KLAUS JENEWEIN

Prof. Dr., Fachdidaktik technischer Fachrichtungen, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg

Literatur aktuell



Heinz Holz, Dorothea Schemme
(Hrsg.)

**Wissenschaftliche Begleitung
bei der Neugestaltung des
Lernens**
Innovation fördern, Transfer
sichern

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Wissenschaftliche Begleitung ist integraler Bestandteil von Modellvorhaben zur Innovation und zum Transfer von Bildungsansätzen. Das Buch umfasst programmatische und theoretische Perspektiven ebenso wie empirische und methodische Aspekte. Sie dient dazu, die besonderen Potenziale wissenschaftlicher Begleitung zur Praxisinnovation aufzuzeigen, aber auch die mit der Doppelrolle verbundenen konflikthafter Momente zu benennen.

BiBB 2005, ISBN 3-7639-1047-6
312 Seiten, 22,90 €

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

BiBB

Forschungsgemeinschaft (DFG), die für Innovationen in der Bildungspraxis bislang eher randständige Bedeutung besitzen. Hinzu kommt die hohe Bedeutung der Modellversuchsforschung für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die in beträchtlichem Umfang im Rahmen von Modellversuchsprogrammen stattfindet.

Belegt werden kann diese Einschätzung mit der aktuellen Ausgabe des Handbuchs Berufsbildungsforschung. Hier werden im Sachwortverzeichnis das Schlagwort Modellversuchsforschung 17mal und andere modellversuchsbezogene Schlagworte weitere elfmal aufgeführt. Dies ist eine Häufung, die selbst von Begriffen wie „duales System“ kaum noch überschritten wird. Analysiert man die Entwicklung der berufswissenschaftlichen Forschung in den unterschiedlichen Berufsfeldern, so wird rasch deutlich, dass vielfältige Forschungsergebnisse etwa zur Qualifikationsforschung, zur Erforschung von Arbeitsprozessen und von arbeitsbezogenen Vermittlungsformen oder zur berufs- didaktischen Forschung zum überwiegenden Anteil im Rahmen von Modellversuchen geleistet worden ist (vgl. etwa die Beiträge von GERDS/HERKNER oder JENEWEIN im Handbuch Berufsbildungsforschung, RAUNER 2006).

Ist vor diesem Hintergrund nichts zu verändern im Bereich der Modellversuchsforschung, einem über Jahrzehnte etablierten Erfolgsmodell? Eine solche Aussage wäre sicherlich verfehlt.

Einerseits ist erkennbar, dass sich die Berufsbildungsforscher oftmals kritisch mit Modellversuchen als Forschungspraxis auseinandersetzen. Ein Beispiel hierfür ist ZABECK, der in seinem Beitrag „Entwicklung und Evaluation von Bildungsgängen“ sehr ausführlich auf den Beitrag der Modellversuchsforschung eingeht, dann aber beklagt, dass die hier generierten Ergebnisse zu selten in bildungspolitischen Entscheidungen aufgegriffen werden und Modellversuche seitens Politik und Bildungsverwaltung eher zur wissenschaftlichen Legitimation bildungspolitischer Entscheidungen eingesetzt worden wären (ZABECK im Handbuch Berufsbildungsforschung, RAUNER 2006, S. 215 ff.). Offensichtlich steht hinter dieser Einschätzung ein eher lineares Verständnis von bildungspolitischer Innovation, die dem vorhergehenden wissenschaftlichen Erkenntnis- und Aus-sagengewinn folgen müsse. Diese Einschätzung kann nur bedingt geteilt werden, weil auf dieser Basis die zweite Funktion von Modellversuchen – nämlich die Unterstützung bei der Umsetzung neuer bildungspolitischer Leitlinien (vgl. Lernfeldkonzept) – vernachlässigt wird.

Umgekehrt kann jedoch die häufig im Umfeld bildungspolitischer Statements vorzufindende Verkürzung der Modellversuchsforschung auf die Forderung, sie möge sich konzentrieren auf den letzteren Aspekt und auf die unmittelbare Zulieferung von Argumenten zur Legitimation vorheriger bildungspolitischer Entscheidungen, kaum geteilt werden. Gerade die o. a. Beispiele zeigen, dass die Umsetzung von didaktischen Innovationen in bildungspolitisches Handeln oftmals nicht in einem linearen Prozess erfolgt. Viele Innovationen in der Berufsbildung wie etwa die Weiterentwicklung des Prüfungswesens auf der Grundlage auftragsorientierter Lernformen begründen sich jedoch mittelbar auf Erfahrungen, die bei der Erprobung und Evaluation neuer Berufsbildungskonzepte im Rahmen von Modellversuchen erworben worden sind.

Für Modellversuchsforschung und -transfer sind in den beiden großen Bundesprogrammen (Modellversuche im außerschulischen Bereich der Berufsbildung des Bundesinstituts für Berufsbildung [BiBB] und der Programme im schulischen Bildungswesen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [BLK]) in den 90er-Jahren unterschiedliche Wege eingeschlagen worden. Während das BiBB in einer direkten Zuordnung von Modellversuch und wissenschaftlicher Begleitung vor allem versuchsstützende und -fördernde Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung betonte, hat die BLK im Jahr 1998, beginnend mit dem Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“, durch die Einrichtung von Programmträgerschaften und durch den

damit verbundenen Abbau von Kapazitäten der wissenschaftlichen Begleitungen veränderte Rahmenbedingungen insbesondere für Transfer und Evaluation schaffen wollen. Eine bemerkenswerte Einschätzung zeigt sich durch ein Statement von RAUNER, dessen Institut Technik und Bildung (ITB) gemeinsam mit dem Münchner Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) selbst die Verantwortung für die erste Programmträgerschaft übernommen hatte (RAUNER 2002, S. 36 f.): Die Bedeutung der wissenschaftlichen Begleitung werde nach drei Jahrzehnten Modellversuchspraxis mehr und mehr in Frage gestellt; die unterschiedliche Qualität wissenschaftlich begleiteter Modellversuche resultiere heute eher aus dem zufälligen Engagement und der Kompetenz der gewonnenen „Begleiter“; bei fehlenden Standards für die wissenschaftliche Begleitung werde der Herausbildung einer effektiven empirischen Bildungsforschung im Bereich von Modellversuchen weitgehend die Basis entzogen; wissenschaftliche Begleitung habe in drei Jahrzehnten Modellversuchspraxis an Umfang und Qualität abgenommen, eine der Ursachen sei der „hohe Grad an Unverbindlichkeit, der für die Beantragung der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen seit jeher gilt“ (ebd., S. 37).

RAUNER geht in seiner Veröffentlichung auf die besondere Rolle der wissenschaftlichen Begleitung nicht konkreter ein; der inhaltliche Schwerpunkt seines Beitrags liegt bei der Frage des Modellversuchstransfers. Diesbezüglich hat die BLK – im Gegensatz zur BIBB-Konzeption, Modellversuchsprogramme zu inhaltlichen Schwerpunkten und mit hausinterner Betreuung zu bündeln – mit der im Rahmen der Programmträgerschaften einhergehenden weitgehenden Rücknahme der versuchsnah organisierten wissenschaftlichen Begleitung offensichtlich eher problematische Rahmenbedingungen geschaffen. Wie aus Rauners Statement gefolgert werden kann, scheint es so, dass die seit 1998 verfolgte BLK-Struktur an der von ihm bemängelten Qualität und Effektivität der Modellversuche nicht viel Wesentliches ändern konnte.

Zur Rolle der wissenschaftlichen Begleitung

Bei Betrachtung der unterschiedlichen Rollenerwartungen an die wissenschaftlichen Begleitungen ist das Spannungsfeld zwischen Versuchsförderung und -stützung einerseits und Versuchsevaluierung andererseits nicht zu verkennen. Es gibt vor diesem Hintergrund Anlass, sich mit der Rolle der wissenschaftlichen Begleitungen und den hierfür erkennbaren Standards intensiver auseinanderzusetzen, und es erscheint verwunderlich, dass dies relativ wenige Autoren leisten.

Wenige Beiträge zu diesem Thema enthalten einige Veröffentlichungen aus dem Umfeld der Programmträgerschaft-

ten im Bereich der BLK-Modellversuche im Bildungswesen (vgl. PLOGHAUS 2001 oder RAUNER 2002) und aus dem Umfeld von BIBB-Modellversuchen im außerschulischen Bereich der Berufsbildung (vgl. etwa BÄHR/HOLZ 1995). Eine Systematisierung der Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitungen haben sich in den letzten Jahren zwei Publikationen zur Aufgabe gemacht: Das 2001 erschienene „Handbuch Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und Projekten der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ der Autoren BUGGENHAGEN und BUSCH und der Beitrag „Modellversuchsforschung“ im zuletzt 2006 aufgelegten Handbuch Berufsbildungsforschung von SLOANE.

BUGGENHAGEN und BUSCH charakterisieren die Funktion der wissenschaftlichen Begleitung im Beraten der Beteiligten, im Beschreiben und Analysieren von Situationen, Veränderungsprozessen, Durchsetzungsstrategien, Widerstandspotentialen und Ergebnissen, im Erklären und Prognostizieren von Handlungen der Beteiligten, im Anregen und Moderieren, im wissenschaftlichen Verallgemeinern und im Mitwirken beim Transfer der Ergebnisse (2001, S. 9). Der Charakter der Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung wird beschrieben als „in einigen Phasen kommunikativ“ und „in anderen Phasen passiv beobachtend (Evaluation)“ (ebd.). Während das Spannungsfeld zwischen einer kommunikativen, mitgestaltenden Funktion einerseits und einer beobachtenden, evaluierenden Funktion andererseits zwischen den Zeilen erkennbar ist, fällt auf, dass klassische Evaluationsaufgaben – nach RAUNER Teil des empirischen Forschungsprozesses – bei der Aufgabenwahrnehmung nicht explizit benannt und in Bezug auf die Aufgabenbereiche wissenschaftlicher Begleitung kaum operationalisiert werden.

Dennoch nehmen auch BUGGENHAGEN und BUSCH die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung in einem empirischen Kontext wahr, indem sie den Versuchscharakter als empirisch-erkenntnisorientiert begreifen: „Der Versuch – als Erhebung oder als Experiment – hat im Erkenntnisprozess eine Doppelstellung; er dient sowohl als Mittel zum Gewinnen von Informationen, die in theoretische Konzepte einfließen, als auch als ein Mittel zur Überprüfung der Ergebnisse theoretischer Überlegungen (...). Modellversuche unterliegen damit den Regeln der statistischen Versuchsplanung und haben prinzipiell folgende Elemente zu berücksichtigen: Präzisierung der Versuchsfrage, Wahl des statistischen Modells (Schätzung, Hypothesenprüfung, Auswahlverfahren), Berechnung des erforderlichen Stichprobenumfangs, Planung der Auswertung der Daten und Interpretation der Ergebnisse“ (ebd.).

In diesem Verständnis umfasst die wissenschaftliche Begleitung alle Betreuungs- und Unterstützungsfunktionen von der Entwicklung der Projektidee über die Ausarbeitung des Projektantrags und des Durchführungskonzeptes, die Mitwirkung am Projektverbund und dessen Unterstützung durch Weiterbildungs- und Moderationstätigkeiten, die

Mitwirkung bei Veröffentlichungen und bei gemeinsam durchgeführten Tagungen und letztlich die Erstellung eines gemeinsam veröffentlichten Abschlussberichtes (ebd., S. 19 f.). Interessanterweise bleibt der empirische Teil der Modellversuchsforschung unkonkret und wird – im Hinblick auf Evaluation und damit verbundenen Erkenntnisgewinn – kaum weiter thematisiert. Die empirische Dimension beschränkt sich vorwiegend auf die „Durchführung versuchsvorbereitender Analysen“ (ebd.). Die weiteren Funktionen werden beschrieben hinsichtlich Konzeptentwicklung (und hier ist insbesondere gemeint: Antragsentwicklung), versuchsfördernder und -stützender Maßnahmen bei der Durchführung und der Berichterstattung (und hiermit ist vor allem gemeint: Erstellung des Abschlussberichts in einer den Verlauf beschreibenden und die Ergebnisse interpretierenden und einschätzenden Funktion).

Evaluation im klassischen Sinne kommt praktisch nicht vor. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung im Sinne einer – hypothesengeleiteten und/oder versuchsorientierten – empirischen Bildungsforschung, wie von RAUNER angemahnt, ist nur in relativ allgemein gehaltenen Ansätzen zu erkennen. Obwohl die Autoren selbst einräumen, dass das Handbuch „noch keinen Anspruch auf Vollständigkeit“ erhebe (S. 7), erscheint dieses Defizit für die Aufgabenwahrnehmung der wissenschaftlichen Begleitungen charakteristisch und spiegelt auch den Diskussionsstand in vielen Arbeitskreisen und Veranstaltungen auch des BIBB.

Diese inhaltliche Ausrichtung ist für die Modellversuchsarbeit durchaus symptomatisch (vgl. ARNOLD/LIPSMEIER 1995, BÄHR/HOLZ 1995). Durchweg zu erkennen ist eine Aufgabenwahrnehmung im Kontext von Versuchsstützung und Beratung der am Modellversuch Beteiligten, eine gewisse evaluierende Funktion – meist beschrieben als Kontrollfunktion im Sinne einer Überprüfung der Zielerreichung – und eine umfassende und ausgeprägt wahrgenommene Aufgabe im Sinne der Transfersicherung (vgl. SEVERING/STARK in ARNOLD/LIPSMEIER 1995, S. 220 f.). Eine kritische Auseinandersetzung mit der Rolle der wissenschaftlichen Begleitung und mit möglichen Konflikten bei der so fokussierten Aufgabenwahrnehmung wird kaum geführt, wobei die Situation der wissenschaftlichen Begleitung als „prekäre Doppelrolle“ durchaus wahrgenommen wird (SEVERING O. J., S. 4).

Konkreter wird ein Beitrag von SLOANE. Modellversuche gliedert er in die drei Phasen Antragsverfahren, Durchführung und Übertragung der Versuchsergebnisse. Die Modellversuchsforschung wird beschrieben in drei Grundformen als distanzierte, intervenierende und responsive Begleitforschung (in RAUNER 2006, S. 658 ff.). Bestandteil der letzten Form ist auch die „Evaluation des Modellversuchsgeschehens“; zu den Evaluationsstandards wird jedoch relativ wenig ausgeführt (ebd., S. 662).

Evaluation als Aufgabe der Modellversuchsforschung

Es ist vor diesem Hintergrund sehr zu begrüßen, wenn das BIBB in den vergangenen Jahren begonnen hat, sich mit der Aufgabenwahrnehmung der wissenschaftlichen Begleitung intensiver auseinanderzusetzen. In einem „Arbeitskreis Evaluation“ wurden seit 2000 verschiedene Experten etwa der Deutschen Gesellschaft für Evaluation in gemeinsamen Workshops mit wissenschaftlichen Begleitern mit der Frage konfrontiert, wie internationale Evaluationsstandards in Ergänzung zu klassischen versuchsfördernden und -stützenden Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitforschung gesichert werden können.

Wichtiges Ergebnis ist einerseits die Herausarbeitung eines Evaluationsverständnisses, das sich an Kriterien der klassischen Evaluationsforschung – verstanden als Forschung im Spannungsfeld formativer und summativer Evaluation – anlehnt und Qualitätskriterien der empirischen Bildungs- und Sozialforschung nicht außer Acht lässt. Hierbei sind vor allem die internationalen Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (SANDERS 2000) anzuführen, mit denen Anforderungen aufgezeigt werden können, die – in Summe betrachtet – als Qualitätsstandards zur Sicherung einer guten wissenschaftlichen Praxis der Programm- und Projektevaluation hilfreich sind.

Mit Hilfe von Fallstudien lässt sich gut aufzeigen, wie auf der Grundlage dieser internationalen Standards und der in der Modellversuchsforschung entwickelten Ansätze einer formativ und summativ angelegten Begleitforschung sich die oftmals als unvereinbar geltende empirisch-analytische Forschungstradition konstruktiv mit Konzepten des „action research“ verbinden lässt (vgl. JENEWEIN 2004, 2005). An Stelle klassischer aus der Testtheorie abgeleiteter Merkmale wie Reliabilität gewinnen in den Sozialwissenschaften schon „vergessene“ Qualitätskriterien wie Intersubjektivität (vgl. KROMREY 1983, S. 20) als Anforderung an eine qualitativ angemessene Evaluationspraxis besondere Bedeutung. Hierbei bilden neue Forschungskonzepte eine herausragende Rolle, die im Rahmen eines bildungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsverständnisses nicht genügend abgebildet werden können. RAUNER spricht von der Herausforderung der „gegenstandsnahe Forschungs- und Entwicklungsmethoden“ (RAUNER 2006, S. 561). Eine Vielzahl von Forschungsmethoden, mit denen eine gute wissenschaftliche Praxis sich heute ausgestalten lässt, ist in den letzten Jahren u. a. auf Grundlage der Modellversuchsforschung ausgearbeitet und dokumentiert worden (vgl. ebd.). Hierzu gehören allgemeine Ansätze etwa zur Evaluationsforschung und zur Programmevaluation, jedoch auch ausdifferenzierte Konzepte und Methoden mit Bezug auf domänenspezifische Feldforschung, wie sie gerade für Forschungs- und Entwicklungsprogramme in den unterschiedlichen Bereichen der Berufsbildung charakteristisch sind.

Berufsbildungsforschung im Rahmen von Entwicklungsprogrammen

In der bildungspolitischen Diskussion wird aktuell diskutiert, Modellversuche und Entwicklungsprojekte als Bestandteil zukünftiger Entwicklungsprogramme weiter zu verfolgen, in denen unterschiedliche Aktivitäten wie Forschungsaufträge und Anwendungsprojekte miteinander vernetzt werden. Was könnte als Handlungsempfehlung für die Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung im Rahmen der Neuorientierung der Modellversuchsprogramme mit auf den Weg gegeben werden? Aus Sicht des Verfassers sind hier drei Momente von besonderer Bedeutung.

Die Berufsbildungsforschung ist in Form der Modellversuchsforschung in den vergangenen Jahrzehnten gerade in Deutschland weit entwickelt worden. Dies ist eine zentrale Ursache dafür, dass sich die Berufsbildungsforschung anders als in vielen anderen Ländern eben nicht nur als angewandte Sozialforschung herausbilden konnte. Berufsbildungsforschung stellt heute eine Disziplin dar, die mit einer gegenseitig befruchtenden Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Berufsbildungspraxis vertraut ist und in der Begleitung von Entwicklungs- und Innovationsvorhaben ihre zentralen Forschungsmethoden und -erkenntnisse erst entwickeln konnte. Diese Form der Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung darf keinesfalls aufgegeben, sie muss im Gegenteil weiterentwickelt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint dringend geboten, das Konzept einer projekt- bzw. modellversuchsbezogenen wissenschaftlichen Begleitung nicht aufzugeben, sondern hinsichtlich der Transfer- und Evaluationsaufgaben weiter zu professionalisieren.

Unabdingbar ist, dass qualitative Merkmale für die wissenschaftliche Begleitung von Entwicklungs- und Modellversuchsprojekten klarer als bislang üblich herausgearbeitet werden. Solange die Voraussetzungen für die Sicherung einer guten wissenschaftlichen Praxis im Fokus mit der Pro-

Stärken ausbauen – Forschungsmethoden für die wissenschaftliche Begleitforschung von Entwicklungsprojekten und Modellversuchen professionalisieren

Weiterentwickeln – Konzept der projekt- bzw. modellversuchsbezogenen wissenschaftlichen Begleitung hinsichtlich Transfer und Evaluation weiterentwickeln

Qualität sichern – Qualitative Standards für die wissenschaftliche Begleitung von Entwicklungsprojekten und Modellversuchen bereits in den Antragsverfahren sicherstellen

Qualifizieren – Systematische Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Universitäten in Konzepten wissenschaftlicher Begleitforschung z. B. im Rahmen von Graduiertenschulen

Berufsbildungsforschung im Rahmen von Entwicklungsprogrammen – Empfehlungen

jektbeantragung und -implementation nicht klarer formuliert sind als bislang oft üblich, kann an der heterogenen Ausrichtung der Modellvorhaben mit einer sehr unterschiedlichen Wahrnehmung von Transfer- und Evaluationsaufgaben keine wirkliche Veränderung erzielt werden.

Eine besondere Funktion kommt bei diesem Prozess den Hochschulen zu. Mit der derzeit im Zuge des Bologna-Prozesses anstehenden Hochschulreform stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, forschungsorientierte Masterprogramme zu entwickeln. Dies sind prinzipiell gute Voraussetzungen, sich bereits in der wissenschaftlichen Ausbildung von Berufsbildungsfachkräften mit Entwicklungs- und Innovationsprozessen in der beruflichen Bildung auseinanderzusetzen. Zudem steht die nächste Stufe des Bologna-Prozesses an: die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Rahmen von Graduiertenkollegs und Graduiertenschulen. Die im Bereich der Berufsbildung tätigen Universitäten haben es in der Hand, diesen Prozess zu einer nachhaltigen Weiterentwicklung der Ausbildung von Berufsbildungsforschern zu nutzen und gleichzeitig zur Weiterentwicklung der Konzepte wissenschaftlicher Begleitforschung beizutragen. ■

Literatur

ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen 1995

BÄHR, W.; HOLZ, H. (Hrsg.): *Was leisten Modellversuche?* Hrsg. BIBB, Berlin und Bonn 1995

BUGGENHAGEN, H.-J.; BUSCH, K. H.: *Handbuch Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und Projekten der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Methodik und Organisation*. Berlin 2000

JENEWEIN, K.; RICHTER, H.: *Evaluationsansätze zur Einschätzung beruflicher Kompetenzentwicklung*. In: Petersen, W.A.; Rauner, F.; Stuber, F. (Hrsg.): *IT-gestützte Facharbeit – Gestaltungsorientierte Berufsbildung*. Baden-Baden 2001, S. 325–342

JENEWEIN, K.: *Evaluation als Aufgabe der Modellversuchsforschung*. In: Busian, A., Drees, G.; Lang, M. (Hrsg.): *Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik (= Dortmunder Beiträge zur Pädagogik 35)*. Dortmund 2004

JENEWEIN, K.: *Evaluation im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung zu Modellversuchen in der Berufsbildung*. In: Holz, H.; Schemme, D. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens: Innovation fördern, Transfer sichern*. Bielefeld 2005, S. 72–87 (= *Berichte zur beruflichen Bildung 271*)

KROMEY, H.: *Empirische Sozialforschung*, Opladen 1983 bzw. 10. vollständig überarbeitete Auflage 2002

NICKOLAUS, R.; SCHNURPEL, U.: *Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung*. Bd. 1. Hrsg. BMBF, Bonn 2001

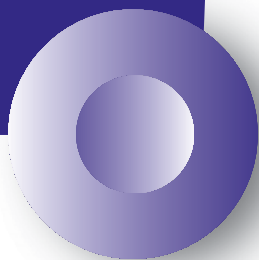
PLOGHAUS, G.: *Innovationen in berufsbildenden Schulen durch Modellversuche*. In: *BWP 30* (2001) 2, S. 12–17

RAUNER, F. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2006

RAUNER, F.: *Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse (= ITB-Forschungsberichte 3/2002)*. Bremen: Institut Technik und Bildung, Dezember 2002

SANDERS, J. R. (Hrsg.): *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: Handbuch der Evaluationsstandards*. Opladen 2000

SEVERING, E.: *Modellversuchsforschung und Erkenntnisgewinn – methodische Anmerkungen*. Nürnberg: fbb, o. J. (vielfältigstes Manuskript, ausgegeben auf der BIBB-Fachtagung „Innovationen fördern, Transfer sichern“ am 19./20. Mai 2003 in Nürnberg)



Initiierung regionaler Vernetzungs- und Lernstrukturen durch Entwicklungsprojekte

► In den letzten Jahren sind in der (Berufs-) Bildungspraxis eine Vielzahl von Aktivitäten entstanden, die sich durch das konstituierende Merkmal einer Netzwerkstruktur beschreiben lassen. Neben eher bildungsökonomischen und -politischen Zielsetzungen, wie z. B. der besseren Allokation von Ressourcen für die Berufsausbildung im Rahmen von Verbänden oder durch ein professionelles Bildungsmanagement, sollen einerseits regionale Strukturen durch Vernetzung und Kooperation der Akteure gestärkt werden, andererseits sollen die neuen Kooperationsformen individuelle und kollektive Lernprozesse initiieren und unterstützen. Ergebnisse der Netzwerkforschung, aber auch Erfahrungen aus Modellversuchen und Entwicklungsprojekten belegen, dass diese Effekte nur bedingt durch auf kurzfristige Ziele ausgelegte Fördermaßnahmen oder (regional)politische Top-Down-Strategien zu erreichen sind.

Hintergründe

Grundsätzlich ist ein weitgehender gesellschaftlicher Konsens darüber zu konstatieren, dass die Bearbeitung der Konsequenzen des gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wandels im regionalen Kontext zunehmende Bedeutung erfährt. Es geht also darum, regionale Lösungen für übergreifende gesellschaftliche Problemstellungen zu entwickeln und hierbei eine entsprechend große Anzahl von regionalen Akteuren zu aktivieren und entsprechende Lern- und Arbeitskontexte zu schaffen, um so individualisierte Wissensbestände und Erfahrungen zur Entwicklung innovativer Handlungskonzepte zu kombinieren. Pointiert ausgedrückt entsteht hierbei ein Spannungsfeld von Regionalisierung und Globalisierung bzw. die Suche von regionalen Antworten auf z. B. internationale Herausforderungen.¹ Insbesondere auch den unterschiedlichen bildungs- und qualifikationsbezogenen Anforderungen und Konsequenzen aus Internationalisierung und Globalisierung (z. B. Erwerb internationaler beruflicher Handlungskompetenz) wird mit regionalen Handlungsstrategien begegnet. Diese bilden somit einen Gegenpol zur internationalen Öffnung im Sinne einer Bewahrung bzw. Herausbildung regionaler Identitäten. Entsprechend generierte Instrumente regionaler Vernetzung und Kooperation und die beteiligten Akteure übernehmen hierbei eine gesellschaftliche bzw. politische Funktion. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass sich derzeit die politische Bedeutung von Netzwerken „weg von einem basisdemokratischen Verständnis und hin zu ihrer funktionalen Nutzbarkeit“ entwickelt und somit die Gefahr einer stark technokratischen Betrachtungsweise besteht.²

Insbesondere aus berufspädagogischer Sicht bzw. der Perspektive des Einzelnen ist es aber von besonderer Relevanz, regionale vernetzte Strukturen für die eigene Positionsbestimmung und Weiterentwicklung bzw. gesellschaftliche Teilhabe zu nutzen. Demzufolge werden Netzwerke und Kooperationen häufig auch als Anlass und Ziel für Aktivitäten im Kontext des lebenslangen Lernens, der Erwachsenenbildung bzw. der beruflichen Bildung interpretiert. So wird derzeit im Rahmen unzähliger Lern-, Kompetenz-, Qualifizierungs- oder Bildungsnetzwerke, aber auch in



ANDREAS DIETRICH

*Dr. rer. pol., Leiter des Arbeitsbereichs
„Entwicklungsprogramme/Modellversuche“
im BiBB*

Weiterbildungskooperationen, Lernpartnerschaften oder Lern- und Kommunikationsplattformen versucht, Lernprozesse zu initiieren und zu stabilisieren, wobei die hier vorliegende Bezeichnungs- und Begriffsvielfalt eher irritierenden anstatt orientierenden Charakter aufweist.

Entsprechende Förderprogramme z. B. der Länder, des Bundes oder der EU greifen den Netzwerkansatz auf und tragen zur Initiierung, Verstetigung und Evaluation von Netzwerken und Kooperationen bei. So existieren z. B. allein im BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ bundesweit 70 Lernende Regionen, in denen sich Akteure aus Bildung und benachbarten Politikfeldern in modellhafter Weise vernetzen und in denen sie intensiv zusammenarbeiten sollen. Ziel ist die Entwicklung einer regionalen Lernkultur, die lebensbegleitendes Lernen ermöglicht und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen verbessert.³ Fokussiert auf die berufliche Aus- und Weiterbildung finden sich ähnliche Zielsetzungen z. B. in den Projekten des – auf die Schaffung von Ausbildungsplätzen ausgerichteten – aktuellen Programms „Jobstarter“⁴, aber auch in vielen der BMBF-geförderten Modellversuche des BIBB, die als längerfristig angelegte Entwicklungsprojekte Initiatoren und Promotoren von regionalen Vernetzungs- und Lernstrukturen sein können und dabei auf einen an den Bedürfnissen der regionalen Akteure orientierten Bottom-Up-Ansatz setzen, innovative Problemlösungs- und Gestaltungskonzepte generieren und mit Hilfe von Begleitforschung wesentliche Qualitätsstandards und Transferüberlegungen berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund ist zu fordern, dass diese Projekte mit einem Gestaltungsanspruch relevante Erkenntnisse aus der Netzwerkforschung nutzen und umsetzen.

Strukturen regionaler Vernetzung und Kooperation

In Bezug auf die Bedeutung von Netzwerken für die Berufsbildung und das lebenslange Lernen kann in Netzwerken mit dem vorrangigen Zweck der Kompetenzentwicklung und Qualifizierung bzw. Netzwerke mit überwiegend sozialer und ökonomischer Zielsetzung unterschieden werden. Erstere werden „durch ihre Lern-, Qualifizierungs- und Bildungsausrichtung geprägt. Die Qualität des Lernens wird wesentlich durch neue Lernarrangements und Lernkulturen gestützt“⁵ – das Lernen für die beteiligten Akteure ist das explizite Ziel dieser Netzwerke, während in Netzwerken mit eher sozialer oder ökonomischer Zielsetzung die Lernprozesse der Akteure im Rahmen ihrer Netzwerkarbeit eher zufällig zustande kommen und in der Regel nicht intendiert sind.

Betrachtet man erstere Gruppe von Netzwerken etwas genauer, so können diese Netzwerke zum einen dazu dienen,

verbesserte Bildungsangebote zu generieren. Netzwerke werden dabei als Organisationsform aufgefasst, die durch gemeinsame Kooperation und Koordination unterschiedlicher Netzwerkpartner z. B. zur Senkung von Transaktionskosten beiträgt, so dass auf regionaler Ebene ein verbessertes und stärker nachfrageorientiertes Bildungsangebot entwickelt werden kann (Organisationale Dimension). Diese Dimension wird zum Beispiel berücksichtigt in den Modellversuchen VOKAL und EPOS des BIBB – hier übernehmen Bildungsdienstleister neue Funktionen im Kontext regionaler Bildungsarbeit.⁶

	Organisationale Dimension	Lerndimension
Netzwerkverständnis	Netzwerk als intermediäre Organisationsform	Netzwerk als Lernumgebung/Lernform
Netzwerk-Akteure	Institutionen	Individuen
Primäres Ziel	Verbesserte, nachfrageorientierte Bildungsangebote und -strukturen	Kompetenzentwicklung der Akteure
Konkretisierung der Dimension als ...	Regionale Bildungsnetzwerke	Lern- und Kompetenzentwicklungsnetzwerke

Abbildung 1 Dimensionen von Netzwerken in der Weiterbildung⁷

Zum anderen können diese Netzwerke (Lerndimension) als Lernumgebung bzw. Lernform wahrgenommen werden, in der unterschiedliche Lernmethoden und Lernarten an unterschiedlichen Lernorten verbunden werden können: Somit stehen die Netzwerkakteure und ihre persönlichen bzw. beruflichen Interessen im Zentrum der Netzwerkarbeit – ein Beispiel hierfür ist z. B. das Betriebsräte-Netzwerk „Kompenetz“ der Metall- und Elektroindustrie in Nordrhein-Westfalen.⁸ Besonders bedeutsam in dieser Netzwerkform ist der gegenseitige Erfahrungsaustausch der Netzwerkakteure und das Von-und-Miteinander-Lernen. Das Lernen vollzieht sich dementsprechend stark erfahrungsorientiert und wird in unterschiedlicher Ausprägung mit organisiertem Lernen verbunden, d. h., Netzwerke ermöglichen eine den Teilnehmerbedürfnissen angepasste Gewichtung formellen und informellen Lernens. Kommunikations- und Kooperationsgelegenheiten bieten Ansatzpunkte für informelles, Lernen, während eine entsprechende Moderation z. B. über einen strukturierten Erfahrungsaustausch im Netzwerk und entsprechende Feedbackschleifen die Reflexion eigenen Handelns und die Entwicklung und Erprobung neuer Verhaltensmodelle ermöglicht. Regionale Kooperation und Vernetzung mit dem Fokus auf berufliche Bildung und lebenslanges Lernen kann somit in sehr unterschiedlichen Ausprägungen erfolgen, die insbesondere bei der konkreten Initiierung und Erprobung regionaler Berufsbildungskonzepte und entsprechender Berufsbildungsprojekte genau zu differenzieren sind.

Lernen in Netzwerken und Kooperationen

Differenziert man die Lerndimension im Netzwerk weiter, kann zwischen drei zentralen Lernformen unterschieden werden, die je nach der konkreten Ausgestaltung der Netzwerke in unterschiedlicher Intensität und Reihenfolge wahrnehmbar sind:

- *Lernen im sozialen Kontext*, das auf der Interaktion der Partner bei der Bearbeitung gemeinsamer Fragestellungen im Netzwerk beruht und in der Regel zu unbewussten Lern- und Erfahrungseffekten führt.
- *Lernen, das durch den Einzelnen selbst bewusst initiiert wird*, indem er zur Deckung seines subjektiv oder kollektiv definierten Lernbedarfs das Wissen der anderen Beteiligten und der materiellen Rahmenbedingungen des Netzwerks nutzt.
- Formalisiertes Lernen, welches ausgehend von einem explizit formulierten Lern- und Bildungsanspruchs in zum Teil didaktisch geplanten Lehr-/Lernarrangements stattfindet. Realisiert wird dies in Netzwerken häufig durch ergänzend angebotene thematisch ausgerichtete Workshops und Seminare, kontinuierliche Arbeitsgemeinschaften, Personaltransfers oder auch in klassischen seminaristischen Veranstaltungen.⁹

Die hier andiskutierten Unterscheidungen entstammen sowohl theoretisch-analytischen Überlegungen als auch empirischen Untersuchungen und bedienen vor allem ein eher wissenschaftliches Erkenntnisinteresse. In der Praxis kann

*Rahmen für
informelle und
erfahrungsbezogene
Lerngelegenheiten
schaffen*

ein Netzwerk durchaus auch mehrere Dimensionen aufweisen, den existierenden Netzwerktypologien schwer zuordenbar sein, bzw. die Formen des Lernens können in schneller Abfolge wechseln. Allerdings dienen diese Unterscheidungen auch dazu, differenzierte Hand-

lungs- und Gestaltungsempfehlungen im Rahmen konkreter Entwicklungsprojekte zu formulieren sowie wissenschaftlichen Begleitungen zu ermöglichen, adäquate Analysen konkreter Praxiserfahrungen vorzunehmen.

Da insbesondere Lern- und Bildungsnetzwerke Qualifizierungspotentiale für berufliche Tätigkeitsfelder besitzen bzw. die Wahrnehmung beruflicher Aufgaben heute in erheblichem Maße die Mitarbeit in verschiedenen Netzwerken impliziert, stellt sich die Frage, wie Lernen in Netzwerken durch pädagogische Interventionen weiter professionalisiert werden kann. Diese pädagogische Dimension wird oft nicht ausreichend erkannt, mit der Folge, dass Lernprozesse nicht in der möglichen bzw. wünschbaren Intensität und Qualität

ablaufen. Dementsprechend werden Erwartungen, dass das Lernen in Netzwerken per se zu einem im beruflichen Handlungsumfeld anwendbaren Kompetenzzuwachs der Akteure führt, häufig enttäuscht. Eine entsprechende „Didaktisierung“ ist notwendig, d. h., die bewusste Schaffung von adäquaten Rahmenbedingungen für informelle und erfahrungsbezogene Lerngelegenheiten ist von zentraler Bedeutung.¹⁰ Allerdings existieren erst wenige praxistaugliche Handlungsempfehlungen oder Checklisten, was den Entwicklungsauftrag öffentlich geförderter Netzwerkprojekte wiederum unterstreicht.

Im Rahmen dieser „Didaktisierung“ ist zu klären, welche Lernbedürfnisse und -erfordernisse, aber auch welche Probleme auf Seiten der Netzwerkakteure existieren; zudem sind die Rahmenbedingungen des Lernens im Netzwerk einer stetigen Beobachtung zu unterziehen. Anschließend sind auf Grundlage der anzustrebenden (Lern-)Ziele geeignete Lerngelegenheiten im Netzwerk zu entwickeln, durchzuführen, zu evaluieren und zu modifizieren. Durch die Netzwerkmoderation muss eine entsprechende pädagogische und didaktische Professionalität sichergestellt werden. Hierzu ist eine Balance zwischen den Möglichkeiten für informelles und formelles Lernen zu halten und zu vermeiden, dass gezielte Interventionen in der grundsätzlich offenen Lernumgebung des Netzwerks zu einer übermäßigen Zentralisierung, Formalisierung und Verschulung führen.

Qualität von Entwicklungsprojekten

Vor dem Hintergrund der bisherigen, eher theoretisch-konzeptionellen Überlegungen können einige Qualitätskriterien für Entwicklungsprojekte und -programme angedeutet werden, die im Wesentlichen auf die – allerdings ökonomisch schwer fassbaren – Aspekte des Netzwerkprozesses, der Effizienz und der Effektivität abzielen. Diese Kriterien sind sowohl für den Förderer, z. B. das BMBF, als auch für die fachliche Begleitung und Betreuung von Entwicklungsprojekten und Modellversuchen relevant.

In den Ausführungen wurde deutlich, dass die Initiierung regionaler Vernetzungs- und Lernkulturen sich stark an den regionalen, betrieblichen und individuellem Rahmenbedingungen orientieren muss und somit eine dezentrale, Bottom-Up-Prozesse ermöglichende Entwicklungs- und Implementationsstrategie erarbeitet werden muss. Es ist inzwischen empirisch nachweisbar, dass Netzwerke, die z. B. aufgrund von Förderprogrammen induziert werden und u. U. lokale Top-Down-Strategien seitens der Initiatoren zur Folge haben, weniger erfolgreich arbeiten und nur von eher kurzzeitigem Bestand sind¹¹ als eine kontinuierliche Entwicklung von Netzwerkstrategien aus der regionalen Problemlage heraus und unter Einbezug der relevanten Partner gemeinsam mit den regionalen Akteuren. Dabei ist der

Begriff der Entwicklung zirkulär zu begreifen: Phasen der kooperativen Konstruktion folgen Phasen der Erprobung, der Evaluierung und der Modifikation.

Diese Prozessvorstellung zeigt sich zum einen im Vorgehen im Entwicklungsprojekt selbst, zum anderen aber auch in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, z. B. bei der Implementierung eines Lern- und Bildungsnetzwerkes im Rahmen eines Entwicklungsprojekts. So zeigt sich die Verstetigung von Netzwerken in der Praxis immer wieder als zentrales Problem; auch in der Netzwerkforschung ist „die prozessuale Dimension, die zeitliche Entwicklung der Netzwerke selbst praktisch nie Gegenstand konkreter Netzwerkanalysen“¹². Somit können entsprechende Projekte nur bedingt von entsprechend empirisch abgesicherten Forschungsergebnissen profitieren, stehen aber gleichsam in der Pflicht, aktiv einen Beitrag zur Verringerung entsprechender Erkenntnisdefizite zu leisten oder zumindest sich einer wissenschaftlichen Analyse zu öffnen. Projekte mit dem Ziel der Initiierung regionaler Vernetzungs- und Lernstrukturen können somit auch einen wichtigen Beitrag für die sozialwissenschaftliche Netzwerkforschung leisten.

Regionale Vernetzungs- und Lernstrukturen sind hochgradig differenziert und erfordern „maßgeschneiderte“, zumindest jedoch an die regionalen Spezifika „angepasste“ Konzepte, um den individuellen Bedürfnissen der Akteure gerecht werden können. Dies bedingt einerseits Zeit und einen hohen Entwicklungsaufwand, andererseits können in der Regel Lösungen aus anderen Regionen oder von verwandten Problemstellungen zumindest als Modell herangezogen und im Sinne einer „Best Practice“ interpretiert, modifiziert oder weiterentwickelt werden. Diese Notwendigkeit, eine Anschlussfähigkeit von (Teil-)Ergebnissen eines regionalen Vorhabens bzw. eine teilweise verallgemeinerbare Strategie zu entwickeln und zu transferieren, impliziert z. B. auch der Begriff des Modellversuchs, d. h. eine *einzelfallbezogene Entwicklung und Erprobung mit modellhaftem Charakter*. Vor diesem Hintergrund kann in Projekten mit differenziertem Entwicklungsanspruch eine wissenschaftliche Programmbegleitung und -evaluation, die nicht auf der Ebene der Einzelprojekte agiert, eine eher an der Handlungsforschung ausgerichtete Begleitung von Einzelvorhaben keineswegs ersetzen und könnte gar letztendlich zu einem „Nicht-Ausschöpfen“ von Qualitätspotentialen führen.

Die Aufgabe, das „Modellhafte“ eines Entwicklungsprojektes zu identifizieren und herauszuarbeiten, kann jedoch nicht die Aufgabe der regionalen Akteure sein, die sich an der Lösung ihres Berufsbildungsproblems beteiligen. Eine wissenschaftliche Begleitforschung hat somit neben einer Vielzahl von Aktivitäten auf der Input- und Prozessebene eines Entwicklungsprojektes vor allem auch eine zentrale Aufgabe auf der Outputebene: Ergebnisse müssen gebündelt und aufbereitet, die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse

Modellversuche im Überblick

ALBRECHT, G.; BÄHR, W. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. Berlin/Bonn 2005

BAHL, A.; MEERTEN, E.; ZINKE, G.: Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? In: BWP 5 (2004), S. 10–14

BAU, H.; MEERTEN, E. (Hrsg.): Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Hrsg. BIBB. Bielefeld 2005

ERNST, H.; MÄHLER, L.; SCHOTT, R.; VATTER, U.: Expertise: Unterstützungssysteme für Betriebe: Strategien zur Integration von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Hrsg. BIBB, Bonn 2006 www.good-practice.de/expertise_unterstuetzungssysteme.pdf

HAHNE, K.; KUPFER, F.; MEERTEN, E.: Die Kooperationsbezüge von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) müssen gestärkt werden. In: BWP 33 (2004) 4, S. 53–57

HOLZ, H.; PAWLIK, A. (Hrsg.): Individuelle Qualifizierung im Büromanagement. Hrsg. BIBB. Konstanz 2005 (mit CD-ROM)

HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. – Innovation fördern, Transfer sichern. Hrsg.: BIBB. Bielefeld 2004, S. 7–9; 290–302

HOLZ, H.; SCHEMME, D.; WESTHOFF, G.: Aktuelle Modellversuche fördern Bildungsinnovationen. In: BWP 33 (2004) 2, S. 5–8

HOLZ, H.; SCHEMME, D. (Hrsg.): Wissensmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2006

KUTT, K.: Nachhaltigkeit in Berufsbildung und Arbeit. Zweite bundesweite Fachtagung 7. und 8. September 2005 in Bonn. Hrsg. BIBB. (Umweltschutz in der beruflichen Bildung: Informationen und Materialien aus Modellversuchen) Bonn 2006

PFORR, Y.; BALSCHUN, B.; VOCK, R.: Evaluation des IT-Weiterbildungssystems – Qualifizierung im Prozess der Arbeit. Eine Auswertung und Beschreibung von Modellversuchen und Forschungsprojekten. Hrsg. BIBB. Bonn 2006

SCHEMME, D.: Beiträge aus Modellversuchen zur Früherkennung neuer Qualifikationsentwicklungen. In: Dietzen, A.; Selle, B. (Hrsg.): Das Expertenwissen von Beratern und Beraterinnen betrieblicher Veränderungen als Beitrag zur Früherkennung neuer Qualifikationsentwicklungen (EXPERT). Hrsg. BIBB. Bielefeld 2004

SCHEMME, D.: Modellversuchsreihe „Prozessorientierte Berufsbildung“. In: BWP 33 (2004) 5, S. 15–18

SCHEMME, D.: Modellversuche fördern Erfahrungsfähigkeit und Erfahrungswissen. BWP 34 (2005) 5, S. 5–8

SCHEMME, D.: Prozessorientierung und Wissensmanagement – Transferpotenziale aus Modellversuchen. In: Clement, U.; Lacher, M. (Hrsg.): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Stuttgart 2006, S. 147–155

WESTHOFF, G.; ZELLER, B.: Externes Ausbildungsmanagement – Instrumente zur Sicherung der Modernisierung der betrieblichen Ausbildung. In: BWP 33 (2004) 2, S. 9–12

WESTHOFF, G. (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Auszubildende Fachkraft und selbstorganisiertes Lernen. Hrsg. BIBB, Konstanz 2006

in der Region, in der Berufsbildungspolitik und -forschung muß sichergestellt und der Transfer organisiert werden. Vor diesem Hintergrund ermöglicht z. B. die fachliche Betreuung und Begleitung der Modellversuche des BIBB, einerseits bildungspolitische Leitlinien in Modellversuchen umzusetzen, andererseits aber auch berufspädagogische Innovationen in bildungspolitisches Handeln zu transferieren. Zudem ist über die fachliche Begleitung die Anschlussfähigkeit zu anderen Aufgabenbereichen der Berufsbildung, z. B. der Ordnungsarbeit, herzustellen. Somit übernimmt eine fachliche Betreuung von Entwicklungsprojekten durch das BIBB eine andere Funktion als eine am Wissenschaftssystem und an den regionalen Spezifika orientierte wissenschaftliche Begleitung.¹³

Auf der Prozessebene erscheint der Moderationsauftrag in der Region von wesentlicher Bedeutung. Auch wenn dieser nicht per se von der Begleitforschung übernommen werden muss, ist auf das Vorhandensein kontinuierlicher, moderierter Interaktion und Reflexion zu achten. Im Rahmen von Lern- und Bildungsnetzwerken kann der Moderation auch eine didaktische bzw. „lehrende“ Funktion zugeschrieben werden, nicht im Sinne einer Unterweisung, sondern als Schaffung lernförderlicher Arbeits- und Kommunikationskontexte bzw. als Unterstützung formellen und insbesondere informellen Lernens im Netzwerk (z. B. lernförderliche Gestaltung von Workshops und Arbeitstreffen).¹⁴

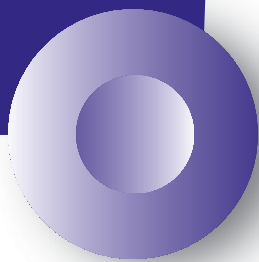
Ausblick

Die Initiierung regionaler Vernetzungs- und Lernstrukturen durch Entwicklungsprojekte wird weiter eine bedeutende Aufgabe im Rahmen der Berufsbildungspraxis, -poli-

itik und -forschung sein. Auch wenn die zeitweise zu beobachtende „Netzwerkeuphorie“ ein wenig verflogen zu sein scheint, ermöglicht der Netzwerkansatz die Entwicklung und Umsetzung innovativer Konzepte beruflichen Lernens auf regionaler Ebene, wobei Netzwerke sowohl Instrument als auch das Fazit regionaler (Lern-)Prozesse sein können. Entwicklungsprojekte respektive Modellversuche und entsprechende Forschungsansätze und -ergebnisse bedingen einander, und bei konsequenter Umsetzung des Entwicklungsgedankens erscheint es durchaus wahrscheinlich, dass die regionale Kooperation von Akteuren der Berufsbildung einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, die derzeitigen und zukünftigen Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland und Europa (demographischer Wandel, Übergangsmanagement an der ersten und zweiten Schwelle, Förderung benachteiligter Gruppen, Lernortkooperation und neue Dualitäten, Umgang mit Heterogenität usw.) zu bearbeiten – die Potentiale des regionalen Netzwerkansatzes und entsprechender Bottom-Up-Strategien sind inzwischen belegbar. Defizite liegen derzeit allerdings z. B. durchaus noch im Bereich des Transfers von Ergebnissen in die Bezugssysteme Praxis, Wissenschaft und Politik und in der „Vernetzung der Netzwerk-Projekte“, im Austausch von Erfahrungen und der Schaffung von Kooperation über Projekt- und Programmstrukturen hinweg. Hier wird es sich erst in Zukunft zeigen, ob und wie Entwicklungsprogramme bzw. eine Kombination unterschiedlicher Forschungs-, Entwicklungs- und Umsetzungsprojekte eine neue Qualität öffentlich geförderter regionaler Handlungsmuster bewirken können – wobei erst die notwendigen Freiheitsgrade, ausreichende zeitliche Ressourcen und das Zusammenwirken unterschiedlicher Perspektiven und Akteure es ermöglichen, das Potential des „Entwicklungsgedankens“ zu erschließen und zu nutzen. ■

Anmerkungen

- 1 Zum Beispiel Scheff, J. (1999): *Lernende Regionen: regionale Netzwerke als Antwort auf globale Herausforderungen*. Wien
- 2 Schäffter, O. (2001): *In den Netzen der lernenden Organisation. Ein einführender Gesamtüberblick*. KBE-Fachtagung „Vernetzung auf allen Ebenen“ vom 10./11. 5. 2001. http://www.treffpunktlernen.de/objects/KFT_Lernende_Organisation.pdf (10. 12. 2004), S. 10
- 3 www.lernende-regionen.info/dlr/3.php (30.11.2006)
- 4 Im Programm „Jobstarter“ wurden in der ersten Förderrunde bereits 52 Förderprojekte bewilligt. Es besteht ein expliziter Programmbereich zum Thema „Netzwerke & Verbände“; www.jobstarter.de (30.11.2006).
- 5 Dehnbostel, P.; Molzberger, G.; Overwien, B. (2003): *Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche*. Berlin, S. 49
- 6 Vgl. hierzu z. B. Pawlik/Westhoff in diesem Heft.
- 7 Diettrich, A.; Elsholz, U. (2007): *Netzwerke in der Weiterbildung – Potentiale und Gefahren für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit*, erscheint in: Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Gillen, J. (Hrsg.): *Arbeitnehmerorientierte Kompetenzentwicklung und Weiterbildung*, Berlin
- 8 Elsholz, U. (2006): *Gewerkschaftliche Netzwerke zur Kompetenzentwicklung. Qualitative Analyse und theoretische Fundierung als Lern- und Organisationsform*. München
- 9 Diettrich, A.; Jäger, A. (2004): *Netzwerke als innovative Form beruflicher Qualifizierung – Lernpotentiale unterschiedlicher Netzwerktypen*. In: Reinisch, H.; Eckert, M.; Tramm, T. (Hrsg.): *Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems*. Wiesbaden, S. 173–187
- 10 Diettrich, A./Jäger, A. (2004)
- 11 Schuldt, K. (2002): *Bestandsaufnahme und Typologie von Qualifizierungsnetzwerken im Land Brandenburg*, www.kooperationsnetze.brandenburg.de/content/downloads/vortragqualifizierungsnetzwerke.pdf (27.03.2003)
- 12 Diller, C. (2002): *Zwischen Netzwerk und Institution. Eine Bilanz regionaler Kooperationen in Deutschland*, Opladen, S. 197 f.
- 13 Vgl. auch Holz, H.; Schemme, D. (Hrsg.) (2005): *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens*. Bielefeld
- 14 Diettrich, A.; Jäger, A. (2004)



Transfer von Modellversuchen in der beruflichen Bildung

► In Modellversuchen werden Innovationen entwickelt, erprobt und evaluiert. Der Transfer als zentrale Komponente soll dazu führen, die Ergebnisse über den Kontext der einzelnen Projekte hinaus in der beruflichen Praxis zu verbreiten und gleichzeitig die wissenschaftliche und politische Diskussion weiterzuentwickeln und notwendige Veränderungen anzuregen. Modellversuche haben die Berufsbildung weitreichend beeinflusst, auch wenn die Wirkungen nicht immer vollständig nachzuweisen sind. Diese Einflüsse sind wesentlich auf einen gelungenen (prozessbegleitenden) Transfer zurückzuführen. Das gilt für den unmittelbaren Transfer mit weitreichender Übernahme der Ergebnisse, aber auch für den mittelbaren Transfer in die Berufsbildungspraxis, die Wissenschaft und die Politik. Der Beitrag gibt einen Einblick in diese Arbeit.

Erfolgreicher Ergebnistransfer

Der Erfolg der Modellversuchsforschung¹ und Entwicklung wird wesentlich bestimmt durch die enge Verzahnung der Berufsbildungspraxis, der wissenschaftlichen Begleitung, der Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie der fachlichen Betreuung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Wichtige Beispiele für die erfolgreiche Modellversuchsarbeit und den Transfer in die berufliche Bildung sind die dort entwickelten und umgesetzten handlungsorientierten Ansätze (Juniorfirmen, Leittexte, Lernen am Kundenauftrag), die eine Grundlage bildeten für die umfassende und weichenstellende Neuordnung der Metall- und Elektroberufe in den 80er-Jahren. Das Lernen am Arbeitsplatz erfuhr in diesen Konzepten, die auch in Modellversuchen entwickelt und erprobt wurden, eine Renaissance. Als Ergebnis gilt heute die arbeitsplatzorientierte Berufsbildung allgemein als Qualitätsmaßstab für eine zukunftsgerichtete Berufsbildung. Dabei wird auch der Selbständigkeit der Lernenden in der Aus- und Weiterbildung großes Gewicht beigemessen. Sie findet sich wieder in den Konzepten des selbstorganisierten Lernens, des virtuellen Lernens sowie in der Verbindung unterschiedlicher Lernformen, die dem Ziel des eigenständigen beruflichen Handelns entsprechen.

Die gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe der 90er-Jahre wie die IT-, die Labor- und Medienberufe – basieren ebenfalls auf Entwicklungen, die durch den Transfer von Modellversuchsergebnissen beeinflusst wurden. Sie erlauben es zum einen, die Ausbildung stärker an den betrieblichen und branchenspezifischen Anforderungen auszurichten, und zum anderen, den weiteren Qualifikations- und Kompetenzerwerb der Beschäftigten zu unterstützen sowie die Aus- und Weiterbildung stärker zu verbinden.

Folge des gelungenen Transfers aus Modellversuchen ist auch die Entwicklung von Förderprogrammen in der beruflichen Bildung, z. B. die Förderung der Benachteiligten und als jüngstes Beispiel das Programm „Jobstarter“.

Der Transfer wird auch unterstützt, indem die einzelnen Modellprojekte zu Modellversuchsprogrammen zusammengefasst werden. Innerhalb der Programme werden Arbeitskreise als Diskussionsforen und Ausgangspunkt für den



ANKA PAWLIK

Dipl.-Kfm., Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Entwicklungsprogramme/ Modellversuche“ im BIBB



GISELA WESTHOFF

Dipl.-Pädagogin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Entwicklungsprogramme/ Modellversuche“ im BIBB

Aktuelle Beispiele aus der Berufsbildungsdiskussion, die von Modellversuchen wesentlich beeinflusst wurden

- die Entwicklung vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister;
- externes Bildungsmanagement mit dem Ziel einer Eigenfinanzierung durch die Unternehmen;
- Gestaltung der Ausbildungsverbünde;
- Ausrichtung auf absehbare zukünftige Entwicklungen (z. B. Rückgang der Schulabgängerzahlen);
- Verbindung von Qualität und Quantität in der Aus- und Weiterbildung;
- die regionale und überregionale Vernetzung in der beruflichen Bildung, z. B. zwischen Betrieben, Bildungsdienstleistern und Berufsschulen (Lernortkooperation) und als Basis für die kontinuierliche Aus- und Weiterbildung in den Unternehmen.

Regeln für einen effektiven Transfer von Ergebnissen der Modellversuchsforschung

- Im Konzept des einzelnen Modellversuchs muss die Umsetzung bereits dargelegt werden.
- Transferaktivitäten werden bereits zu Beginn identifiziert und prozessbegleitend umgesetzt.
- Die wissenschaftliche Begleitung bezieht sich auf die Evaluation und auf die unterstützende Begleitung (Handlungsforschung).
- Die fachlich-/wissenschaftliche Betreuung des BIBB geschieht konkret „vor Ort“ und bezieht sich auch auf die Programme/Schwerpunkte.
- Einzelne Modellversuche und ihre Standards werden zu Programmen/Schwerpunkten gebündelt, z. B. „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“, das 28 Modellversuche zusammenfasst.
- Modellversuche greifen aktuelle berufsbildungspolitische Themen auf.

weiteren Transfer gebildet. Dort findet eine intensive Kooperation und Vernetzung der Modellversuche mit anderen Partnern der Berufsbildung sowie in weiteren Politik-, Wissenschafts- und Praxisfeldern statt.

Auch in der Literatur wurde der Transfer von Modellversuchen immer wieder aufgegriffen. So wurde 2002 ein Rezeptionsmodell entwickelt, in dem unter Berücksichtigung des Ausgangsproblems, der Kenntnis relevanter Handlungsmodelle, der Einschätzung der Handlungsalternativen, organisatorischer Veränderungsnotwendigkeiten sowie der Sicherung institutioneller Unterstützung und einer angemessenen Implementationsstrategie die Entscheidungs- bzw. Transferdeterminanten dargestellt werden.²

Unterschiedliche Strategien können zur Verbesserung des Transfers und damit zu einer deutlicheren Wahrnehmung der Ergebnisse der Modellversuchsforschung führen. Dazu gehören:

- weiterer Ausbau eines erfolgreichen Managements des Transfers³;
- stärkere Beteiligung der Akteure an den Berufsbildungsdiskussionen in Politik und Wissenschaft;
- weitere Gewinnung von Multiplikatoren, die mit den Modellversuchsergebnissen und Instrumenten positive Erfahrungen gewonnen haben;
- Überwindung von Umsetzungshemmnissen sowie Gewinnung von Verbündeten und Meinungsführern zur Verbreitung und Nutzung der Ergebnisse.

Umsetzung von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen

EIN BEISPIEL ZUR VERNETZUNG IM KONTEXT DES TRANSFERS

Die Entwicklung und Umsetzung von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen wird im Bundesinstitut durch eine enge Verbindung der Forschungs- und Modellversuchsarbeit wesentlich unterstützt:

- Bei der Generierung von Forschungsprojekten wird von Modellversuchsergebnissen ausgegangen, bzw. es werden diese in die Ziele und/oder als Forschungsfeld integriert.
- Bei der Modellversuchsdurchführung werden Forschungsprojekt- und Vorhabenziele und -ergebnisse in den Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationsprozess aufgenommen.
- Auf Tagungen und in Veröffentlichungen erfolgt eine gemeinsame Ergebnispräsentation.

Am Beispiel der Arbeiten zur „Kompetenzentwicklung in Veränderungsprozessen – Auswertung und multimediale Umsetzung von Ergebnissen aus Modellversuchen und Forschungsprojekten“⁴ soll der Transfer zwischen Forschungsarbeiten des BIBB und Modellversuchen verdeutlicht werden. Es wurden Projekt- und Modellversuchsergebnisse ausgewählt und multimedial aufbereitet. Eines der Ergebnisse ist die Konzept-CD-ROM „Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung – Reflexion von Erfahrungen in Veränderungsprozessen“. Sie enthält ein Instrumentarium für die Analyse und Gestaltung von Lernprozessen, mit dem geeignete Konzepte zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in den Unternehmen zur Verfügung gestellt werden.⁵ Modellversuchsergebnisse wurden weiterentwickelt, evaluiert und transferiert unter Anwendung verschiedener Forschungsmethoden und Konzepte. Auch wurden neue Modellversuche angeregt (z. B. „Change“⁶). Mit weiteren Modellversuchen wurden die Arbeiten so vernetzt, dass ein gemeinsamer Ergebnistransfer stattfinden kann (insbesondere in das Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume“, über das hier berichtet wird) und weitere Publikationen, Diskussionen und z. B. eine Dissertation entstanden. So ist auch die DVD „Reflexionswerkstätten“ das Ergebnis der Forschungsarbeit im BIBB.⁷ Hier erfolgt eine Vernetzung mit dem Modellversuchsprogramm „Flexibilität“ sowie mit mehreren weiteren Modellversuchen. Zwischen dem Forschungsvorhaben und dem Programm besteht ein besonderer inhaltlicher Bezug. Die kontinuierliche modellversuchsübergreifende Zusammenarbeit und ein Erfahrungsaustausch als Bestandteil des Transfers erfolgt auf den Arbeitskreistreffen.

Die DVD enthält, neben theoretischen Grundlagen zum Themenkomplex Kompetenz und Kompetenzentwicklung,

ein Konzept zur Förderung differenzierter Reflexion, Fallbeispiele aus der Praxis und die „Reflexionswerkstatt“ mit verschiedenen Tools. In der Reflexionswerkstatt auf der DVD wurde das entwickelte Konzept zur Reflexion von Erfahrungen in Veränderungsprozessen erprobt.

Wissenschaftliche Begleitungen und Bildungsdienstleister des Modellversuchsschwerpunkts „Flexibilität“ evaluierten die CD-ROM. Aus der Kooperation entstanden Kurzexperten und ein wissenschaftlicher Diskurs über aktuelle Fragen der Reflexion, die sich auf der Endversion der DVD „Reflexionswerkstätten“ befinden. Es erfolgte eine Kooperation mit dem Schweriner Ausbildungszentrum (SAZ), dem Innovationstransfer-Forschungsinstitut für berufliche Aus- und Weiterbildung (ITF) und dem Modellversuch VOKAL⁸ im Rahmen einer „Reflexionswerkstatt“. Nach dem vom BIBB entwickelten Konzept wurden die „Reflexionswerkstätten“ dort durchgeführt und entsprechende Videoaufnahmen hergestellt. Die Akteure werden auf dem 5. BIBB-Fachkongress im September 2007 mit dem BIBB gemeinsam ihre Ergebnisse und Erfahrungen mit den Reflexionswerkstätten präsentieren.

Die Kooperationen haben die gemeinsamen Arbeitsprozesse und -ergebnisse in besonderem Maße angeregt und befruchtet. Sie können die Verzahnung von Theorie und Praxis und den Transfer der praxisrelevanten Arbeitsergebnisse im Modellversuchsschwerpunkt und darüber hinaus nachhaltig begleiten.

Transfer durch Kooperation im Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume“

Das Programm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“⁹ existiert seit dem Jahr 2002 und ist zu verstehen als eine strategische Antwort der Berufsbildung auf Veränderungsprozesse in Wirtschaft, Technik und Gesellschaft, die sich immer mehr beschleunigen. Die beteiligten 28 Einzelprojekte sind bundesweit vertreten und bearbeiten unterschiedliche Facetten des Programms, in dem es als Querschnittsaufgabe um die Umsetzung, Verankerung und um die Weiterentwicklung der gestaltungsoffenen Ausbildung geht. Dabei sollen vor allem kleine Unternehmen, die jährlich ca. 80 % der betrieblichen Ausbildungsleistungen erbringen, bei ihrer Aufgabe, den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in der beruflichen Bildung entsprechen zu können, unterstützt werden. Hierzu werden spezielle Angebote entwickelt, erprobt und begleitet. Der Transfer der Ergebnisse zur gestaltungsoffenen Ausbildung ist als eine zentrale Aufgabe zur Modernisierung der beruflichen Bildung definiert worden.

Derzeit werden unterschiedliche Strategien eingesetzt und erprobt, um diese Aufgabe zu erfüllen. Die Zusammenkünfte der Modellversuchsakteure des Programms „Flexi-

bilität“ sind von zentraler Bedeutung, weil sie den Ausgangspunkt für weitere gemeinsame Aktivitäten bilden und Impulse für die Einzelarbeit geben. Die Treffen finden in halbjährlichem Abstand und an unterschiedlichen Orten statt. Sie werden jeweils von einem der beteiligten Modellversuche ausgerichtet und durch die Programmdarstellung sowie Präsentation der Arbeitsergebnisse und dem Forschungsstand auf der BIBB-Website vorbereitet und transferiert. Unterschiedliche gemeinsame Themen werden diskutiert; die Ergebnisse der Nachbereitung werden ebenfalls auf der BIBB-Homepage präsentiert, mit Links zu den Homepages der Einzelprojekte.

Aktuelle Themen der Zusammenarbeit, die auf den Tagungen behandelt und in verschiedenen anderen Aktivitäten umgesetzt werden, sind:

- Festigung des Einflusses der Modellversuche auf die gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung;
- Nutzung der vorhandenen Freiräume für eine zukunftsorientierte berufliche Bildung;
- Transfer der erarbeiteten Konzepte in andere KMU und Großbetriebe, die nicht an den Projekten beteiligt sind;
- Stärkung der Multiplikatoren im und für den Transfer der Ergebnisse und das Anliegen zur Mitgestaltung der beruflichen Bildung
- Festigung der Netzwerke, die von den verschiedenen Partnern der Modellversuche ausgehen und sie verbinden;
- Zusammenarbeit der praktischen Durchführungsträger, der wissenschaftlichen Begleitung, der fachlichen Betreuung und der Förderung;
- gegenseitige Unterstützung bei der Entwicklung neuer Ideen und deren Weiterentwicklung¹⁰;
- Bildung von Teilgruppen zu neuen Themenfeldern innerhalb des Programmarbeitskreises.¹¹

Hinzu kommen die Teilnahme an überregionalen Kongressen und übergeordneten Fachtagungen wie die Hochschultage berufliche Bildung – 2006 mit einem eigenen Workshop zur „Flexibilität“ –, dem 5. BIBB-Fachkongress 2007, den jährlichen, bundesweit wirkenden Fachtagungen der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk sowie gemeinsame und jeweils eigene Publikationen für Zielgruppen in der Praxis, der Wissenschaft, der Politik und der allgemeinen Öffentlichkeit (Funk, Fernsehen, Print- und virtuelle Medien). Auch die Einzelprojekte sind aktiv, indem sie Tagungen veranstalten und eigene Publikationen, z. B. regelmäßig Infoblätter vorbereiten, die vom BIBB veröffentlicht werden.

An der Bündelung und Systematisierung dieser Transferaktivitäten wird weiter gearbeitet. Dazu dienen auch die regelmäßigen Berichte in den jährlichen Berufsbildungsberichten.

Im Mai 2006 wurde eine Vereinbarung zur Kooperation bei der Kompetenzentwicklung geschlossen, die eine länderübergreifende Wirkung und die Verbindung zweier Institutionen der Sozialparteien unter Beteiligung des BIBB beinhaltet. Die Handwerkskammer Rheinhessen (Träger eines der 28 Modellversuche¹²) und das Zukunftszentrum Tirol in Österreich¹³ sind beteiligt. Gemeinsame Veranstaltungen und eine erste Fortbildung zur Erstellung von Kompetenzbilanzen sind das bisherige Ergebnis dieser Arbeit, in die auch die Ergebnisse der Reflexionswerkstatt einfließen.¹⁴ Weitere länderübergreifende Zusammenarbeiten entwickeln sich derzeit, z. B. mit dem europäischen Programm T-T-Net. In der Weiterentwicklung von Zusatzqualifikationen im Einzelhandel haben Modellversuchsergebnisse Eingang in neue Ausbildungspläne in Polen, Russland und Rumänien gefunden. Im LEONARDO-Projekt „E2-VET“ ist am Beispiel der Mechatronikerausbildung eine Zusammenarbeit mit weiteren europäischen Ländern entstanden. Außerdem wurden die Modellversuchsarbeiten zur „Transparenz beruflicher Qualifikationen“ im europäischen Kontext erfolgreich verbreitet.

Fazit

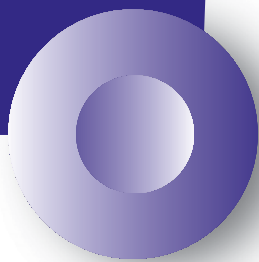
Der Transfer von Modellversuchsergebnissen strebt an, dass Innovationen in der Praxis, Politik und Wissenschaft nachhaltig verankert werden. Eine so verstandene berufliche Bildung wird weiterhin dazu führen, dass bei den beteiligten Partnern, vor allem den Betrieben, das Bewusstsein dafür gestärkt wird, dass berufliche Bildung einen zentralen Beitrag zur Beschäftigungsfähigkeit und zum wirtschaftlichen Erfolg leistet.

Zusammenfassend ist als bedeutsamer Teil des Transfers in Modellversuchen vor allem die Nähe von Forschung, Politik und der beruflichen Praxis in allen Regionen der Bundesrepublik herauszustellen. Dies geschieht bei bisher rund 60 Einzelvorhaben jährlich, in denen jeweils intensive Arbeit mit vielen Unternehmen geleistet wird und ein kontinuierlicher intensiver Kontakt mit mindestens 720 Betrieben besteht, ergänzt um weitere Kontakte zu anderen regional und überregional aktiven Partnern der beruflichen Bildung (Bildungsdienstleister, allgemeine und berufliche Schulen, Arbeitsagenturen, weitere Kooperationsbetriebe).

Die Arbeit der Modellversuche ist als Hilfe zur Selbsthilfe angelegt, was auch bewirkt, dass durch einen erfolgreichen Transfer Betriebe überzeugt werden können, gute, zukunftsorientierte externe Leistungen anschließend selbst zu finanzieren. Modellversuche sollten auch weiterhin in der beruflichen Bildung als wichtiges, in andere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten integriertes Instrument bestehen und ausgebaut, der Transfer der Ergebnisse und Produkte ins Ausbildungssystem, in andere Wissenschaftsbereiche und in die verschiedenen Politikebenen verstärkt werden. Um die unterschiedlichen Adressaten zu erreichen, werden mediale Transferwege – Internet, Publikationen, Periodika – und traditionelle Formen wie Fachtagungen, Arbeitskreise, „runde Tische“ gewählt. Die Pflege, Unterstützung und Weiterentwicklung von Modellversuchen und des Transfers sind notwendig, um die Innovationsfähigkeit des dualen Systems zu erhalten und auszubauen. Dabei sollte auch künftig die BWP als eine Plattform dienen. ■

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag bezieht sich auf die Wirtschaftsmodellversuche in der beruflichen Bildung (nach § 90 Abs. 3 Pkt. 1d BBiG)
- 2 Mertineit, K.-D.; Nickolaus, R.; Schnurpel, U.: Transfereffekte von Modellversuchen – Ausgewählte Ergebnisse einer Studie. In: BWP 31 (2002) 4, S. 43–47
- 3 Kutt, K.: Den Transfer gestalten. Aber wie? In: BWP 30 (2001) 2, S. 28–32
- 4 Forschungsvorhaben 3.0.522; vgl. auch Pawlik, A.; Münchhausen, G.; Wittwer, W.: Kompetenzentwicklung zur Bewältigung von Veränderungsprozessen – Modellversuche erproben neue Lernkonzepte in KMU. In: BWP 32 (2003) 1, S. 14–18
- 5 Näheres zum Vorgehen und detaillierte Ergebnisse sind enthalten in: Pawlik, A.: Selbstorganisiertes Lernen am Beispiel der DVD „Reflexion“ – Forschungs- und Entwicklungsergebnisse und ihre Vernetzung mit Modellversuchen“. In: Westhoff, G.: Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Auszubildende Fachkraft und selbstorganisiertes Lernen, Konstanz 2006
- 6 Vgl. z. B. Wittwer, W.; Groth, M.; Staack, Y.: Die Integration selbstgesteuerten Lernens im Modellversuch Chan®e. In: Westhoff, G.: a. a. O. 2006
- 7 Forschungsvorhaben 3.0.541 „Erprobung und Evaluation der CD-Rom zur ‚Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung – Reflexion von Erfahrungen in Veränderungsprozessen““
- 8 Modellversuch „Veränderungsprozesse im Bildungsdienstleister zur Gestaltung flexibler Lernkonzepte für KMU auf dem Weg zum Service- und Systemanbieter“, Laufzeit: 1.3.2004 bis 30.9.2007
- 9 Weitere Informationen zu diesem und weiteren Programmen vgl. Berufsbildungsberichte 2005, 2006, 2007 (in Vorb.); www.bibb.de/Modellversuche, Westhoff, G. (Hrsg.): a. a. O. 2006; BIBB (Hrsg.), Modellversuchsschwerpunkt „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“, Broschüre mit Modellversuchskurzbeschreibungen BIBB 2005; Hochschultage Berufliche Bildung 2006 (Publikation in Vorb.)
- 10 Derzeit sind Berichte und Präsentationen der Tagungen in Magdeburg im Mai und in Mainz im November 2006 eingestellt.
- 11 Im Programm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ hat sich z. B. im Mai 2006 eine Arbeitsgruppe „Innovationen im Handwerk“ gebildet, in der sich derzeit neun Handwerksmodellversuche intensiv austauschen und ihre Arbeit vertiefen. Die Ergebnisse werden begleitend in den Arbeitskreis hineingetragen. Vgl. Berufsbildungsbericht 2007, Kap. 3.3.3 sowie www.bibb.de/Forschung/Modellversuche/Modellversuchsreihen
- 12 Berufsbiografische Gestaltungskompetenz („Flexkom“)
- 13 Ein Beitrag dazu findet sich im Wirtschafts_magazin „brand eins“, 7.7.2006 (Laudenbach, P.; Dashuber, Th.: Soziale Innovation Wünsch Dir was. Folge 7: Neue Arbeit, S. 37 ff.)
- 14 Vgl. Homepages der drei Institutionen: www.bibb.de; www.flexkom.info; www.zukunftszentrum.at



Zum globalen Transfer von Modellversuchsergebnissen

► **Wirtschaftsmodellversuche haben in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik eine Erfolgsstory geschrieben, die sich lesen und sehen lassen kann. Betriebliche Modellversuche haben den Boden bereitet für die heutigen modernen Berufsbilder und die damit verbundenen Ausbildungsordnungen. Sie haben eine in vielen Betrieben vorhandene hoch moderne, international anerkannte, betriebliche Ausbildung entwickeln helfen. Sie haben die immer besser organisierte integrative Arbeit von Betrieben und Berufsschulen bewirkt. Insgesamt haben sie die Attraktivität der beruflichen Ausbildung maßgeblich erhöht. Dass sie auch außerhalb Deutschlands nachhaltige Wirkung zeigen, wird im Artikel am Beispiel des Einsatzes von Lern- und Arbeitsaufgaben für eine am Arbeitsprozess orientierte und dem selbständigen Lernen verpflichtete Berufsbildung erläutert. Die Beispiele kommen aus Malaysia, Usbekistan und China.**

Zur Entwicklung eines Konzeptes der Lern- und Arbeitsaufgaben

Aufbauend auf die Modellversuche zu Leittexten (z. B. HÖPFNER und MEERTEN 1992; HÖPFNER 1995) zur Entwicklung des selbständigen Lernens in der Berufsbildung sind immer wieder Modellversuche zur Verbindung von Lernen und Arbeiten durch entsprechende Aufträge bzw. Aufgaben initiiert worden. Insbesondere in Modellversuchen zur gestaltungsorientierten Berufsausbildung und zur integrativen Berufsausbildung (Integration allgemeiner und beruflicher Bildung) wurde das Konzept der Lern- und Arbeitsaufgaben in einer Weise ausgeformt, dass es heute zum pädagogisch-didaktischen Grundbesitz vieler Berufsschullehrer und Ausbilder gehört. Entsprechende Aufgabensammlungen für das Lernen in der Berufsschule, dem Ausbildungszentrum und dem Betrieb sind für die Berufsausbildung in vielen Berufen weit verbreitet. Mit dem jüngsten Modellversuch, in dem das Thema „Lern- und Arbeitsaufgaben“ unter dem Leitthema „Ausbildende Fachkräfte“ aufgegriffen wurde (siehe Modellversuch 2004–2006), ist die letzte Lücke zur Ausformung des Konzeptes geschlossen worden. Es geht um die Rolle der ausbildenden Fachkraft in der Berufsausbildung, insbesondere in den kleinen und mittleren Betrieben (KMU). Diese Rolle besser auszuformulieren und zu stärken, ist für eine moderne Ausbildung an modernster Technik – die selten oder nicht in Schulen oder Ausbildungszentren zu finden ist – von entscheidender Bedeutung.

Das wesentliche Anliegen dieses Modellversuches ist es, gemeinsam mit ausbildenden Fachkräften eine leicht handhabbare Sammlung von Lern- und Arbeitsaufgaben zu entwickeln.

Mit der Aufgabensammlung sollen ausbildenden Fachkräften von KMU verschieden komplexe Lern- und Arbeits-

Modellversuch

Lern- und Arbeitsaufgaben zum selbstorganisierten Lernen in KMU – Entwicklung von Gestaltungsgesichtspunkten, die eine breite Anwendung durch ausbildende Fachkräfte ermöglichen

Laufzeit:

1.2.2004–31.1.2007

Durchführungsträger:

Dr.-Ing. Paul Christiani GmbH & Co. KG

Wissenschaftliche Begleitung:

Dr. Hans-Dieter Höpfner – BOBB

Fachliche Betreuung im BIBB:

Dr. E. Meerten



HANS-DIETER HÖPFNER

PD. Dr. rer. nat. Dr. paed. habil., Leiter des Büros für Organisationsentwicklung und Berufsbildung mit Sitz in Berlin und Taschkent

aufgaben zur Verfügung gestellt werden, die sie an unterschiedlichen Stellen ihres Arbeitsprozesses den Lernenden übergeben können, so dass deren selbstorganisiertes Lernen angeregt und unterstützt wird. Struktur und Inhalt der Lern- und Arbeitsaufgaben basieren auf besonderen, im Modellversuch erkundeten und formulierten Gestaltungsgesichtspunkten.

Die Aufgabensammlung liegt jetzt vor (siehe AUFGABENSAMMLUNG 2007). Sie enthält Lern- und Arbeitsaufgaben, die an den Stationen des Handlungszyklus im Arbeitsprozess eingesetzt werden und

- das Planen und den Einsatz von Arbeitsmitteln (einschließlich des Ausfüllens von Bestellformularen) fördern,
- das Vorbereiten eines Arbeitseinsatzes (vorbeugende Instandsetzung) unterstützen,
- das Sammeln und Auswerten von Informationen verlangen,
- das Auswerten eines bestimmten Arbeitsvorgehens beschreiben lassen oder
- das Präsentieren eines Arbeitsergebnisses vorbereiten helfen.

Zur Aufgabensammlung gehören auch Lern- und Arbeitsaufgaben, mit Hilfe derer die Lernenden einen ganzen Handlungszyklus innerhalb eines komplexen Arbeitsauftrages abarbeiten, wie zum Beispiel das Installieren eines Teiles einer komplexen Anlage, für deren Installation ein Gesamtarbeitsauftrag an den Facharbeiter übergeben wurde. Weitere Beispiele sind das Auswechseln eines defekten Bauelements während der Instandsetzungstätigkeit, das Übernehmen eines Teiles der vorbeugenden Instandsetzung usw., und schließlich gehören Aufgaben dazu, die das Planen, Durchführen und Auswerten eines ganzen, komplexen Arbeitsauftrages fordern und unterstützen.

die bedeutsam sind, wenn es um den Export in andere Bildungssysteme geht:

(a) Lern- und Arbeitsaufgaben zielen auf die Selbständigkeit der Lernenden in Lernhandlungen, die auf Arbeitsprozessen basieren, auf diese Arbeitsprozesse gerichtet sind oder in ihnen selbst stattfinden.

(b) Lern- und Arbeitsaufgaben zielen auf die handlungsorientierte – weitgehend selbstgesteuerte – Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern zu einer Rolle als Moderator und Gestalter eines selbständigen und arbeitsprozessorientierten Lernens der Auszubildenden.

Erfolgreiches Exportieren des Lern- und Arbeitsaufgabenkonzeptes

Es wird oft vom „Exportschlager ‚duals System‘“ gesprochen. Dies ist, auf diese Weise ausgedrückt, nicht richtig. Eine Berufsausbildung, wie es sie in Deutschland, Österreich und der Schweiz gibt, ist interessant für viele Bildungsexperten in Politik und Wirtschaft von Ländern, die ihr TEVT-System (Technical Education and Vocational Training), den modernen wirtschaftlichen Herausforderungen entsprechend, verändern wollen. Viel zu komplex und individuell sind die Bedingungen, in die es – historisch gewachsen – in Deutschland eingeordnet ist. Einzelne Firmen – tätig in Ländern Asiens und Lateinamerikas – haben das System mehr oder weniger komplex und mehr oder weniger erfolgreich eingesetzt. Aber nie wurde das duale System als Ganzes übernommen. Auch für das von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) initiierte „Dual System Project“ in Malaysia gilt dies. Erfolgreich sind Bausteine des deutschen Berufsbildungssystems exportiert worden. Ein solcher Baustein ist auch das Konzept der „Lern- und Arbeitsaufgaben“.

Wenn es um das „Importieren“ von Bausteinen des dualen Systems geht, dann sind diese immer dort interessant, wo Berufsausbildung als zu „verschult“, zu weit weg von den realen Arbeitsprozessen wahrgenommen wird. Auch dort, wo die technische Entwicklung äußerst schnell verläuft und die Kapazitäten des bestehenden Berufsbildungssystems – was die technische Ausstattung der Schulen und die Ausbildung der Lehrer betrifft – (weit) zurückbleiben.

Zur Lösung dieser Probleme bietet das Lern- und Arbeitsaufgabenkonzept sehr viel. Es dringt auf den unbedingten Arbeitsbezug, egal wo gelernt wird. Es sorgt für die Vorbereitung und Unterstützung des Lernens und Arbeitens in den Betrieben. Es fördert die Selbständigkeit der Lernenden beim Lernen und beim tieferen Eindringen in die Arbeitswelt. Auf der Seite der Lehrenden führt es zum Umdenken in ihrer Rolle als Lehrender: vom Dozierenden, Vormachenden zum Moderator eines selbständigen Lernprozesses. Außerdem zwingt es die Lehrenden, sich mit der

Wesentlich für das methodische Vorgehen im Modellversuch war es, die ausbildenden Fachkräfte in die Erarbeitung der Gestaltungsgesichtspunkte/Richtlinien intensiv einzubeziehen. Die Beachtung ihrer Forderungen, Vorstellungen und Wünsche für die Gestaltung (Inhalt, Form, Handhabung) von Lern- und Arbeitsaufgaben war dabei von großer Bedeutung.

Im hier nur kurz angerissenen Konzept der Lern- und Arbeitsaufgaben sollen zwei Dinge hervorgehoben werden,

Literatur

- AUFGABENSAMMLUNG 2007: *Aufgabensammlung für ausbildende Fachkräfte*. Konstanz 2007
- BACHROMOV, M.; HÖPFNER, H.-D.: *Company based training – coaching manual*. Tashkent 2006
- Company-based NDTs Training Coaching Manual – Coaching of trainies at the workplace*. Kuala Lumpur, 2005
- HÖPFNER, H.-D.; MEERTEN, E.: *Die neue Rolle der Ausbilder verwirklichen*. Salzgitter 1992
- HÖPFNER, H.-D.: *Integrierende Lern- und Arbeitsaufgaben*. Berlin 1995
- HÖPFNER, H.-D.; KOCH, H.: *Work process and learn and work assignments for TEVT*. Kuala Lumpur 2005
- HÖPFNER, H.-D.; KOCH, H.: *Self-Reliant Learning in Technical Education and Vocational Training*. Kuala Lumpur, 2002

aktuellen Welt der Arbeit zu beschäftigen, Kontakte zu Betrieben aufzunehmen und mit den betrieblichen Bildungsverantwortlichen zusammenzuarbeiten. Diese Wirkungen des Konzeptes sind für drei erfolgreiche Fälle des „Exportierens“ maßgeblich gewesen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen.

MALAYSIA

Die malaysische Regierung hat 2004 beschlossen, das bestehende Berufsbildungssystem durch die Einführung eines „National Dual Training Systems“ (NDTS) zu verbessern (siehe HÖPFNER und KOCH 2005). Dies soll zuerst in Berufen geschehen, die besonders von den Herausforderungen des technischen Wandels betroffen sind. Bis zum Jahr 2010 sollen in dieser stark arbeitsprozessorientierten Berufsausbildung des NDTS mehr als 30.000 „high skilled workers“ ausgebildet werden. Abbildung 1 zeigt den didaktischen Ansatz für die Einführung des Systems. Die Ziele der Ausbildung sind am Arbeitsprozess orientiert und am Prozess des lebenslangen Lernens. Für die Curricula wurden Kernaufgaben aus dem Arbeitsprozess heraus analysiert, denen sich der „high skilled worker“ (K-worker) zu stellen hat. In diesem Curriculum findet der Lehrende zu jeder Kernaufgabe ein Beispiel für eine Lern- und Arbeitsaufgabe (learning and work assignment). Jede dieser Lern- und Arbeitsaufgaben fördert das selbständige Lernen (self-reliant learning) und die Rolle des Lehrers als Moderator des Lernprozesses (trainee centred learning). Außerdem sorgen sie für die enge Verbindung von Lernen in den Trainingsinstituten und den Unternehmen.

Curricula und Lern- und Arbeitsaufgaben wurden von malaysischen Lehrern und Ausbildern des German-Malaysian-Institute (GMI) in Kuala Lumpur erarbeitet. Sie bieten auch landesweit Seminare für Ausbilder und Lehrer an, in denen das Gestalten von Lern- und Arbeitsaufgaben handlungsorientiert erlernt wird. Inzwischen wurden schon mehrere hundert Lehrkräfte auf diese Art weitergebildet. Unterstützt wird diese Weiterbildung durch zwei Broschüren (HÖPFNER und KOCH, Kuala Lumpur 2002 und 2005), in denen das Lern- und Arbeitsaufgabenkonzept einen wesentlichen inhaltlichen Bestandteil bildet.

Ausgebildet wurden die Kollegen des GMI in Seminaren „Self-Reliant Learning“ und „Designing Learning and Work Assignments“, die auf dem in deutschen Modellversuchen entwickelten Lern- und Arbeitsaufgabenkonzept beruhen.

USBKISTAN

Ein weiteres Beispiel ist das schweizerisch-usbekische „Skills Development Projekt“ in Usbekistan. Dieses Projekt zielt hauptsächlich auf eine verbesserte Kooperation von Professional Colleges und Unternehmen bei der Berufsausbildung. Dazu werden das Lernen und Arbeiten in den Unternehmen und in den Laboren und Werkstätten der Colleges didaktisch tiefer durchdrungen und dies wiederum basierend auf dem Lern- und Arbeitsaufgabenkonzept.

Abbildung 1 Der didaktische Ansatz für die Einführung des NDTS

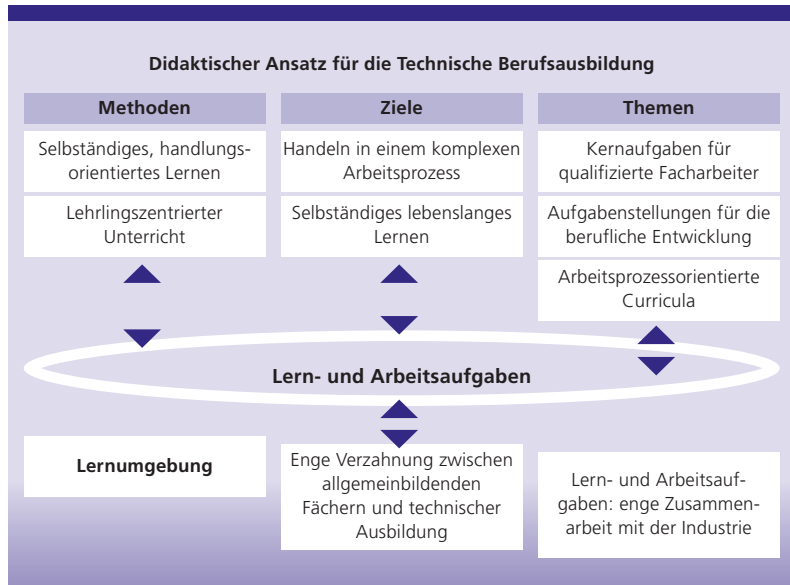
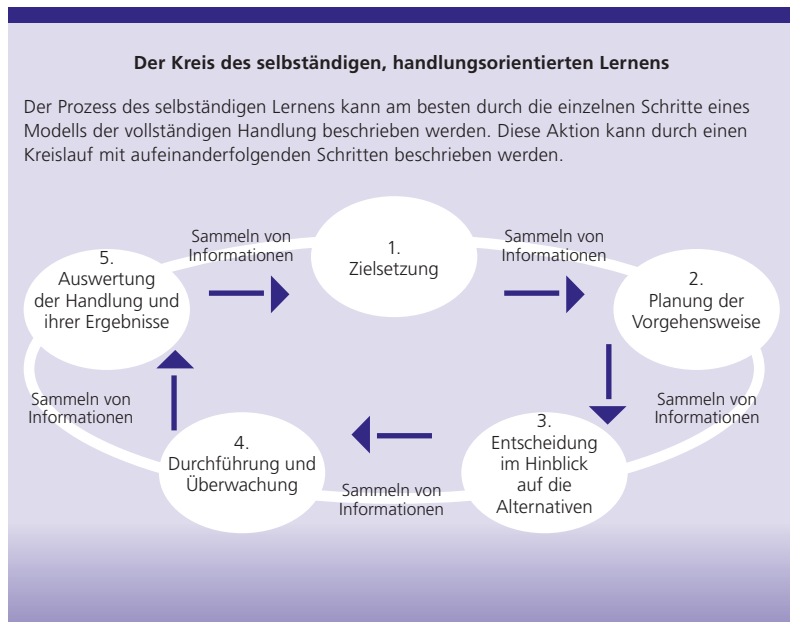


Abbildung 2 Das Modell der vollständigen Handlung



Wesentliche Grundlage für die Ausgestaltung des Lernens in den Laboren und Werkstätten ist der in der Abbildung 2 gezeigte Handlungskreis (auch dieses wurde in Modellversuchen als „Modell der vollständigen Handlung“ entwickelt und erfolgreich erprobt). In handlungsorientierten Seminaren haben die Lehrer der Colleges gelernt, arbeitsprozessbezogene Lern- und Arbeitsaufgaben für die Auszubildenden zu formulieren, mit denen diese selbständig lernen können. Das Lernen und Arbeiten mit Lern- und Arbeitsaufgaben ist inzwischen in neuen sogenannten „Study Programs“ festgeschrieben, die in Usbekistan für jeden speziellen Inhalt der Lehrpläne für die berufliche Ausbildung vorgegeben werden. Die neuen handlungsorientierten „Study Programs“ sollen im nächsten Jahr in die Regelausbildung übernommen werden.

Das Analysieren des Arbeitsprozesses nach Arbeitsplätzen, die für das Lernen und Arbeiten ausreichend Potential besitzen, basiert ebenfalls auf dem gezeigten Handlungskreis. Ein Handbuch für Betriebsexperten, die für die Aus- und Weiterbildung verantwortlich sind, gibt Erläuterungen dazu, wie der Handlungskreis für die Auszubildenden an den Arbeitsplätzen umzusetzen ist und wie entsprechende Aufgaben zu formulieren sind. Außerdem gibt das Handbuch Beispiele für die Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben, die an den Arbeitsplätzen zum Einsatz kommen können. Das Handbuch ist für den Einsatz in ganz Usbekistan freigegeben. (BACHROMOV und HÖPFNER 2006)

CHINA

Als letztes Beispiel soll hier die Anwendung des Lern- und Arbeitsaufgabenkonzeptes bei der Ausbildung von Berufsschullehrern an der Tongji-Universität in Shanghai genannt werden.

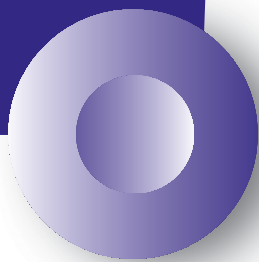
An dieser Universität hat die Berufsschullehrerbildung in den letzten Jahren eine beachtliche Erweiterung und Modernisierung – auch in den baulichen/räumlichen Voraussetzungen – erfahren. So wurden neue Labore mit sehr modernem Equipment für die Elektro-, Metall- und Bauausbildung eingerichtet. Die Didaktik hat sich dieser Modernisierung angepasst. Das Konzept der Laborversuche wird wesentlich vom Konzept der arbeitsprozessbezogenen,

handlungsorientierte Aufgaben – der Lern- und Arbeitsaufgaben – bestimmt. So werden dort auf betriebliche Arbeitsprozesse bezogene Lern- und Arbeitsaufgaben eingesetzt, an denen die Studenten lernen, Problemstellungen aus der beruflichen Praxis zu lösen. Sie lernen in parallelen Seminaren auch, wie sie selbst Lern- und Arbeitsaufgaben für ihre künftigen Schüler entwickeln können.

Fazit

Das in Modellversuchen über mehr als ein Jahrzehnt hinweg entwickelte Konzept zur Gestaltung und zum Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben wird nicht nur in Deutschland sehr erfolgreich eingesetzt – und immer weiter optimiert, es wird auch international mehr und mehr nachgefragt.

Wesentlich für das Konzept ist, dass es für seinen Einsatz die Selbständigkeit und Eigenaktivität seiner Nutzer fordert und damit auch fördert. Seine Nutzer werden befähigt, ihre eigenen Kompetenzen in die Gestaltung ihrer Lernprozesse einzubringen und durch selbständiges Hinzulernen zu erweitern. Diese Eigenaktivität der Nutzer ist das Exportgeheimnis des Lern- und Arbeitsaufgabenkonzeptes! Dies sollte zugleich alle diejenigen aufhorchen lassen, die an der Nachhaltigkeit von Wirtschaftsmodellversuchen zweifeln. ■



Qualifizierungsbegleitung für KMU – zum Wandel vom Bildungsträger zur Lernagentur

► **Klein- und Mittelbetriebe (KMU) verfügen seit jeher über nur schwach entwickelte Weiterbildungsstrukturen. Angesichts zunehmender reflexions- und prozessbezogener Qualifikationsanforderungen wächst der Bedarf an Unterstützung und maßgeschneiderten Qualifizierungslösungen, zu denen KMU im Allgemeinen nicht eigenständig in der Lage sind. Bildungsträger haben hier die Chance, diese Qualifizierung durchzuführen und für KMU in einer netzwerkartigen Kooperation zusätzliche Aufgaben des Bildungsmanagements wahrzunehmen. Dies kann aber nicht gelingen, solange sie an ihren bisherigen Standards der seminar- und lehrgangsförmigen Weiterbildung festhalten. Eine professionelle Qualifizierungs- und Lernprozessbegleitung setzt den Wandel vom Bildungsträger zur Lern- und Bildungsagentur und damit zum Bildungsdienstleister voraus. Dieser Wandel wird hier unter systematischen Gesichtspunkten dargestellt und am Beispiel eines kleinbetrieblichen Bildungsträgers im IT-Bereich exemplarisch aufgezeigt.**

Seit Jahren ist bekannt, dass herkömmliche Bildungsträger nur eingeschränkt dem tatsächlichen Qualifizierungsbedarf der Unternehmen nachkommen. Angebotene Seminare, Kurse und Lehrgänge vermitteln vorrangig fachsystematische Inhalte, die nur zu einem kleinen Teil dem wirklichen Bedarf entsprechen und deren Transfer auf reale Arbeitsprozesse kaum stattfindet. Die Standardangebote sind zu meist nicht für eine breite Beteiligung von Betriebsangehörigen gedacht, zudem sind Belegung und Teilnahme mit erheblichem Aufwand verbunden. Zwischen betrieblichem Qualifizierungsbedarf und institutionellem Qualifizierungsangebot besteht eine große Diskrepanz, die sich verschärft im Bereich der „Klein- und Mittelunternehmen“ (KMU) und dort insbesondere in Kleinst- und Kleinunternehmen mit weniger als 50 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zeigt. Diese Situation wird seit langem kritisiert und bildet den Hintergrund für vielfältige Reforminitiativen und -versuche auf betrieblicher, überbetrieblicher und Bundesebene.¹ Bei aller Unterschiedlichkeit und Heterogenität sind die Versuche, zu einer verstärkt bedarfsorientierten Reform der Weiterbildung und zur Umsteuerung auf dem Weiterbildungsmarkt zu kommen, richtigerweise mit einer Aufwertung des Lernens in und bei der Arbeit verbunden. Damit wird das Ziel verfolgt, Qualifizierung und Weiterbildung unmittelbar dort stattfinden zu lassen, wo Qualifikations- und Kompetenzprobleme auftreten und Bedarfe entstehen. Zudem ist das Lernen im Prozess der Arbeit für Unternehmen zu einem wichtigen Wettbewerbsvorteil geworden. Verbesserungs- und Optimierungsprozesse, Qualitätssicherung, Wissensorganisation und andere aktuelle Managementkonzepte und -methoden erfordern Qualifizierungsprozesse, die unmittelbar während der Arbeit stattfinden. Diese Erkenntnisse haben sich seit dem Aufkommen posttayloristischer Unternehmens- und Arbeitskonzepte in den 1980er-Jahren durchgesetzt und werden in der Berufsbildung und betrieblichen Bildungsarbeit seitdem unter maßgeblicher Beteiligung des BIBB praktisch-konzeptionell bearbeitet.² Dabei sind die mit neuen Arbeits- und Organisationskonzepten verbundenen Qualifikationsanforderungen in mehrfacher Hinsicht ambivalent. Zum einen besteht in Wirtschaftszweigen wie dem Werkzeugmaschinenbau und der IT-Branche, zumal in KMU, ein hohes Maß an Ganzheitlichkeit



PETER DEHNBOSTEL

Prof. Dr., Universitätsprofessor für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

und Aufgabenintegration, zum anderen sind, so in Teilen der Automobilindustrie, Tendenzen der Standardisierung und Neotaylorisierung festzustellen. Sicherlich verlaufen die Entwicklungen von Branche zu Branche und von Unternehmen zu Unternehmen unterschiedlich. Gleichwohl ist bei aller Ungleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit davon auszugehen, dass weite Bereiche zukünftiger Arbeit in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft durch die Ablösung tayloristischer und die Herstellung ganzheitlicher Strukturen und damit reflexions- und prozessbezogener Qualifikationsanforderungen geprägt sein werden.³ Die Renaissance des Lernens in der Arbeit und eine damit verbundene Weiterbildung sind auf diese Tendenzen zurückzuführen.

Weiterbildung in und für KMU braucht Begleitung und Beratung

Die Qualifizierung in und bei der Arbeit ist jedoch auch mit Nachteilen verbunden: der situativen Abhängigkeit von den jeweiligen Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen, deren ökonomischer Determiniertheit, der Zufälligkeit und Beliebigkeit der Lernprozesse sowie einer zumeist nur gering ausgeprägten lernförderlichen Gestaltung der Arbeit. Weiterbildung in der Arbeit ohne lernförderliche Arbeitsgestaltung und ohne Beratung und Begleitung läuft Gefahr, zufällig und situativ zu verbleiben. Beim Lernen am Arbeitsplatz steht oft nur dessen betriebswirtschaftliche Effizienz im Vordergrund, das Lernen wird als funktionale Anpassungsqualifizierung gestaltet, die die Entwicklung von Kompetenzen in Sinne einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz nicht zulässt. Unter der Metapher „selbstorganisiertes Lernen“ oder „Selbstorganisation“ wird die Verantwortung für die Kompetenzentwicklung vielfach den Weiterzubildenden zugewiesen, ohne

seits werden „Qualifizierungsmaßnahmen ... ad hoc und zumeist erst unter großem Problemdruck in Angriff genommen oder – für KMU und deren Beschäftigten noch fataler – es wird ganz darauf verzichtet“.⁴ Das liegt vor allem an der Konzentration auf das Kerngeschäft, an betrieblich eingeschränkten Ressourcen und an einem kaum ausgeprägten Bewusstsein von den ökonomischen Folgen mangelnder Weiterbildung. Wie Konzepte und Modellprojekte gezeigt haben, sind KMU aus diesen Gründen kaum für eigenständige und systematisch zu betreibende Weiterbildung und Personalentwicklung zu gewinnen. Anders sieht es mit einer Weiterbildung aus, die am Lernen, an Verbesserungen und Innovationen in der Arbeit ansetzt und damit reale Situationen und Probleme im Betriebsalltag der KMU aufnimmt und unmittelbar zu deren Bearbeitung beiträgt. Bei der Umsetzung des IT-Weiterbildungssystems in KMU ist dies der Fall, wenn eine entsprechende Begleitung und Beratung stattfindet.

Das seit 2002 bestehende IT-Weiterbildungskonzept zeigt, in welchem starkem Maße die Weiterbildung in und bei der Arbeit erfolgen kann, aber auch dass sie in KMU ohne Beratung und Begleitung der Qualifizierungsprozesse chancenlos ist. Die IT-Weiterbildung kann im Wesentlichen über Qualifikationen und Kompetenzen erfolgen, die durch Lernen im Prozess der Arbeit und die systematische Verbindung von informellem und formellem Lernen erworben werden. Im Konzept der „arbeitsprozessorientierten Weiterbildung“ wird dieser Ansatz unter Einbeziehung einer integrierten Lernprozessbegleitung didaktisch-methodisch und lerntheoretisch ausgerichtet.⁵ Wesentlich ist die Erweiterung und Anreicherung des informellen Lernens durch Lerninhalte, die den Erwerb ganzheitlicher Qualifikationen und Kompetenzen ermöglichen. Die prinzipielle didaktisch-methodische Ausrichtung dieses Konzepts folgt den Leitvorstellungen der Prozessorientierung, der Erfahrungsorientierung, der Selbststeuerung, der Kooperationsfähigkeit und der Pluralität von Lernformen. Eine kontinuierliche personelle Beratung und Begleitung durch Vorgesetzte, Fachkollegen, Experten und vor allem durch Lernprozessbegleiter – auch als Lernberater und Coach bezeichnet – wird als zwingend notwendige Voraussetzung zur Realisierung dieses Konzepts angesehen.

Begleitung	Beratung
kontinuierlich	punktuell
zeitlich längerfristig	zeitlich eingeschränkt
prozessorientiert	zielorientiert
prospektive Maßnahmen	reaktive Maßnahmen
betreuend	unterstützend
teils informelle Betreuung	formelle Unterstützung

Abbildung 1 Merkmale von Begleitung und Beratung

hinreichende organisatorische und infrastrukturelle Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Weiterbildung zu schaffen.

In KMU haben Bildungsträger und eine Qualifizierungs- und Lernprozessbegleitung in dieser Situation die Aufgabe, nicht nur das Lernen und die Weiterbildung in der Arbeit unter Qualitätsgesichtspunkten zu fördern, sondern auch die notwendige Verbindung mit dem Lernen und dem Bildungssystem außerhalb der Arbeit herzustellen.

Für FLÜTER-HOFFMANN ist einerseits „sowohl der Beratungs- als auch der Bildungsbedarf in KMU sehr hoch“, anderer-

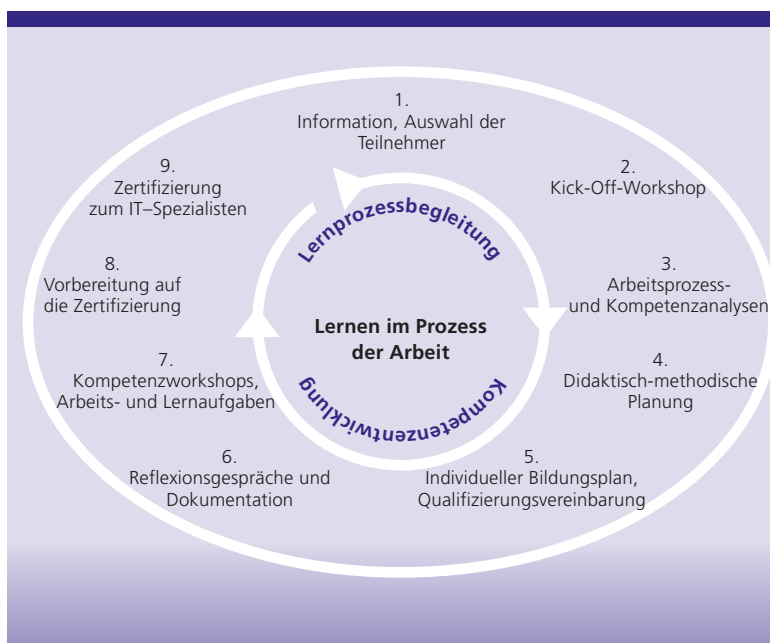
Die Begriffe Begleitung und Beratung werden dabei häufig beliebig verwandt. Ihre Entwicklungsgeschichte in der Berufs- und Arbeitswelt legt jedoch ihre deutliche Unterscheidung nahe. Diese erscheint zudem für aktuelle Konzepte sinnvoll und notwendig, auch wenn in einer Reihe von Konzepten Beratung und Begleitung konzeptionell und praktisch verbunden werden. Grob gesagt, weist die Begleitung auf einen längerfristigen, kontinuierlichen Prozess hin, während die Beratung eher punktuell und eingeschränkt verläuft. Die Abbildung 1 zeigt in Schlagworten die typischen Merkmale beider Begriffsdimensionen.

Das Qualifizierungskonzept ITAQU verbindet Lernen und Arbeiten

Im Mittelpunkt des bis Frühjahr 2006 entwickelten und erprobten und seitdem von der Lernagentur Compers auf dem Weiterbildungsmarkt angebotenen Qualifizierungskonzepts ITA-QU stehen das Lernen im Prozess der Arbeit und die Lernprozessbegleitung.⁶ Das Qualifizierungskonzept zielt im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems auf eine arbeitsprozessorientierte Qualifizierung in kleinen und mittleren IT-Unternehmen. Über 60 Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus Hamburger IT-Betrieben lassen sich so bisher zum IT-Spezialisten, vornehmlich zum/zur IT-Systemadministrator/-in, weiterbilden bzw. haben die Weiterbildung bereits erfolgreich abgeschlossen. Die übergeordnete Zielsetzung der Qualifizierung besteht im Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer reflexiven Handlungsfähigkeit⁷, die die Kompetenzfelder und Inhalte der jeweiligen Spezialistenprofile ebenso umfassen wie die von Seiten der Betriebe geforderten Qualifikationen und Kompetenzen. Das Qualifizierungskonzept verbindet das arbeitsgebundene bzw. arbeitsintegrierte Lernen in der Arbeit mit einem arbeitsverbundenen Lernen, d. h. einem Lernen, das in Lernorten außerhalb der Arbeit stattfindet, dabei aber mit dem Arbeitsprozess lernorganisatorisch und personell verbunden bleibt. Die Abbildung 2 zeigt die einzelnen Qualifizierungsstationen dieses Konzepts im Überblick.

Das Lernen im Prozess der Arbeit steht im Mittelpunkt der einjährigen Qualifizierung, die von Lernprozessbegleitern der Lernagentur Compers gesteuert wird. Die Lernprozessbegleiter organisieren das Lernen anhand des Qualifizierungskonzepts und erweitern das informelle Lernen um formelle Lernprozesse. Dies findet insbesondere über die lernförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes und durch die Einbeziehung organisierten Lernens wie die Durchführung von Reflexionsgesprächen und die Erstellung einer Dokumentation statt. Der Dokumentation liegen Projektaufgaben und Arbeits- und Lernaufgaben zugrunde⁸, die in ihrer Summe für den einzelnen Weiterbildungsteilnehmer wesentliche Teile der für die Prüfung geforderten Referenzprozesse abdecken. Auch die Erstellung eines individuellen Bildungsplans trägt dazu bei, dass das informelle Lernen um formelles Lernen erweitert wird. In dem Bildungsplan werden die zu erwerbenden Qualifikationen fixiert und wird Auskunft darüber gegeben, wieweit dies im Prozess der Arbeit möglich ist bzw. möglich gemacht werden kann. Grundsätzlich besteht die Aufgabe eines Lernprozessbegleiters in der IT-Qualifizierung darin, die Teilnehmer während der gesamten Dauer der Qualifizierung zu betreuen und dabei ihren individuellen Entwicklungs- und Lernprozess zu unterstützen. Diese Unterstützung zielt auf die Entwicklung und Verbesserung der Selbstlernkompetenzen, auf die Reflexion und Einordnung des im Arbeitsprozess Gelernten sowie auf die Beratung hinsichtlich formeller und inhaltlicher Fragen zur Weiterbildung und Zertifizierung.

Abbildung 2 Einjähriges Qualifizierungskonzept für IT-Spezialisten



Außerbetrieblich finden bei der Lernagentur Compers acht bis zehn Weiterbildungstage mit Kompetenzworkshops und einem zweitägigen Kick-Off-Workshop statt. Der Kick-Off-Workshop stellt das IT-Weiterbildungssystem und dessen angestrebte Umsetzung sowie das arbeitsbezogene Qualifizierungskonzept vor. In Gruppenarbeit werden die wesentlichen Arbeitsprozesse im gewählten IT-Profil behandelt und die betriebliche Arbeitssituation der Teilnehmer erfasst. Die Kompetenzworkshops ermöglichen den Erwerb vor allem solcher Inhalte und Kompetenzen, die zwar im jeweiligen IT-Spezialistenprofil vorgesehen sind, aber weder im Unternehmen der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer noch in einem Netzbetrieb erworben werden können. Die Workshops werden von Experten durchgeführt und von den Lernprozessbegleitern mitgestaltet, die auch die außerbetriebliche und betriebliche Qualifizierung zusammenführen.

Aus Bildungsträgern werden Lernagenturen und Bildungsdienstleister

Wie das Beispiel unterstreicht, sind von Bildungsträgern Dienstleistungen zu entwickeln, die Lernen außerhalb der traditionellen seminar- und lehrgangsförmigen Institutionalisierung ermöglichen und fördern. Damit werden Marktsegmente erschlossen, die bisher eher der Personal- oder Organisationsentwicklung zugerechnet werden. Letztlich geht es bei der Entwicklung neuer Bildungsdienstleistungen, so DÖRING/MOHR, um eine Neudefinition „des Kerngeschäfts von Bildungsträgern“.⁹ Dies bedeutet, dass Lernprozessbegleiter die Qualifizierung in der Arbeit systematisch begleiten und – in Abhängigkeit von den Zielsetzungen der Weiterbildung – um organisiertes, formelles Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeit erweitern. Die Qualifizierung

Bildungsträger	Lernagentur
Angebotsorientiert und anlassbezogen, Lerninfrastruktur für Teilnehmer fremdorganisiert	Nachfrageorientiert und prozessbezogen, Lerninfrastruktur möglichst partizipativ organisiert
Relativ starres Angebot an Seminaren, Kursen und Lehrgängen	Bedarfsgerechte, maßgeschneiderte Qualifizierung und Kompetenzentwicklung vor Ort und über Kompetenzworkshops
Rezeptives, instruktionistisches Lernen, das weitgehend linear und systematisch erfolgt	Lernen als aktiv-konstruktiver, selbstgesteuerter Prozess
Didaktisch-methodische Orientierung an Qualifikationen und fest fixierten Wissensbeständen	Didaktisch-methodische Orientierung an weit gefassten Arbeitsprozessen, umfassenden Kompetenzen und reflexiver Handlungsfähigkeit
Der Lehrende leitet an, der Lernende nimmt auf	Der Lernende nimmt eine weitgehend selbstgesteuerte Rolle an, der Lehrende ist Lernprozessbegleiter und Coach

Abbildung 3 Merkmale von Bildungsträgern und Lernagenturen

erfolgt vornehmlich in einer als konstruktivistisch zu bezeichnende Lernorientierung, die in den nachstehenden Merkmalen und Zielen zum Ausdruck kommt:

- Lernen ist nur bei aktiver Beteiligung der Teilnehmer möglich, was wiederum voraussetzt, dass die Teilnehmer motiviert sind und an dem, was sie tun oder wie sie es tun, Interesse haben oder entwickeln.
- Im Lernprozess übernimmt der Teilnehmer Steuerungs- und Kontrollprozesse in unterschiedlichem Maß; Lernen ohne jegliche Selbststeuerung ist nicht möglich.

- Lernen ist in jedem Fall konstruktiv, wobei der Erfahrung- und Wissenshintergrund der Teilnehmer Berücksichtigung findet und subjektive Interpretationen erfolgen.
- Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten, so dass jeder Lernprozess als situativ gelten kann.
- Lernen ist immer auch ein interaktiver sozialer Prozess, in dem auf die Teilnehmer und ihre Handlungen auch soziokulturelle Einflüsse wirken.

Die Wahrnehmung und erfolgreiche Ausübung der Rolle eines Lernprozessbegleiters ist untrennbar mit einem grundlegenden Personal- und Organisationswandel herkömmlicher Bildungsträger zum Bildungsdienstleister bzw. zur Lern- oder Bildungsagentur verbunden. Wie das Beispiel ITAQU zeigt, vollzieht sich der Prozess des Wandels vom Bildungsträger zur Lernagentur auf drei hauptsächlich Entwicklungsfeldern: Veränderung der Kooperationsbeziehungen in Richtung einer Netzwerkstrukturierung; Rollenwechsel vom Lehrenden zum Lernprozessbegleiter; Gestaltung des Wandels im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung.

In der Fachliteratur wird eine Veränderung der Kooperationsbeziehungen zwischen Weiterbildungsträgern und KMU spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre gefordert. So erklärte das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft schon 1992, dass „insbesondere für KMU die externen Bildungseinrichtungen Partner in der Gestaltung von Qualifizie-

Anmerkungen

- 1 MV-Schwerpunkt „Bildungsdienstleister“, vgl. Holz, H.; Schemme, D.; Westhoff, G.: Aktuelle Wirtschaftsmodellversuche fördern Bildungsinnovationen. In: BWP 33 (2004) 2, S. 5–8, sowie die Erfahrungen und Erkenntnisse des MV "Bildungsträger in der Wissensgesellschaft". Dazu: Busse, J. u. a. (2005): Bildungsträger werden Bildungsdienstleister. Bielefeld Im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ sind wichtige Projekte gefördert worden, vgl. zur Übersicht: Aulerich, G.; Stuhler, H. (2006): Selbstorganisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. QUEM-Bulletin 4/2006, S. 1–7, sowie Aulerich, G. u. a. (2003): Lernen in Weiterbildungseinrichtungen: PE/OE-Konzepte Zwischenergebnisse von Projekten. QUEM-report, Heft 76, Teil I und II. Berlin
- 2 Ansätze und Konzepte zum Lernen im Prozess der Arbeit in posttayloristischen Arbeitsstrukturen sind erstmals zusammenfassend dokumentiert: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.) (1992): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. (Hrsg. BIBB) Berlin
- 3 Auf KMU in der IT-Branche trifft dies besonders zu, vgl. die empirische Studie: Dehnbostel, P.; Molzberger, G.; Overwien, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben in der IT-Branche. Berlin. Zur Diskussion aktueller und zukünftiger Qualifikationsanforderungen vgl. u. a.: Clement, U.; Lacher, M. (Hrsg.) (2006): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung. Stuttgart; SOFI u. a. (Hrsg.) (2005): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Wiesbaden, insbes. S. 323 ff.
- 4 Flüter-Hoffmann, Chr. (2002): Weiterbildung und Reorganisa-
- 5 Vgl. Loroff, C.; Einhaus, J. (2006): Lernprozessbegleitung in der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung. In: Loroff, C. u. a. (Hrsg.): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung, Bielefeld, S. 266–278; Meyer, R. (2006): Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Weiterbildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel der IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld, insbes. S. 103 ff.; Rohs, M. (2004): Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung. In: Rohs, M.; Käpplinger, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Münster, S. 133–158
- 6 Vgl. zum Konzept und zu den Erfahrungen die Beiträge in Meyer, R. u. a. (Hrsg.) (2004): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten – Schwerpunkt
- 7 Vgl. Dehnbostel, P. (2006): Das IT-Konzept „Arbeitsorientierte Weiterbildung“ – Basis für eine zeitgemäße beruflich-betriebliche Weiterbildung? In: Loroff, C. u. a. (Hrsg.): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung, Bielefeld, S. 160–175
- 8 Vgl. Schröder, Th. (2004): Arbeits- und Lernaufgaben in der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung. In: Meyer, R. u. a. (Hrsg.), a. a. O., S. 207–221
- 9 Döring, O.; Mohr, B. (2002): Der Wandel vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister. Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongresses 2002, Bielefeld, S. 2
- 10 Debener, S.; Siehlmann, G. (1992): Lernorientiertes Arbeiten – Arbeitsorientiertes Lernen. In: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): a. a. O., S. 273–284, S. 282

ungsprozessen werden müssen“, indem sie Bedarfsanalysen unterstützen, zum lernorientierten Arbeiten beraten und die Weiterbildungsberatung in „Netzwerken zwischen Betrieben und Bildungseinrichtungen“ ausbauen.¹⁰ Für die Lernprozessbegleitung gilt, dass ihr vorrangig die Rolle der Prozess- und Entwicklungsbegleitung zukommt, wobei die besondere Herausforderung für sie darin liegt, Wissen und Können nicht über herkömmliche Seminarmethoden zu vermitteln, sondern selbstgesteuerte Arbeits- und Lernprozesse weitgehend zuzulassen und zu fördern. Es müssen Lernsituationen und Lernmilieus zum Selbstlernen und zum größtenteils selbständigen Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen geschaffen werden. An die Stelle bisherigen „Lehrens“ und „Instruierens“ treten hier Begleitungs-, Moderations- und Coaching-Prozesse. Diese Fähigkeiten verlangen vom bisherigen Trainer- und Lehrpersonal eine grundlegende Umorientierung und eine Neudefinition ihrer Rollen. Letztlich ist der Wandel vom Bildungsträger zur Lern- oder Bildungsagentur nicht ohne eine Personal- und Organisationsentwicklung im Sinne eines Gestaltungsansatzes und eine antizipierende Strategie möglich.

Die typologische Gegenüberstellung der curricular-didaktischen und lerntheoretischen Merkmale von herkömmlichen Bildungsträgern und Bildungsdienstleistern bzw. Lernagenturen macht das Ausmaß des Wandels vom Bildungsträger zur Lernagentur deutlich. (Abbildung 3)

Schlussbemerkungen

Begleitung und Beratung sind in der postmodernen Gesellschaft nicht nur in der Alltags- und Lebenswelt wichtige Dienstleistungen, sondern ebenso in der Arbeits- und Berufswelt, von der Ausbildung über die Beschäftigungsfähigkeit bis zur lebensbegleitenden beruflichen Weiterbildung. Besonders im Rahmen der Qualifizierung von Beschäftigten in KMU und von Konzepten zum lebensbegleitenden und selbstgesteuerten Lernen müssen Begleitung und Beratung verbessert und ausgebaut werden.

Reformpolitisch und konzeptionell kommt den Bildungsträgern eine Schlüsselrolle bei einer neuen, mit Beratung und Begleitung verbundenen arbeits- und bedarfsbezogenen Weiterbildung für KMU zu. In prinzipieller Veränderung ihrer Aufgaben und Rolle sollen sie als Dienstleister für betriebliche Bildungsbedarfe sozusagen maßgeschneiderte Lösungen liefern und zugleich das Lernen in der Arbeit und den Erwerb betrieblich erworbener Kompetenzen für umfassendere berufliche Entwicklungen und Weiterbildungsgänge nutzbar machen. Erfüllen sie diese Aufgabe, wird sich sicherlich auch ihre Markt- und Beschäftigungssituation verbessern, denn der wachsende Bedarf an Beratung und Begleitung in Qualifizierungsfragen ist bekannt und belegt. ■

Bildungsdienstleister

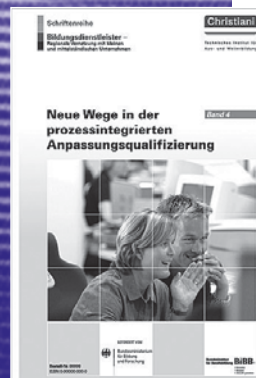
„Bildungsdienstleister – Regionale Vernetzung mit kleinen und mittelständischen Unternehmen“

Mit dieser vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebenen Reihe sollen gelungene Beispiele aus Modellversuchen einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt werden. Alle Bände beinhalten Materialien, Instrumente und Handreichungen zur Umsetzung einer erprobten Strategie der Modernisierung einer Berufsbildung für kleine und mittlere Unternehmen. Die in der Reihe beschriebenen Konzepte umfassen u. a. innovative Aus- und Weiterbildungskonzepte, differenzierte Ansätze zum Aufbau und zu einer Weiterentwicklung unterschiedlicher Verbundsysteme, unterschiedliche Wege vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister, ökonomische Rahmen für maßgeschneiderte und individuelle Lernkonzepte sowie Verfahren und Handreichungen zur ökonomischen Machbarkeit.

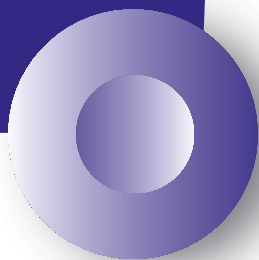
Im Vordergrund stehen dabei Kundenorientierung, angepasste Bildungskonzepte und betriebswirtschaftliche Konzepte zur Ermittlung des Nutzens von Dienstleistungen. Es wird aufgezeigt, dass ein Berufsbildungssystem, das kontinuierlich die Qualität einer Berufsbildung für kleinere Unternehmen absichert, sich auf vernetzte und regionale Strukturen einlassen muss.

Bisher wurden veröffentlicht:

- Band 1: Arbeitsplatzorientierte Aus- und Weiterbildung (Best.-Nr. 12-71887)
- Band 2: Individuelle Qualifizierung im Büromanagement (Best.-Nr. 12-72681)
- Band 3: Ausbildungsverbünde in Thüringen auf dem Weg zum Bildungsdienstleister (Best.-Nr. 12-72682)
- Band 4: Neue Wege in der prozessintegrierten Anpassungsqualifizierung (Best.-Nr. 12-72683)
- Band 5: Kundenorientierte Weiterbildung in kleinen und mittleren Betrieben – Lernen von, mit und für den Kunden (Best.-Nr. 12-73732)
- Band 6: Bildungsconsulting in Betriebsräten in kleinen und mittleren Unternehmen zur Förderung der Humanressourcen (Best.-Nr. 12-73767)
- Band 7: Lernen im Bauprozess (Best.-Nr. 12-73961)
- Band 8: Neue Beratungs- und Weiterbildungskonzepte für Handwerksbetriebe auf dem Weg zum Service- und Systemanbieter (Best.-Nr. 12-74251)



Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim:
 Christiani-Verlag
 Hermann-Hesse-Weg 2
 78464 Konstanz
 Telefon: 07531/5801-26
 Telefax: 07531/5801-85
 E-Mail: info@christiani.de



Innovationen in der beruflichen Bildung: Lernumgebungen und Entwicklungsstrategien

► Der Beitrag geht der Frage nach, welche Aspekte Innovationen für die berufliche Bildung ausmachen, und wie diese in die Praxis umgesetzt werden können. Das Ziel dieser Innovationen besteht in der Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung und soll durch die Entwicklung adäquater Lernumgebungen für Schule und Betrieb erreicht werden. Dabei stellen sich zwei zentrale Fragen: *Was sind die Merkmale von erfolgreichen Lernumgebungen in der Berufsschule und im Betrieb, und wie müssen diese entwickelt und implementiert werden?* Erfolgreich bedeutet hier, dass die Schüler berufsrelevante Kompetenzen als eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen erwerben. Es wird ein entsprechendes Modell vorgestellt und seine Umsetzung an je einem Beispiel aus den Niederlanden und aus Deutschland erläutert.



REGINA H. MULDER

Prof. Dr., Universität Regensburg,
Lehrstuhl für Pädagogik II,
Berufliche Aus- und Weiterbildung



GERHARD MESSMANN

Universität Regensburg, Institut für Pädagogik

Probleme und Lösungsansätze

Gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen wie Globalisierung oder technische Neuerungen führen in der beruflichen Bildung zu neuen Herausforderungen. Dieser Wandel hat Folgen für Betriebe und Arbeitnehmer. Das zeigt sich einerseits in einem Mangel an Ausbildungsplätzen, andererseits erschweren Faktoren wie beispielsweise ein schlechter Schulabschluss und mangelnde Motivation seitens der Schüler das Besetzen vorhandener Ausbildungsplätze. Arbeitnehmer fordern Mobilität, die Bereitschaft, den Arbeitsplatz zu wechseln und das vorhandene Wissen stetig zu erweitern oder gegebenenfalls zu erneuern. Diese Entwicklung bestätigt die Forderung nach einer Förderung lebenslangen Lernens sowohl zur Entwicklung neuer als auch zur Anpassung und Erweiterung bereits vorhandener Kompetenzen. Wissenschaftliche Studien beschäftigen sich bereits mit der Entwicklung didaktischer Konzepte, um diese Aufgabe zu bewältigen. Bisherige Forschungen legten den Fokus auf Merkmale von Lernumgebungen, was nicht ausreicht, um oben genannte Probleme zu lösen. Die Kombination von Lernumgebungen *und* von Entwicklungsstrategien, zusammen als Innovation bezeichnet, wird als Grundlage angesehen, diese Problematik zu lösen.

Es stellen sich zwei zentrale Fragen: *Was sind die Merkmale von erfolgreichen Lernumgebungen in der Berufsschule und im Betrieb?* Erfolgreich bedeutet das Erwerben berufsrelevanter Kompetenzen als eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen. Erfahrungen aus der beruflichen Ausbildung in Deutschland und den Niederlanden zeigen, dass bestimmte Entwicklungsstrategien für Innovationen und Lernumgebungen eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Bildung darstellen. Daraus leitet sich die zweite Frage ab: *Wie müssen erfolgreiche Lernumgebungen entwickelt und in der Praxis von Berufsschule und Betrieb implementiert werden?*

Das vorgestellte Modell besteht aus drei Dimensionen, in denen alle relevanten Merkmale einer Innovation enthalten sind. Es trifft Aussagen darüber, (1) wie Innovationen in der Praxis aussehen können, (2) wie Lernumgebungen

für Berufsschulen und Betriebe gestaltet werden sollten und (3) welche Strategien es gibt, um nachhaltige Innovationen zu entwickeln und zu implementieren.

Wie man Innovationen erfolgreich entwickeln kann

Abbildung 1 zeigt eine schematische Darstellung der drei Dimensionen einer Innovation. Der Grundgedanke ist, dass Innovationen nur erfolgreich sein können, wenn die einzelnen Dimensionen angemessen aufeinander abgestimmt, d. h. konsistent sind (MULDER, 2004a). Um dieses Modell und die Anwendung auf den berufsschulischen Kontext zu verdeutlichen, sollen die einzelnen Dimensionen näher betrachtet werden.

EXTERNE FAKTOREN

Erfolg, Verlauf und Qualität einer Innovation werden zunächst durch externe Faktoren bestimmt. Diese können sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft verortet werden. Erstere Faktoren betreffen organisationelle Merkmale der Schule wie z. B. die Unterstützung durch die Schulleitung. Diese bestimmen unter anderem die Verfügbarkeit materieller und personeller Ressourcen, welche für die Entwicklung und Gestaltung von Lernumgebungen eine

wichtige Rolle spielen. Gleichzeitig muss auch bedacht werden, welche Erfahrungen mit Veränderungen und Neuerungen an einer Schule bereits vorhanden sind.

Zudem haben gesellschaftliche Faktoren, wie z. B. technologische und ökonomische Entwicklungen, einen großen Einfluss auf den Erfolg von Innovationen. So ist zu berücksichtigen, welche Kompetenzen Arbeitnehmer zukünftig benötigen und wie die berufliche Bildung diese Kompetenzen vermitteln kann. Dabei spielt auch die Bildungspolitik des jeweiligen Landes eine große Rolle. Gesetzliche Veränderungen können sich entscheidend auf die Ausbildungs- und Qualifikationsstruktur und auf die finanzielle Unterstützung der Innovation auswirken.

CHARAKTERISTIKA EINER LERNUMGEBUNG

Den Mittelpunkt einer Innovation bilden die Lernumgebungen in der Schule und im Betrieb. Die Charakteristika der Lernumgebung leiten sich aus den definierten Lernzielen sowie aus den Lernprozessen ab. Hierbei sind die Voraussetzungen der Akteure (und der Schule), wie z. B. demographische Merkmale, sowie deren Motivation und Einstellung zu berücksichtigen. Lernziele beispielsweise müssen von der Gesellschaft definiert werden, damit sie für Schüler bedeutsam und interessant sind.

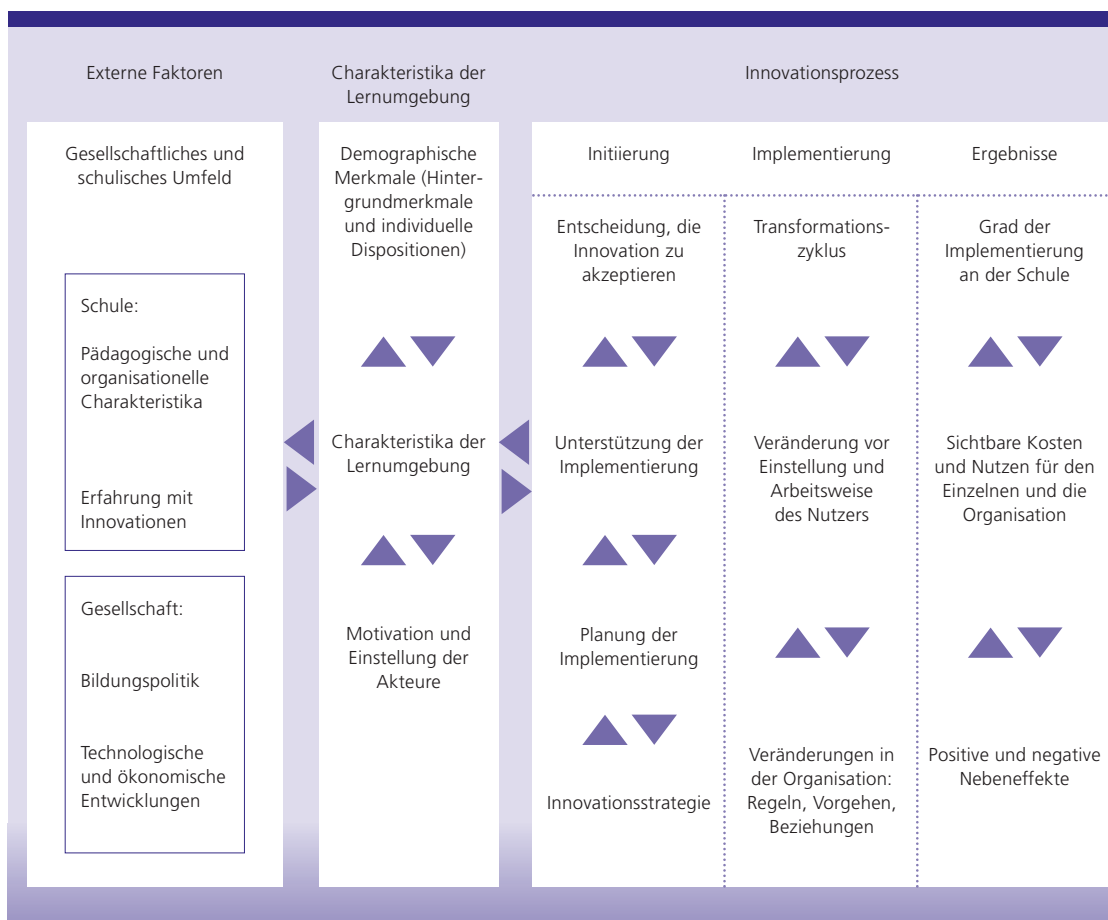


Abbildung 1
Dimensionen einer Innovation
(Mulder, 2004a)

Als *Lernziele* sind die Kompetenzen zu nennen, die erforderlich sind, um bestimmte Berufshandlungen ausführen und komplexe Handlungen in Berufssituationen bewältigen zu können. Kompetenzen werden hier als individuelle Merkmale in Bezug zu einem Kontext, wie z. B. zu einem Beruf, definiert.

Lernumgebung

Organisierte Lernsituationen, in denen Betreuer mittels didaktischer Methoden Inhalte vermitteln, die zur Erreichung der definierten Lernziele beitragen.

Konstruktivismus

Ein lerntheoretischer Ansatz, der Lernen als eine individuelle Konstruktion von Wissen versteht, wodurch dieses Wissen stets einen subjektiven Charakter erhält.

Innovationen

Verbesserungen in einer Lernumgebung, wobei sich nicht nur die Merkmale der Lernumgebung, sondern auch die Definition der Lernziele verändern.

Design-Based Research

Ein erziehungswissenschaftlicher Ansatz, der die Entwicklung in der Praxis konsequent mit wissenschaftlicher Betreuung und Forschung verbindet, wodurch nachhaltige Veränderungen bewirkt werden.

Resultierend aus diesen Annahmen zum Lernen müssen alle Elemente der Lernumgebung zueinander passen und mit den Lernzielen und dem Lernprozess konsistent sein. Die Elemente einer Lernumgebung betreffen *Inhalt, Form* (d. h. die didaktische Organisation), *Betreuung und Bewertung*. Da Lernprozesse im Fall der beruflichen Bildung in der Schule und im Betrieb stattfinden, stellt auch der Ort ein Element einer Lernumgebung dar (MULDER, 2002, 2004b).

INNOVATIONSPROZESS

Die Bedingungen für eine erfolgreiche Innovation leiten sich aus dem gesamten Prozess der praktischen Umsetzung einer Innovation ab. Es lassen sich drei Phasen unterscheiden: Initiierung, Implementierung und Ergebnisse.

Bei der *Initiierung* – dem Beginn einer Innovation – ist die Beteiligung von Lehrern und Ausbildern besonders wichtig. Deren Mitwirken trägt, im Vergleich zur Entwicklung und Implementierung von Lernumgebungen durch externe Designer, wesentlich zu einer hohen Akzeptanz der Innovation bei. Auch die Qualität der Planung von Innovationen kann einen positiven oder negativen Effekt auf den Erfolg der Innovation haben. Wichtig ist deshalb ein realistischer Zeitplan. Zudem sollte die Unterstützung der Implementierung seitens der Schulleitung, der Lehrer und der Schüler gegeben sein.



Das Ergebnis einer Berufsaufgabe: Schülerinnen beim Verkauf einer selbstgestalteten Zeitung

Die Phase der *Implementierung* wird von den Einstellungen der Betroffenen. (z. B. Schüler, Lehrer und Ausbilder), aber auch von Veränderungen in Schule und Betrieb (z. B. Regeländerungen, Änderungen im Vorgehen oder in den Beziehungen der verschiedenen Akteure) beeinflusst. Wichtig ist hierbei, dass sämtliche Veränderungen einander bedingen und somit einen Transformationszyklus auslösen können.

Hinsichtlich der *Ergebnisse* ist zu berücksichtigen, zu welchem Grad die Implementierung an der Schule stattgefunden hat, welche sichtbaren Kosten und Nutzen für den Einzelnen und die Organisation gegeben sind und welche positiven und negativen Nebeneffekte aufgetreten sind. Die Zufriedenheit aller Akteure mit den erzielten Ergebnissen ist maßgeblich für die Stärke und Nachhaltigkeit der Verankerung einer Innovation im Schulalltag sowie für deren weitere Entwicklung.

Das wissenschaftliche Verständnis einer Innovation

Die Erfolge müssen sichtbar gemacht werden. Dafür ist es notwendig, während der Innovation Daten zur Feststellung des Lernerfolgs der Schüler zu erheben. Dafür eignet sich der Ansatz des Design-Based Research (COLLINS, 1992), der die genannten Merkmale von Innovationen berücksichtigt und auch eine enge Kooperation mit den Forschern vorsieht. Hierdurch ergibt sich ein tieferer Einblick in die tatsächliche Wirksamkeit und Eignung einer Lernumgebung für den spezifischen Kontext. Mit der systematischen Datenerhebung während einer Innovation wird es möglich, alle wichtigen Ereignisse und Ergebnisse der Innovation zu erfassen. Verbesserungen können so bereits während der Innovation erfolgen, wodurch sichergestellt wird, dass am Ende ein breites Verständnis der Wirkungsweise vorliegt und die lokalen Bedürfnisse der Akteure befriedigt werden. Angestrebt wird keine universelle, auf beliebige Kontexte

übertragbare Theorie. Durch eine umfassende Analyse der Ereignisse, gilt es relevante Merkmale abzuleiten, welche auch in anderen Kontexten angewendet werden können. Zwei Innovationen aus der Praxis zeigen, wie Innovationen aufgrund der genannten Dimensionen aussehen können. In diesen Beispielen aus der beruflichen Ausbildung in den Niederlanden und Deutschland wurde der Ansatz des Design-Based Research umgesetzt.

Wie Innovationen in der Praxis aussehen

DAS NIEDERLÄNDISCHE MODELL „LERNEN OHNE GRENZEN“

Für das Projekt „Lernen ohne Grenzen“ aus den Niederlanden waren Probleme wie hohes Dropout, unmotiviert Schüler, schlechte Lernergebnisse sowie mangelnde Kommunikation zwischen Schulen und Betrieben Anlass für Veränderungen (MULDER, 2002). Einige Schulen begannen bereits 1993/1994 mit der Einführung von Innovationen. Seit dem Jahr 1999 haben Abteilungsleiter von technischen Ausbildungsabteilungen dreier Berufsschulen gemeinsam mit der Autorin dieses Beitrags die Projektführung übernommen.

Praktiker, Manager, Schulleiter, Lehrer und Schüler arbeiten seitdem gemeinsam mit der Projektführung an der Innovation. Von Anfang an wurden auch Betriebe einbezogen, und es wurde gemeinsam festgelegt, was die Lernziele sein sollen bzw. welche Kompetenzen zu erwarten sind. Damit werden auch die regionalen Bedürfnisse berücksichtigt. Die eingesetzten Materialien werden von Lehrern aller beteiligten Schulen sowie von Trainern aus Betrieben gemeinsam entwickelt. Die Entwicklung wird von der Projektführung gesteuert und unterstützt.

Als Basis für die Lernumgebungen in der Schule und im Betrieb wurde das *Modell des problemorientierten Lernens* verwendet. Dieses wird seitdem für den Bereich der beruflichen Bildung adaptiert und sukzessive weiterentwickelt. Für die konkrete Entwicklung der Lernumgebungen sind zwei Aspekte besonders wichtig: die Merkmale der zukünftigen Berufe sowie die Merkmale der Schüler. Hinsichtlich der Inhalte werden realistische Berufsprobleme aufgenommen und ganzheitlich ausgestaltet, wobei es keine Fächer mehr gibt. Die dazu von Schülern angefertigten Materialien werden in einem Portfolio gesammelt.

Reflexion und Bewertungen unterschiedlicher Art sind in den gesamten Prozess integriert. Dazu wird ein persönlicher Entwicklungsplan für jeden Schüler angefertigt. Aufgaben werden in Gruppen ausgeführt, was die Aneignung sozialer, fachlicher und methodischer Kompetenzen fördert. Schüler sind Teil einer vertrauten Basisgruppe, in der auch

Fehler gemacht werden dürfen. Den Lehrern und Ausbildern kommt eine Betreuungsfunktion zu. Ihre neue Rolle ordnet sich in eine grundsätzlich veränderte Didaktik ein.

Die Durchführung von Train-the-Trainer-Programmen stellt einen maßgeblichen Faktor für den Erfolg der Innovationen dar, da diese Trainings die notwendigen Kompetenzen für die Entwicklung der Lernumgebungen vermitteln sowie Lehrer und Ausbilder auf didaktische Veränderungen vorbereiten und so die Implementierung fördern. Die Trainings werden von bereits erfahrenen Lehrern und Ausbildern durchgeführt.

Mittlerweile haben nahezu alle niederländischen Berufsschulen und Hunderte von Lehrern, Schülern, Schulleitern, Betrieben und Arbeitgeberverbände sich an dieser Form des Unterrichts beteiligt. Es findet eine kontinuierliche Weiterentwicklung statt. Inzwischen wird das Modell auch in der kaufmännischen Ausbildung angewandt.



Als Berufsaufgabe fertigen Schüler in kooperativer Arbeit eine Wanduhr an

„JUGENDLICHE OHNE AUSBILDUNGSPLATZ“ IN DEUTSCHLAND: WAS INNOVATIONEN LEISTEN KÖNNEN

In einem Projekt der Berufsschule Kelheim wurde eine Lernumgebung für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz entwickelt, welche die Vermittlung notwendiger berufsrelevanter Kompetenzen zum Ziel hatte. Anlass sind die steigende Anzahl von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz und die unterschiedliche Motivation seitens der Schüler. Im Jahr 2005 haben die Schule und im Besonderen die Lehrer damit begonnen, eine Innovation zu entwickeln und zu implementieren. Unterstützt wurden die

Lehrer durch die Schulleitung und im Hinblick auf die Entwicklung, den Implementierungsprozess und den Inhalt durch die Autorin. Die Innovation wird jetzt in ihrem zweiten Schuljahr durchgeführt und ist mittlerweile Teil eines Modellversuchs.

Die Basis der Innovation ist grundsätzlich mit dem beschriebenen Modell vergleichbar, allerdings wurden Anpassungen an die lokalen Bedürfnisse der Jugendlichen und

der Betriebe sowie an die Möglichkeiten der Schule vorgenommen. Dieses Modell des berufsaufgabengesteuerten Lernens baut auf den beschriebenen allgemeinen Voraussetzungen auf, d. h., zukünftige Berufe sowie Merkmale der Schüler sind Ausgangspunkt. Durch die Auseinandersetzung mit authentischen Berufsaufgaben eignen sich die Schüler Kompetenzen an, die im Rahmen einer Ausbildung erforderlich sind.

Erste Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz das Modell annehmen, die Motivation gesteigert (MESSMANN, 2006) und Arbeitsidentität auch in der Schule entwickelt werden kann (MULDER, KAHMANN, LAUBENBACHER & MESSMANN, 2006). Die Akzeptanz der Innovation hat zugenommen, was sich am steigenden Interesse der neuen Schüler, der Lehrkräfte, aber auch an der wachsenden Unterstützung

durch andere Schulen, Behörden und Organisationen zeigt. Die Innovation hat dazu beigetragen, dass im Vergleich zu den vergangenen Schuljahren wesentlich mehr Jugendliche einen Ausbildungsplatz gefunden haben.

Praktische Hinweise für die Durchführung von Innovationen

Zu den wichtigsten Determinanten erfolgreicher Innovationen in der beruflichen Ausbildung lässt sich zusammenfassend feststellen: Erstens sind die *Lernenden*, d. h. die Schüler und deren Voraussetzungen der zentrale Ausgangspunkt bei der Entwicklung einer Lernumgebung. Zweitens stellen die Anforderungen der *zukünftigen Berufe* eine zentrale

Voraussetzung für die Gestaltung einer Lernumgebung dar. Die Orientierung an realen Berufen führt zur Gestaltung komplexer, ganzheitlicher und authentischer Aufgabenstellungen. Drittens müssen die einzelnen Elemente einer Lernumgebung (Inhalt, Form, Betreuung, Bewertung, Ort) konsistent sein. Das gilt ebenso für diese Elemente selbst und die definierten Lernziele sowie für die zugrunde gelegten Überlegungen zum Lernprozess.

Geeignete Entwicklungsstrategien sind Voraussetzung für erfolgreiche Lernumgebungen, weil eine Lernumgebung nur erfolgreich sein kann, wenn sie in der Praxis sinnvoll (wie beabsichtigt) angewendet wird. Die Innovation sollte mit dem Wichtigsten starten: den Lernprozessen, die in Schülern vorgehen. Veränderungsprozesse bewegen sich hierbei von innen (Förderung der Lernprozesse) nach außen (Systemveränderungen). Erfahrungen zeigen, dass sich Kontextfaktoren (z. B. formelle Lernziele, Unterstützung der Schulleitung, Ressourcen usw.) an innere Verbesserungen anpassen. Auf diese Weise kann die Qualität von beruflicher Bildung verbessert werden.

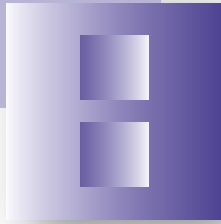
Bei der Entwicklung von Innovationen muss mit konkreten Problemen aus der Praxis begonnen werden, und es sollten alle relevanten Akteure involviert werden. Nur so wird gewährleistet, dass

- Lernvorgänge für die Lernenden relevant und bedeutsam werden;
- die Lehrer die veränderten didaktischen Bedingungen verstehen und akzeptieren und ihre Rolle als Betreuer sowie als Entwickler ausfüllen können. Trainings für Lehrer und Ausbilder sind hierbei von großer Bedeutung, vor allem wenn sie von bereits erfahrenen Lehrern durchgeführt werden. Innovationen beginnen mit der Professionalisierung von Lehrern und Ausbildern. Deren aktive Rolle in der Entwicklung des eigenen didaktischen Konzepts wirkt sich auch auf die Schüler und deren Kontext aus;
- ein gesellschaftlich wertvolles Ziel erreicht wird, indem externe Faktoren wie Bildungssystem, technische und ökonomische Entwicklungen und Akteure der Peripherie im Entwicklungsprozess berücksichtigt werden.

Von großer Bedeutung ist schließlich, dass Ergebnisse und Erfolge sichtbar gemacht werden – auch während der Entwicklung. Lernerfolg sowie gesellschaftlicher Erfolg sind aussagekräftige Indikatoren für die Qualität einer Innovation und deren Weiterentwicklung. Innovationen sind demnach nie abgeschlossen, sondern entwickeln sich ständig weiter. ■

Literatur

- COLLINS, A. (1992). *Toward a design science of education*. In: E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology*, 15–22. Berlin
- MESSMANN, G. (2006). *Die Veränderung der motivationalen Regulation und deren Determinanten im Rahmen einer berufspraktischen Lernumgebung. Eine Analyse am Beispiel der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz. Magisterarbeit, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik.*
- MULDER, R. H. (2002). *Design of learning environments for professional development: the case of problem based learning in secondary technical education. Paper presented at the "EARLI SIG Professional Learning and Development Conference", Turku*
- MULDER, R. H. (2004a). *Conditions for instructional design and innovation in vocational education: successful design and implementation of complex learning environments*. In: R. H. Mulder, R. H.; Sloane, P. F. E. (Eds.), *New approaches to vocational education in Europe*. In: *Oxford Studies in Comparative Education*, 13, 1, pp. 59–70
- MULDER, R. H. (2004b). *Design and evaluation of complex learning environments in secondary vocational education*. A. a. O., pp. 171–182
- MULDER, R. H.; KAHMANN, K.; LAUBENBACHER, S.; MESSMANN, G. (2006). *Characteristics of learning environments in secondary vocational education and the relation with work identity. Paper presented at the "EARLI SIG Professional Learning and Development Conference", Heerlen*



Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung

► Im Rahmen einer Studie* [EULER, SEVERING 2006] wurde untersucht, ob eine Gliederung der Berufsbildung in Deutschland mit standardisierten Ausbildungsbausteinen zu mehr Transparenz und Flexibilität der Ausbildung beitragen kann und ob Ausbildungsbausteine die Übergänge der Jugendlichen im Ausbildungssystem erleichtern können. Es werden Modelle einer Strukturierung der Berufsbilder in jeweils fünf bis acht bundesweit standardisierte Ausbildungsbausteine vorgeschlagen und die Schritte zu einer praktischen Erprobung und Umsetzung skizziert. Es geht weder um die Abschaffung des dualen Systems noch um die Aufgabe des Berufsprinzips – im Gegenteil: Beide Grundpfeiler des Berufsausbildungssystems sollen auf die veränderten sozioökonomischen Rahmenbedingungen ausgerichtet und gestärkt werden. Einige Aspekte des Gutachtens werden im Artikel zusammengefasst.



DIETER EULER

Prof. Dr., Professor für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement an der Universität St. Gallen



ECKART SEVERING

Prof. Dr., Geschäftsführer des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

Vorschläge zur Weiterentwicklung der deutschen Berufsausbildung bewegen sich auf einem verminten Gelände: Sobald die Interessen einzelner Akteure betroffen sind, darf man sich vielstimmiger Kritik und Opposition sicher sein. Vor diesem Hintergrund erwarten wir für die Vorschläge keinen vollständigen Konsens. Ein Lackmустest für die Diskussionskultur in der deutschen Berufsbildung ist jedoch die Antwort auf die Frage, inwieweit die Auseinandersetzung argumentativ oder polemisch, sachbezogen oder persönlich, konstruktiv oder destruktiv geführt wird. Daher gehen wir hier nicht auf erste interessenpolitisch motivierte Stellungnahmen ein, in denen wir als Autoren falsch zitiert und uns hintergründige Absichten unterstellt werden.

Ausgangprobleme: Veränderte Strukturbedingungen für das duale System

Dass Veränderungen im deutschen System der Berufsausbildung notwendig sind, ist angesichts der sichtbaren Probleme weithin akzeptiert. Einige ausgewählte Indikatoren mögen die Herausforderungen verdeutlichen:

- Es gelingt nicht, die Nachfrage nach Ausbildungsstellen im dualen System durch eine hinreichende Aktivierung von betrieblichen Ausbildungsressourcen zu decken. Dies führte in den vergangenen Jahren zu einer schleichenden Erosion des dualen Systems, die unter anderem darin zum Ausdruck kommt, dass die Einmündungsquote der Schulabgänger in das System von etwa 77% Anfang der 90er-Jahre auf mittlerweile 58% gesunken ist.
- Zwischen den allgemeinbildenden Schulen und der Berufsausbildung hat sich ein „Übergangssystem“ gebildet, in dem mehr als 500.000 Jugendliche mit einem milliardenschweren öffentlichen Finanzaufwand in einer Vielzahl von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) untergebracht sind, die zumeist keinen systematischen Anschluss an eine Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen besitzen.

* Die Studie wurde im Rahmen der Beratungen des Innovationskreises „Berufsbildung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vorgelegt.

Diese besorgniserregenden Entwicklungen werden als Symptome von grundlegenden strukturellen Veränderungen in der Wirtschaft verstanden, die zu veränderten Rahmenbedingungen für das Ausbildungssystem führen. Exemplarisch sollen hervorgehoben werden:

- Verlagerungen der Personalnachfrage aus dem tradiert ausbildungsintensiven industriellen Sektor in den Dienstleistungssektor; neue Wachstumsbereiche treffen dort auf andere Formen der Qualifizierung und Personaleinstellungen und in der Folge auf Zurückhaltung im Hinblick auf die Fortschreibung bestehender Ausbildungskulturen.
- Als Folge veränderter Personalrekrutierungsstrategien und im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen stellen Unternehmen am oberen Ende der Qualifikationsniveaus zunehmend Absolventen von Hochschulen für Tätigkeitsbereiche ein, die zuvor Absolventen einer dualen Ausbildung offenstanden.
- Die Segmentierung zwischen Stamm- und Randbelegschaften und die Verkürzung der Planungsvorläufe in der Personalarbeit verringern am unteren Ende der betrieblichen Hierarchien das Interesse der Unternehmen an sich erst langfristig amortisierenden Ausbildungsinvestitionen. Entsprechend reduzieren Unternehmen Aufwendungen für die geregelte Berufsausbildung und weichen auf betriebsspezifische Qualifizierungen und auf un- und angelernte Beschäftigung aus.

Im Ergebnis begründen diese strukturellen Entwicklungen die Notwendigkeit, auch im System der Berufsausbildung Veränderungen einzuleiten, die strukturell ansetzen und die über die in den vergangenen Jahren vorgenommenen Maßnahmen zur Steigerung des Ausbildungsstellenangebots durch verstärkte Vermarktung und durch Akquisitions- und Unterstützungsprogramme hinausgehen.

In den vergangenen Jahren wurde der Versuch unternommen, das Auseinanderfallen von betrieblichem Ausbildungsstellenangebot und der Ausbildungsnachfrage durch

Ausbildungsbausteine sind abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbilds.

Maßnahmen der BAV und durch eine Förderung der vollzeitschulischen Berufsausbildung zu kompensieren. Strukturen und Curricula dieser Bereiche des Berufsbildungssystems sind untereinander nur begrenzt anschlussfähig und insgesamt wenig transparent. Die Bildungsmaßnahmen, die der regulären Ausbildung vor- oder parallel zu ihr gelagert sind, sind weder untereinander noch mit den Inhalten der Ausbildung systematisch verzahnt. Dies führt bei den Jugendlichen zu schwierigen Übergängen im Ausbildungsverlauf, zu einer längeren Ausbildungsdauer und zu einem hohen Motivationsverlust. Gesellschaftlich bedingt es einen hohen Ressourcenaufwand für Bildungsmaßnahmen, die letztlich nicht ausreichend produktiv werden. Daher ist zu fragen,

wie die Vorbereitungsmaßnahmen und schulischen Ausbildungen, sofern sie die Funktion eines Angebotspuffers für betriebliche Ausbildungen erfüllen, besser in eine nachfolgende Ausbildung integriert werden können und auch für sich auf dem Arbeitsmarkt besser verwertbar gemacht werden können.

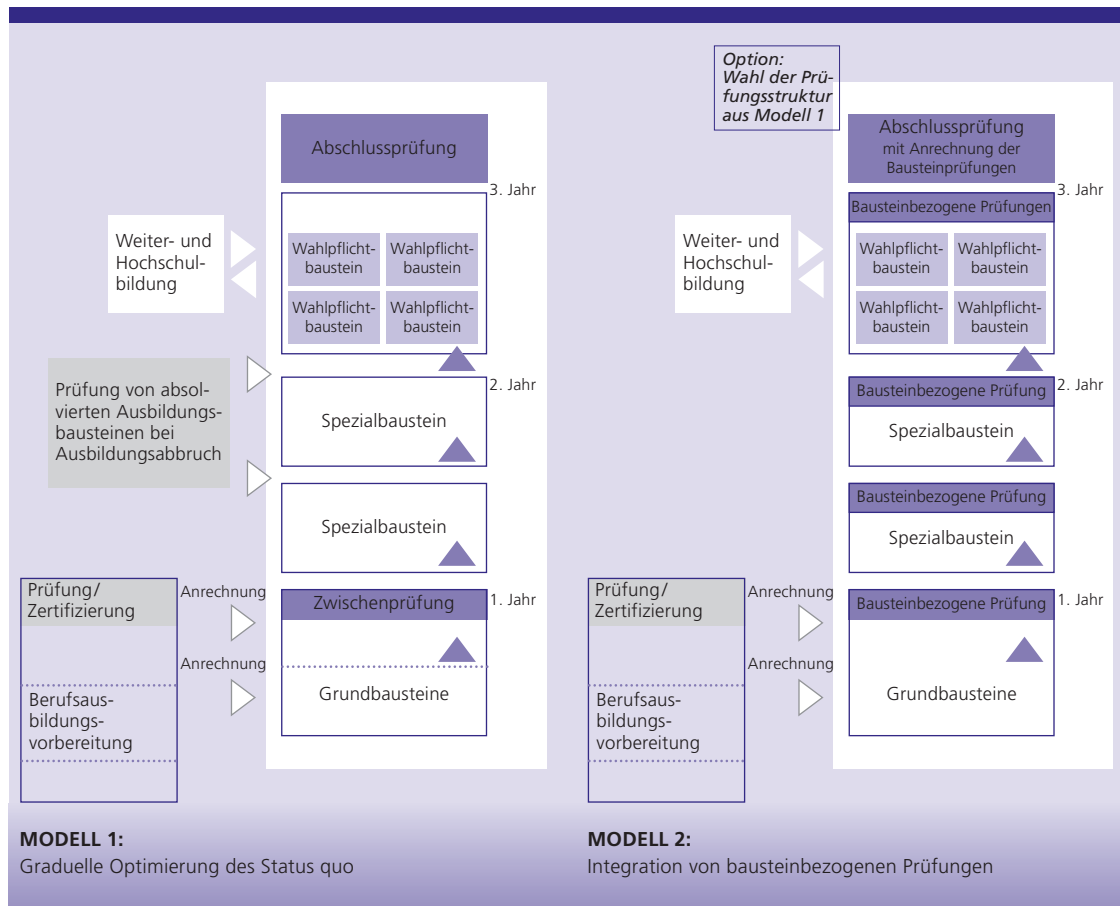
Es geht dabei nicht um Sonderlösungen für eine Branche, einen Beruf oder eine besondere Zielgruppe unter den Jugendlichen. Viele solcher Vorschläge sind zur Diskussion gestellt und teilweise umgesetzt worden, und die guten unter ihnen haben zur Lösung der partikularen Probleme beigetragen, denen sie abhelfen sollten. Im Ergebnis aller dieser Reparaturen, Erweiterungen und Sonderprogramme zur dualen Berufsausbildung hat das Ausbildungssystem aber insgesamt einen Grad an Komplexität erreicht, der es für die Jugendlichen und für die Unternehmen nur noch schwer durchschaubar macht. Daher meinen wir, dass nicht ein Mehr an Komplexität, sondern Vereinfachung erforderlich ist: eine Struktur, die quer zur dualen Ausbildung, zur Berufsausbildung in Schulen und zur BAV allgemeine Leitlinien fixiert und damit zur Integration dieser Bereiche, zu neuer Übersichtlichkeit und zu mehr Flexibilität beiträgt.

Lösungsvorschläge: Modelle einer Strukturierung der Berufsbildung mit Ausbildungsbausteinen

Mit Blick auf die skizzierten Herausforderungen schlagen wir vor, durch die *Einführung von Ausbildungsbausteinen in der dualen Ausbildung* eine verbesserte horizontale und vertikale Integration der Ausbildung mit vor- und nachgelagerten sowie parallelen vollzeitschulischen Bildungsangeboten zu ermöglichen. Davon ausgehend haben wir zwei Modelle zur Umsetzung einer mit Ausbildungsbausteinen strukturierten Ausbildung vorgestellt, die sich in ihrer Ausgestaltung und in ihren ordnungspolitischen Konsequenzen unterscheiden.

Beide Modelle gehen von einer übersichtlichen Zahl von fünf bis acht Ausbildungsbausteinen aus. Ausbildungsbausteine sind abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbilds. Die einzelnen Bausteine entstehen aus einem ganzheitlichen Ausbildungsberufsbild, umgekehrt repräsentieren sie in ihrer Gesamtheit die Einheit des Berufsbilds. Erst die Absolvierung aller Bausteine begründet eine ganzheitliche, qualifizierte Berufsausbildung. Daraus ergibt sich, dass das Berufsprinzip als konstitutive Grundlage der dualen Berufsausbildung erhalten bleibt. Damit korrespondiert die vertragsrechtliche Komponente, dass Ausbildungsverhältnisse innerhalb des dualen Systems unverändert über die Gesamtdauer der Ausbildung abzuschließen sind. Auch sieht keines der beiden Modelle vor, auf eine Abschlussprüfung zu verzichten. Es geht insofern auch nicht um Mikro-

Abbildung
Modelle der Struktur des Ausbildungs- und Prüfungsablaufs am Beispiel eines dreijährigen Ausbildungsganges (Euler, Sevring 2006)



module, wie sie teilweise im englischen und schottischen NVQ-System zum Einsatz kommen. Eine solche Zersplitterung der Inhalte würde die Transparenz der Ausbildung verringern und nicht zu einer eigenständigen Handlungskompetenz in Ausbildungsbausteinen führen.

Modell 1: Graduelle Optimierung des Status quo

In dieser Variante werden aktuelle Entwicklungen aufgenommen und in einigen Punkten erweitert. Duale Ausbildungsgänge bleiben in diesem Modell 1 in ihrem praktischen Ausbildungsablauf prinzipiell unberührt, aber insbesondere die *Ausbildungsvorbereitung* wird näher an die duale Berufsausbildung herangeführt. Es werden die Inhalte der einzelnen Ausbildungsbausteine durchlaufen, die Prüfungen in der regulären dualen Ausbildung werden jedoch nicht Baustein für Baustein absolviert, sondern wie bisher zeitpunktbezogen als eine Einheit am Ende der Ausbildung.

Die Veränderungen zum Status quo sehen wir in folgenden Punkten:

- In der Ausbildungsvorbereitung für ausbildungsreife Jugendliche ebenso wie in der vollzeitschulischen Berufsausbildung würden grundsätzlich die gleichen durch die Ordnungsarbeit bundesweit standardisierten Inhalte in

Ausbildungsbausteinen vermittelt wie in der betrieblichen Ausbildung. Außerbetriebliche Lernorte würden ihre Inhalte an die Ausbildung nicht nur anlehnen, sondern würden den gleichen Ansprüchen an die Qualität und die inhaltliche Ausgestaltung ihrer Bildungsangebote unterworfen wie Betriebe und Berufsschulen.

- Wir schlagen vor, die Zwischenprüfung auf die Grundqualifikationen zu beziehen und als vollwertigen (das heißt in die Bewertung einfließenden) Teil der Prüfung zu konzipieren. Im Ergebnis käme dies der „gestreckten Prüfung“ nahe, wie sie derzeit in zahlreichen Berufen erprobt wird.
- Bei Ausbildungsabbruch soll den Auszubildenden die Möglichkeit gesichert werden, bereits absolvierte Ausbildungsbausteine durch eine Prüfung abzuschließen und sich verbindlich zertifizieren zu lassen.
- Die innerhalb der Berufsausbildungsvorbereitung und paralleler Ausbildungsformen ausgebildeten Kompetenzen aus den Grundbausteinen sollen in denjenigen Lernorten geprüft werden, in denen die Maßnahmen durchgeführt werden. Voraussetzung für die Anrechenbarkeit als Teil der Abschlussprüfung in der Berufsausbildung sind Vorkehrungen zur Qualitätssicherung.
- Bestehende Möglichkeiten zur Differenzierung eines Ausbildungsganges über Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen u. a. bleiben unverändert erhalten. Entsprechende Elemente würden aber stets als eigenständigen

dige Ausbildungsbausteine in den Ausbildungsgang integriert. Damit wäre auf lange Sicht eine berufsübergreifende Form der Strukturierung von Spezialisierungen geschaffen, die eine gemeinsame schulische bzw. betriebliche Ausbildung von überlappenden Inhalten verschiedener Berufe ebenso erleichtert wie eine wechselseitige Anrechnung. Einzelne Ausbildungsbausteine könnten von vornherein für verwandte Berufe gemeinsam formuliert werden, um ① die betriebliche Ausbildung ressourcenschonender zu organisieren, ② die Zusammenlegung von Lerngruppen in den beruflichen Schulen zu erleichtern, ③ attraktive Mobilitätsoptionen für die Auszubildenden zu schaffen und ④ die Anschlussmöglichkeiten für Auszubildende nach einem möglichen Ausbildungsabbruch zu verbessern.

Modell 2: Integration von bausteinbezogenen Prüfungen

Auch bei MODELL 2 erfolgt eine Strukturierung des Ausbildungsberufsbilds über Ausbildungsbausteine, die jedoch einzeln geprüft und zertifiziert werden. Der Ausbildungserfolg wird über die Absolvierung der auf die Ausbildungsbausteine bezogenen Prüfungen und einer (veränderten und kürzeren) Abschlussprüfung dokumentiert. Bausteinbezogene Prüfungen können auch an den Lernorten erfolgen, in denen entsprechende Ausbildungsleistungen absolviert werden. Die integrierte Abschlussprüfung, in der zum Ende der Ausbildung nochmals der Gesamtzusammenhang gesichert werden soll, sollte weiterhin durch die zuständigen Stellen durchgeführt werden. Hinsichtlich der Prüfungsmodalitäten schlagen wir vor, dass für Ausbildungsbetriebe *sowohl eine „traditionelle Prüfungsstruktur“* (mit Zwischen- und Abschlussprüfung) *als auch eine bausteinbezogene Prüfungsabfolge* möglich sein soll.

Dieser Ansatz würde es über das MODELL 1 hinaus erleichtern, gleichwertige Ausbildungsleistungen etwa beim Wechsel zwischen unterschiedlichen Ausbildungskonfigurationen bzw. Lernortkombinationen auf der Grundlage zertifizierter Prüfungsleistungen anzuerkennen. Auch würden die Auszubildenden durch die zeitlich nähere Prüfung zu einer kontinuierlichen Leistungsorientierung während der gesamten Dauer der Ausbildung motiviert. Eine bessere Einschätzung des Ausbildungsfortschritts wäre möglich, und ausbildungsbegleitende Fördermaßnahmen können gezielter ansetzen. Die plurale Aufstellung von Prüfungsinstitutionen kann auch zur Effizienz und Qualitätsverbesserung des Prüfungsgeschehens beitragen. Allerdings ist zu bedenken, dass MODELL 2 ordnungspolitische Setzungen und institutionelle Zuständigkeiten tangiert und seine Umsetzung daher bildungspolitisch schwieriger wäre.

Die Abbildung veranschaulicht die Struktur des Ausbildungs- und Prüfungsablaufs in MODELL 1 und in MODELL 2 am Beispiel eines dreijährigen Ausbildungsgangs, in dem das erste Jahr entweder über einen zwölfmonatigen oder über zwei sechsmonatige (gestrichelte Linie) Ausbildungsbausteine strukturiert wird. Das zweite Ausbildungsjahr besteht aus zwei sechsmonatigen Bausteinen, das dritte Ausbildungsjahr aus vier Wahlpflichtbausteinen, von denen zwei zu wählen sind. Nach jedem Baustein besteht die Möglichkeit der Anrechnung von Ausbildungsabschnitten.

Die Modelle sind jeweils für sich nach bildungspolitischem Ermessen umsetzbar. Das erste Modell ist keine Vorstufe des zweiten.

Beide vorgeschlagenen Modelle ermöglichen, dass Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung auf solche Inhalte ausgerichtet werden, die in der Regel in den Ausbildungsbausteinen des ersten halben bzw. des ersten Jahres in einer dualen Berufsausbildung vermittelt werden und dass die Lernergebnisse zertifiziert und auf die Ausbildung unmittelbar angerechnet werden. Damit ergäbe sich für die nachfolgende betriebliche oder schulische Ausbildung ein klar definierter Einstiegspunkt. Es wäre nicht länger ungewiss, welche beruflichen Inhalte in der BAV überhaupt vermittelt wurden und wie gut sie der jeweilige Ausbildungsaspirant gemeistert hat. Das Dickicht der BAV-Maßnahmen wäre in diesem Punkt durch eine klare Output-Orientierung gelichtet. Für die Jugendlichen wären die Qualifizierungsziele auch in der BAV deutlich. Bei Betrieben könnten Vorbehalte gegenüber Teilnehmern einer BAV gemindert werden. Die Bedingungen für Kooperationen zwischen und mit den Trägern der BAV, die heute vor allem auf regionalen Netzwerkstrukturen und individuellem Engagement beruhen, würden systematisch verbessert. Dies hätte vor allem Vorteile für marktbenachteiligte Jugendliche, die in der Regel Ausbildungsbausteine komplett absolvieren würden. Andere Gruppen profitierten insoweit, als sie neben einer Betreuung und der Möglichkeit des Nachholens von allgemeinbildenden Kompetenzen mit konsistenten und anschlussfähigen beruflichen Ausbildungsinhalten versorgt werden können. Diejenigen Jugendlichen, die nach einer BAV nicht in eine duale Ausbildung einmünden, verfügten über einen anerkannten und durch Betriebe nachvollziehbaren Nachweis einer beruflichen Teilqualifikation, der sie auf dem Arbeitsmarkt immerhin über den Status eines Ungelernten hinausheben würde und der den Einstieg in das Beschäftigungssystem erleichtern könnte. Dadurch könnte auch die Einführung spezifischer Benachteiligtenberufe und damit eine Absenkung allgemeiner Ausbildungsstandards verhindert werden.

Eine modulare Gliederung von Ausbildungsgängen wird zwar seit langem diskutiert, ist bislang aber in Deutschland nur in ersten Ansätzen und dann auch nur in Bezug auf die curriculare Strukturierung einzelner Berufe umgesetzt

worden. In der Regel ging es um mehr Flexibilität innerhalb der Ausbildung in einem spezifischen Beruf. Möglichkeiten der Integration von vertikal oder horizontal verbundenen Bildungsgängen blieben außerhalb der Betrachtung. Eine übergreifende Verzahnung der Berufsausbildung könnte aber in Bezug auf die skizzierten Probleme eine Reihe von Vorteilen mit sich bringen (vgl. Kasten).

Die Darstellungen verdeutlichen, dass der Vorschlag nicht darauf zielt, für die Gesamtgruppe der Benachteiligten eine Lösung zu bieten. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich die in den Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung befindlichen Jugendlichen in drei Gruppen einteilen lassen: ① Die sogenannten „Marktbenachteiligten“, die bei entsprechenden Angeboten die Anforderungen an eine qualifizierte Berufsausbildung erfüllen können. ② Die sogenannten „Heranführbaren“, die innerhalb der Berufsausbildungsvorbereitung neben einer berufsbezogenen Qualifizierung unterstützende Angebote im sozialen und/oder allgemeinbildenden Bereich benötigen. ③ Jugendliche, die unter gegebenen Bedingungen nicht ausbildungsfähig sind und zunächst eine nachhaltige sozialpädagogische Stabilisierung benötigen. Unsere Vorschläge beziehen sich auf die beiden erstgenannten Gruppen, bei denen durch berufsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen uneingeschränkt oder teilweise anrechenbare Schritte zu einem qualifizierten Ausbildungsabschluss gestaltet werden können. Für die dritte Gruppe (sowie begrenzt für die zweite) sind unverändert Unterstützungsangebote erforderlich, die durch engagierte Leistungen vieler Bildungsträger aktuell bereits angeboten werden. In diesem Bereich haben auch Qualifikationsbausteine unverändert ihren Stellenwert.

Von manchen wird das Argument vorgetragen, dass die Einführung von Ausbildungsbausteinen schleichend zur Auflösung von Ausbildungsgängen und des Berufsprinzips führte. Unabhängig von dem fehlenden Beleg, dass berufliche Handlungskompetenz nur innerhalb eines dualen Ausbildungsgangs erreichbar ist bzw. durch die aktuelle Ausprägung dualer Ausbildungsverhältnisse in der Regel auch tatsächlich entsteht, gibt es weder theoretisch noch praktisch eine stichhaltige Begründung, weshalb eine andersartige Strukturierung von Ausbildung und Prüfung die Erreichung der mit dem Berufsprinzip verbundenen Merkmale verfehlen sollte. In unserem Gutachten gehen wir detailliert auf diesen Punkt ein.

Entwicklung und Transfer

Überlegungen zu Modellen einer anders strukturierten Ausbildung haben stets einen Mangel: Es sind nur Modelle. So lässt sich in der bildungspolitischen Diskussion in aufrichtiger oder polemischer Sorge um den Bestand eines funktionierenden Ausbildungssystems vieles an Bedenken und

Vorteile einer übergreifenden Verzahnung der Berufsausbildung im dualen System

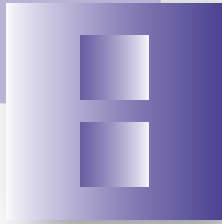
1. Ausbildungsgänge könnten nicht mehr nur als monolithische Einheiten von mehrjähriger Dauer, sondern auch in flexibleren Formen zum Abschluss führen. Die Adaption an veränderte Anforderungen der Auszubildenden oder der Unternehmen gelänge in Ausbildungsbausteinen leichter als für ganze Berufsbilder; die Planungsvorläufe verringerten sich.
2. Der Weg zu einem Berufsabschluss könnte so gestaltet werden, dass positive Effekte, die mit der Erreichung von Zwischenetappen verbunden sind (Qualifikationsnachweis für den Arbeitsmarkt, Motivation durch Kompetenzerleben etc.), genutzt werden könnten. Bisherige Ausbildungsabbrecher hätten dann immerhin anerkannte Zwischenstufen erreicht, auf denen später aufgesetzt werden kann. Auf der anderen Seite fänden Jugendliche aus der Ausbildungsvorbereitung, die ebenfalls standardisierte Ausbildungsabschnitte absolvieren, leichter Anschluss in der betrieblichen Ausbildung. Gleiche Abschlüsse könnten durch unterschiedliche Lernortkombinationen realisiert werden.
3. Der bestehende Gegensatz zwischen hochgradig geregelter dualer Ausbildung und in ihren Zertifikaten wenig transparenter beruflicher Weiterbildung würde gemindert: Module könnten auch in der Weiterbildung eingesetzt werden. Die Anschlussfähigkeit hin zu einer ergänzenden und kompatiblen Weiterbildung – in der Perspektive auch an Hochschulen – wäre prinzipiell gegeben.
4. Die Anschlussfähigkeit zu den entstehenden europäischen Strukturen im Rahmen des EQF/NQF bzw. ECVET würde verbessert.

Befürchtungen zusammentragen, das gegen eine Realisierung sprechen könnte. Darüber wird allerdings gelegentlich vergessen, von welchen gravierenden aktuellen Funktionsproblemen der Berufsausbildung die Arbeit an solchen Modellen überhaupt ausgeht. Trotzdem ist klar: Unsere Vorschläge beruhen auf Ex-ante-Einschätzungen und auf der Auswertung von Befragungen von Expertinnen und Experten, die in herausgehobener Stellung Verantwortung für die Gestaltung der dualen Ausbildung tragen. Auf einer abgesicherten empirischen Basis können weder wir, die wir eine Neustrukturierung vorschlagen, noch unsere möglichen Kritiker argumentieren. Wir plädieren daher zunächst für eine Erprobung unserer Vorschläge in einigen wenigen Berufen und für eine methodisch einwandfreie Evaluation der Ergebnisse.

Wenn man andere als die gewohnten Antworten haben will, darf man nicht auf die gewohnte Art fragen. Wir haben versucht, dieses Prinzip mit unseren Vorschlägen umzusetzen. Wir sind der Auffassung, dass eine Weiterentwicklung der Berufsbildung sich nicht getrennt auf das Übergangssystem auf der einen Seite oder auf das duale System auf der anderen Seite beziehen darf: denn die Mehrzahl der Jugendlichen bewegt sich in beiden Bereichen und büßt für die Systembrüche, die wir nicht beseitigen. Es wird Zeit, zusammenzudenken, was zusammengehört – oder wie heißt es so treffend: Wer nicht mit der Zeit geht, der geht mit der Zeit. ■

Literatur

EULER, D.; SEVERING, E. (2006): *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Bielefeld www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf



„Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte

► Die Debatte um die Reform der beruflichen Bildung wird gegenwärtig bereichert um Vorschläge, die Berufsausbildung in Module zu gliedern. Diese Vorschläge sind zu sehen vor dem Hintergrund von Versuchen, das Niveau der Berufsausbildung aus lohn- und arbeitspolitischen Interessen zu senken. Der folgende Artikel diskutiert die Zusammenhänge – insbesondere bezogen auf ein Gutachten von EULER/SEVERING – und beschreibt mögliche Konsequenzen für die Berufsausbildung in Deutschland. Die vorhandenen Berufe sind flexibel und innovativ – viel mehr, als es die Modultheoretiker sehen wollen. Eine Modularisierung würde das Qualifikationsniveau senken mit weitreichenden Konsequenzen für die Situation von Auszubildenden. Der Verweis auf den Europäischen Qualifikationsrahmen geht fehl: Er hat mit Modularisierung nichts zu tun.



MICHAEL EHRKE

*Dr. phil., Bildungsexperte beim Vorstand
IG Metall, Frankfurt/Main*



HERMANN NEHLS

*Referatsleiter Bildung und Qualifizierung,
DGB Bundesvorstand, Berlin*

Das Thema Modularisierung ist nicht neu. Bereits vor zehn Jahren wurde in dieser Zeitschrift über Modularisierung diskutiert.¹ Damals positionierte sich die Industrie eindeutig ablehnend – mit guten Argumenten, die noch heute ihre Gültigkeit haben. Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) gab damals eine Erklärung heraus, wonach Modularisierung mit dem dualen System nicht vereinbar sei. Das Festhalten am Berufsprinzip war bis heute ein Grundkonsens der Sozialpartner. Aktuelle Veröffentlichungen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)² und des KWB sowie von einigen Autoren dieser Zeitschrift deuten einen Sinneswandel an. Das duale System sei zu starr und antiquiert, Flexibilität und Innovation müssten endlich her. Es passe nicht mehr zu Europa und sei mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen und ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) unvereinbar.

Merkwürdig: Die, die von außen auf das duale System schauen, bezeichnen es gerne als starr und unflexibel, während die, die in diesem dualen System Ausbildung leben, allen voran die Auszubildenden, es oft als viel zu flexibel empfinden und gerne mehr Haltelinien hätten, damit Ausbildung nicht ins Leere geht oder gar in Ausbeutung abgleitet. Wen kümmert es eigentlich angesichts der fehlenden Ausbildungsstellen noch, ob die Ausbildungspraxis sich nach der Ausbildungsordnung vollzieht? Mit diesem Problem haben Gewerkschaften, Betriebs- und Personalräte sowie Jugend- und Auszubildendenvertretungen in der Praxis jedenfalls wesentlich mehr zu tun als mit dem Problem mangelnder Flexibilität.

Inzwischen preist aber sogar Bundesbildungsministerin SCHAVAN im Bundestag die Modularisierung als Zukunft schlechthin. Das BMBF scheint fest entschlossen, ein großes Programm zur mehrjährigen Erprobung von Ausbildungsmodulen durchzusetzen und für das, was vor zehn Jahren schon nicht überzeugt hat, demnächst Millionen an Steuergeldern einzusetzen. Den Wahrern des Berufsprinzips wird als Kompromiss angeboten, dass die Jugendlichen, wenn sie denn alle Module (irgendwann) absolviert haben, noch eine klassische berufliche Abschlussprüfung ablegen

können. Dies ist das Ergebnis eines Gutachtens von Dieter EULER und Eckart SEVERING (vgl. den Beitrag in dieser Ausgabe), das vom BMBF in Auftrag gegeben wurde und über das nun der „Innovationskreis berufliche Bildung“ der Ministerin diskutiert.³

Modularisierung – ein pseudomodernes Schlagwort

EULER/SEVERING liegt vor allem daran, die bisher in Fachkreisen gesehene Unvereinbarkeit von modularem und beruflichem Lernen aus dem Weg zu räumen. Zur Debatte stellen sie deshalb ein Konzept von Modularisierung, das ein Modul als Teil eines Ganzen begreift. Dabei gehe es um Modularisierung im Rahmen des Berufskonzepts.

Auch dieser Ansatz ändert nichts daran, dass er dem geltenden Berufsbildungsgesetz (§ 4) entgegensteht und daher bestenfalls – hierzu steht noch die juristische Prüfung aus – durch Erprobungsverordnungen nach § 6 BBiG, die sich auf konkret benannte Ausbildungsberufe beziehen, realisiert werden kann. Erprobungsverordnungen müssen aber in einem normalen Abstimmungsverfahren unter Beteiligung der Sozialpartner verhandelt werden.

Wer darüber nachdenkt, warum von einer bestimmten Gruppe derzeit so heftig für eine Erosion der dualen Ausbildung gefochten wird, ohne die Risiken für die immerhin 1,6 Millionen betroffenen jungen Menschen ernsthaft und sachlich zu diskutieren, dem kommt folgender Zusammenhang in den Blick:

Unter dem Einfluss einer spezifischen Debatte bei DaimlerChrysler, wo aus rein lohnpolitischen Gründen gegen die (ohne im Industrievergleich zu geringe) Facharbeiterausbildung zu Felde gezogen wird, mehrten sich im Arbeitgeberlager Funktionärsstimmen z. B. aus Südwestmetall oder aus dem Verband der Bayerischen Metall- und Elektroindustrie e. V. (VBM), wonach der „spezifisch deutsche“ Weg von Arbeit und Berufsbildung nicht zu den erwarteten Wettbewerbsvorteilen führt. Sie plädieren für eine höhere Standardisierung und Steuerung der Arbeit (z. B. mehr standardisierte Kennzahlensysteme, mehr technische Betriebsdatenerfassung), für die Reduzierung von Tätigkeitsumfängen und enge Taktung der Arbeitsabläufe. In Konsequenz daraus behaupten sie, Effizienz und Wertschöpfung verlangten den Wechsel von der beruflichen Ausbildung zur „aufgabenbezogenen Anlernung“⁴.

Hier stoßen wir zum Kern des Problems vor. Modularisierung steht für einen Systemwechsel, der letztlich arbeits- und lohnpolitisch begründet ist. Keine Frage, es gibt eine (zum Glück noch relativ kleine) Fraktion, die auf breiter Front zurück zu einem krassen Taylorismus will und auf

diesem Wege das Berufsprinzip als hinderlich ansieht. Die Vorschläge der Erziehungswissenschaftler, die im BMBF derzeit für ein Modulsystem plädieren, sind in diesem Zusammenhang zu sehen. Deshalb ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Position auch im Arbeitgeberlager umstritten ist. So distanziert sich das Institut für angewandte Arbeitswissenschaft von Gesamtmetall eindeutig und vertritt die Meinung, dass die Befolgung solcher Ratschläge auch bei DaimlerChrysler die Lage noch verschlimmern würde. Viele Unternehmen verfolgen in der Tat einen dezidiert gegenteiligen Kurs und setzen weiterhin auf innovative Wege der Arbeitspolitik. Dazu zählen nicht nur viele Unternehmen des Maschinenbaus, sondern auch BMW und Audi.

Auch der beliebte Verweis auf Toyota geht ins Leere. Das vorgängige Bildungsniveau der Toyotaarbeiter ist eher höher als hierzulande. Gerade Toyota zeichnet sich durch innovative Arbeitspolitik und Unternehmenskultur aus. Die Marktvorteile von Toyota kommen nicht aus Preis- und Kostendumping, sondern aus Innovation und Qualität. Oberflächlich betrachtet stehen „einfache“ Montagetätigkeiten (für die bei uns allerdings deutlich mehr Grundlagenqualifikationen vorhanden sind als z. B. in den USA) im Umfeld steigender Anforderungen aus indirekten Prozessen, aus der wachsenden Komplexität und technischen Dynamik der Fertigungslandschaften. Sie reiben sich an der wachsenden Rolle von soft skills. Daher scheint es sinnvoller, in diesen Fertigungsbereichen von „ambivalenten“ Qualifikationsanforderungen zu sprechen.⁵ Dies ist eventuell der Grund, weshalb die Automobilhersteller in der Gruppe der An- und Ungelernten de facto überwiegend gelernte Facharbeiter beschäftigen⁶ und diese selbst dort bevorzugen, wo das erklärte Ziel die Integration von gering Qualifizierten sein soll.⁷

Ist Modularisierung ein Allheilmittel für die Probleme des Ausbildungsmarkts?

Die Modularisierungsdebatte wird von den Befürwortern jedoch im „Innovationskreis berufliche Bildung“ ganz anders geführt. Es wird verwiesen auf strukturelle Veränderungen des Berufsbildungssystems. Dazu gehört der Hinweis, die Zahl der ausbildenden Betriebe ließe sich mit den vorhandenen Strukturen nicht steigern. Die Ausbildungsbereitschaft von kleineren Firmen könne durch ein Modulsystem erhöht werden.⁸

Beweise für diese These sind bisher jedoch von den Beteiligten nicht erbracht worden. Die Praxis zeigt eher, dass gerade kleinere Betriebe an Mini-Ausbildungen gar nicht interessiert sind. Dies ist eher eine typische Diskussion in Großbetrieben, die – wie gezeigt – nach neuen Methoden der Kostenreduzierung suchen.

Die strukturellen Veränderungen werden u. a. auch in einem grundsätzlichen Wandel der Wissensbasis beschrieben: In der Entwicklung von der vor- zur nachindustriellen Erwerbsarbeit vollziehe sich ein Wandel von Erfahrungswissen zu systemischem Wissen. Für nachindustrielle Gesellschaften sei systemisches Wissen strukturbestimmend.⁹ Die Berufsausbildung, die ihre Begründung im Wesentlichen aus der Bindung an das Erfahrungswissen bezogen hat, gerate gegenüber der höheren Allgemein- und wissenschaftlichen Bildung immer weiter ins Hintertreffen.¹⁰ Um die Gegensätze zwischen einzelwirtschaftlichen Qualifikationsinteressen und gesamtwirtschaftlichen Erfordernissen in Einklang zu bringen, sei eine bessere Bildungsmobilität im Sinne individueller Lernkompetenz und systemischer Durchlässigkeit die zentrale Aufgabe für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems.¹¹ Dies setze eine neue Systematik der beruflichen Curricula voraus. Es wird in diesem Zusammenhang verwiesen auf die Schaffung flexibler Grundberufe und auf eine Modularisierung der Berufsbildung.

*Bessere Bildungsmobilität
für die Entwicklung
des Berufsbildungssystems
notwendig*

Ohne Frage ist die Bedeutung individueller Lernkompetenz, das Lernen zu lernen, in der Wissensgesellschaft gestiegen. Doch kann daraus abgeleitet werden, das Lernen sei kleinteiliger zu organisieren, um den veränderten Anforderungen gerecht zu werden? Dieses Argument wird auch gerne in Anspruch genommen, wenn es darum geht, vollzeitschulische Bildungsgänge mit Berufsbildung im dualen System in Beziehung zu setzen.

Die Vertreter der Modularisierung sehen außerdem Handlungsbedarf für benachteiligte Jugendliche, insbesondere für Berufsschüler in Warteschleifen, die möglicherweise keine Chance mehr zu einem Berufsabschluss erhalten. Diesen Handlungsbedarf wird auch niemand bestreiten. Im neuen BBiG sind deshalb neue Anrechnungsmöglichkeiten geschaffen worden vor allem im § 7 und im § 43(2), um den Jugendlichen in schulischen Warteschleifen einen erleichterten Durchstieg zum anerkannten Ausbildungsabschluss zu ermöglichen. Nun wird aber behauptet, dass erst mit dem Angebot einzelner Module, die aus Berufen herausgebrochen wurden, ein durchgreifender Fortschritt in der Anrechnungsfrage erzielt werden kann.

Bisher verläuft diese Diskussion aber nicht wirklich trennscharf: Geht es um die Verbesserung von Bildungschancen

für Jugendliche aus dem „Übergangssystem“ oder um die Neuorganisation der gesamten Berufsausbildung in Deutschland im Sinne einer Neustrukturierung der Ausbildungsgänge in fragmentierte Teilqualifikationen? Alle Akteure der Berufsbildung sollten im Interesse der Jugendlichen ein Interesse daran haben, die Warteschleifen zu reduzieren. Doch brauchen wir dafür eine Debatte über Modularisierung?

Das Berufsbildungsgesetz von 2005 hat die Berufsausbildungsvorbereitung als Bestandteil der Berufsbildung aufgenommen (§ 69 BBiG). Ein Unterschied zwischen Qualifizierungsbausteinen gemäß BBiG und Ausbildungsbausteinen nach EULER/SEVERING ist nicht erkennbar. Unser Fazit lautet: Im Kern geht es EULER/SEVERING nicht um ein verbessertes Angebot für bestimmte Personengruppen, sondern um eine grundlegende Neustrukturierung beruflicher Erstausbildung nach einem neuen Einheitsprinzip. Dieses Prinzip ist allerdings ein rein bildungsorganisatorisches – weder aus Arbeitsmarkt- noch aus Qualifikationstrends abgeleitet – und markiert insofern in der Tat einen weitreichenden Perspektivenwechsel für Berufsbildungsreform.

Beruflichkeit ist mehr als die Summe von Ausbildungsbausteinen

Allen aktuellen Modularisierungsvorschlägen liegt eine Vorstellung zugrunde, wonach es möglich sein soll, eine Berufsausbildung in Teilmodule zu segmentieren, am Ende jedoch die Beruflichkeit zu wahren. Beruflichkeit ist mehr als die Summe verschiedener Ausbildungsabschnitte. Berufliche Handlungsfähigkeit basiert auf im Arbeitsprozess integrierten Lernen. Das gilt nicht nur für traditionelle Industrieberufe. Auch für den Dienstleistungsbereich ist eine berufliche Handlungskompetenz erforderlich, die nicht step by step, sondern nur zeitlich übergreifend erreichbar ist. Berufliche Identität entwickelt sich im Prozess des Hineinwachsens in die jeweilige berufliche Praxisgemeinschaft. Das Berufsbildungsgesetz fordert deshalb auch zu Recht von der Berufsausbildung, dass sie den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglichen muss (§ 1 Abs. 3 BBiG).

Strukturwandel und Arbeitsmarktentwicklung sind mit bestehenden Berufsstrukturen, die durch das BBiG geregelt werden, durchaus vereinbar. So wurden in den letzten Jahren wegweisende Neuordnungsergebnisse erzielt. Dabei sind Strukturierungsprinzipien gefunden worden, die Mobilität und Flexibilität der Fachkräfte optimal unterstützen. Ein gutes Beispiel für den hohen Standard von Ausbildungsberufen, die Mobilität und Flexibilität sichern, ist der Fertigungsmechaniker, der Produktionsintelligenz der Beschäftigten in der Serienfertigung mit handwerklichem Können verknüpft.

Konsequenzen für die beruflichen Prüfungen

Mit den aktuellen Modularisierungsvorschlägen sind auch weitreichende Konsequenzen für das Prüfungswesen verbunden. Die bundesweit einheitliche Prüfungsgestaltung und vor allem auch die Beteiligung betrieblicher Akteure am Prüfungswesen tragen zur hohen Akzeptanz des Abschlusszeugnisses bei den Betrieben bei. Sie verlassen sich auf das Dokument. Ob eine Summierung von Teilergebnissen mit einer Gesamtbewertung am Ende einer in Ausbildungsabschnitte gegliederten Berufsausbildung eine vergleichbar hohe Akzeptanz erföhre, ist fraglich.

Im Zentrum der modernen Prüfungspraxis steht das Überprüfen beruflichen Könnens in realen betrieblichen Aufträgen, deren Dokumentation und Präsentation sowie die darauf bezogene Überprüfung von handlungsleitendem, handlungserklärendem und -reflektierendem Wissen. Das dichte Netz der Prüfungskommissionen für alle Berufe und die Praxis der Beteiligung von Ausbildern und Lehrern konstituiert die auf berufsfachlicher Ebene eingeübte Lernortkooperation. Auch im Prüfungswesen ist ein hoher Standard vorhanden, der Qualität und Transparenz sichert. Ein organisatorisch zergliedertes Prüfungswesen kann eine vergleichbare Aussagekraft nicht sicherstellen.

Risiken einer Modularisierung für den Bildungsstandort Deutschland

Wer darauf verweist, dass mit einer Modularisierung unserer Ausbildungsberufe die Gefahr entsteht, Strukturen zu zerstören, ohne bessere aufzubauen, ist deswegen noch lange nicht reformfeindlich. Arbeitgeber und Gewerkschaften haben durch die Neuordnungen der letzten Jahre bewiesen, dass gerade unser System der Bottom-Up-Modernisierung von Berufsausbildung über Diskussions- und Abstimmungsprozesse in den Branchen, die von den tatsächlichen Trends und einem Branchenbedarf angestoßen werden und nicht auf abstrakte Theoriendebatten angewiesen sind, zu sehr guten Ergebnissen führen. Die neugeordneten Industrieberufe in den Bereichen Metall, Elektro und IT verkörpern zukunftsorientierte, dynamische und flexible Ausbildungskonzepte, mit denen wir auch im internationalen Vergleich ganz vorn sind.¹² Die zuständigen Industrieverbände wie VDMA, ZVEI und BITKOM¹³ haben deshalb zwischenzeitlich mitgeteilt, dass sie die Umstellung auf Module nicht unterstützen werden.¹⁴

Die hohe Akzeptanz in der Wirtschaft beweist die Richtigkeit des bisherigen Vorgehens. So bringt zum Beispiel das Konzept der „Einsatzgebiete“ in den neuen Berufen, die betrieblich festgelegt werden, mehr Flexibilität, als jedes Modulsystem beinhalten kann. Insgesamt betrachtet war die

Neuordnungsarbeit der Sozialpartner in den zurückliegenden 15 Jahren wahrscheinlich der Bereich, in dem sich im deutschen Bildungssystem am meisten bewegt hat. Dass dies nun durch eine Top-Down-Strategie nach einem Modularisierungsmodell von EULER/SEVERING ohne Kommunikation mit den Wirtschaftsbereichen noch besser wird, darf man zu Recht bezweifeln. Gerade deshalb ist es so wichtig, auf mögliche Risiken aufmerksam zu machen, denn hier kann viel kaputtgemacht werden. Einige dieser Risiken, über die zu wenig gesprochen wird, haben wir in einer Übersicht zusammengefasst (vgl. Kasten).

Risiken bei einer Umsetzung des Modularisierungsmodells nach EULER/SEVERING

- Die Umstellung von 350 Ausbildungsberufen auf mehrere Tausend Module (der westdeutsche Handwerkskammertag prognostiziert 3.240 Module), die auch jeweils geprüft werden müssten, wird die Transparenz des Berufsbildungssystems am Arbeitsmarkt und in Europa verschlechtern. Dafür wird das System aber womöglich ungleich bürokratischer und wahrscheinlich wegen des erhöhten Zertifizierungsaufwandes auch teurer.
- Konsequent zu Ende gedacht ist in einem Modulsystem auch kein Platz mehr für eine Berufsschule. Module sind geschlossene, klar abgegrenzte Qualifizierungsprogramme von vier bis sechs Monaten, die unter unterschiedlichsten Bedingungen an den unterschiedlichsten Lernorten (auch private Bildungsträger) zu unterschiedlichsten Zeiten vermittelt werden könnten. Sicher könnten auch Berufsfachschulen Module vermitteln. Aber wie sollen Teilzeit-Berufsschulen einzelne Module, deren Reihenfolgen gar nicht zu fixieren sind, *dual* begleiten?
- In einem modularisierten Ausbildungssystem machen herkömmliche Ausbildungsverträge mit festgelegten Vergütungen keinen Sinn mehr, denn von einer einheitlichen Ausbildungsdauer kann keine Rede mehr sein. Dass die Gewerkschaften hier mitgehen, wie viele pädagogische Argumente man auch immer vortragen mag, wird niemand erwarten.
- Zum Modulkonzept gehört wesentlich ein neues Zertifizierungssystem nach dem Motto: „Aus einer (Abschluss)prüfung mach sechs bis zehn Einzelprüfungen“ zu den unterschiedlichsten Zeitpunkten. Wer wird diese Prüfungen durchführen, und wer wird sie bezahlen? Dass am Ende die Familien zahlen müssen, scheint nicht völlig ausgeschlossen. Spätestens dann kann von Berufsbildung als einer öffentlichen Aufgabe nicht mehr gesprochen werden.¹⁵
- Die Folge von Teilausbildungen lautet: Das Qualifikationsniveau und die Beschäftigungsfähigkeit der beruflich qualifizierten erwerbsfähigen Bevölkerung wird sinken – das ist in allen Ländern mit ähnlichen Systemen zu beobachten. Der Anteil an Vollausbildung wird weiter sinken. In Großbritannien gehen die meisten Modulzertifizierungen nicht über Level 2 hinaus, und auch in den Niederlanden erreichen nicht einmal 50 Prozent Facharbeiterniveau.
- Wer die duale Ausbildung dereguliert, schwächt auch die Ingenieurausbildung. 70 Prozent der Studierenden in den Ingenieurfächern an Fachhochschulen und 42 Prozent an den Universitäten kommen aus der dualen Ausbildung über einen Facharbeiterabschluss. Fazit: Ohne gut ausgebildete Facharbeiter keine Ingenieure. Davon brauchen wir aber mehr und nicht weniger!

Es gibt derzeit leider keinerlei seriöse Folgenabschätzung von Fernwirkungen einer Modularisierung des dualen Systems. Dies wäre zwingend geboten, denn für den Bildungsstandort Deutschland steht viel auf dem Spiel.

Literatur aktuell

Manfred Eckert, Arnulf Zöller (Hrsg.)
Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung

6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)
 19.–20. September 2005/Universität Erfurt
 AG BFN Heft 3

Die Entwicklung eines europäischen Bildungsraums ist eine große Herausforderung – auch für die Berufsbildungsforschung. Das 6. Forum der AG BFN in Erfurt hat dieses Thema in acht Themenbereichen mit über 20 Einzelbeiträgen unter verschiedenen Aspekten diskutiert. Diese reichen von einem europäischen Qualifikationsrahmen mit seinen Auswirkungen auf nationale Berufsbildungssysteme, der Entwicklung eines europäischen Leistungspunktesystems oder den Besonderheiten der nationalen Berufsbildungssysteme bis zu spezifischen Qualifizierungsansätzen in einzelnen Sektoren („sector qualifications“). Auch Fragen der Qualitätssicherung und die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen wurden behandelt. Die Publikation dokumentiert diese Beiträge und greift damit zentrale Themen der Berufsbildungsforschung in und für Europa auf.

BIBB 2006, ISBN-Nr.: 3-7639-1081-6
 344 Seiten, 19,90 €



Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim:
 W. Bertelsmann Verlag
 Postfach 10 06 33
 33506 Bielefeld
 Telefon: (0521) 911 01-11
 Telefax: (0521) 911 01-19
 E-Mail: service@wbv.de

BIBB

Europa verlangt das nicht!

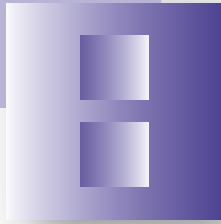
„So wird Sachzwang gebaut“ überschrieb die TAZ einen Kommentar zum Bologna-Prozess¹⁶, der einen Blick hinter die Kulissen der europäischen Willensbildung fernab demokratischer Strukturen und Entscheidungen bot.

In ähnlicher Weise funktioniert momentan die Modul-Offensive. Ein kleiner Kreis von ausgesuchten Personen diskutiert in einem „Innovationskreis“ ein neues Berufsbildungssystem. Zwei Wissenschaftler geben mit einem Gutachten, dessen Forschungsbasis nicht gesichert ist – dank der Unterstützung des BMBF – die Linie vor. Am Ende heißt es: Aber gegen einen Modellversuch kann doch niemand etwas haben! So wird Sachzwang gebaut!

Die Modultheoretiker benutzen in diesem Zusammenhang gerne auch das Argument, der Europäische Qualifikationsrahmen und ECVET verlangten zwingend eine Modularisierung der Berufe. Alles also ein unvermeidbarer Sachzwang? Mitnichten! EQF und ECVET sind nicht dasselbe. Zumindest derzeit haben sie nichts miteinander zu tun. Das wurde auf der ECVET-Konferenz im Herbst 2006 überdeutlich. Zweitens verlangt der EQF auch keine Aufteilung der Berufsausbildung in Module. Im Gegenteil: Er will (und kann) ausdrücklich nicht in nationale Bildungsstrukturen eingreifen. Eine direkte Zuordnung von nationalen Bildungsgängen zum EQF gibt es nicht. Sie erfolgt immer über einen Nationalen Qualifikationsrahmen, der auf nationaler Ebene entwickelt wird – falls das in unserem provinziellen Bildungsföderalismus überhaupt zu schaffen ist! ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Haack, C.; Müller, K.; Weisschuh B.: Benötigen wir eine Modularisierung der Ausbildung? In: BWP 25 (1996) 2, S. 9–10
- 2 BDA (Hrsg.): Neue Strukturen in der dualen Ausbildung. Diskussionspapier, Oktober 2006 (unv.)
- 3 Euler, D.; Severing, E.: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Gutachten, Oktober 2006
www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf
- 4 Diesen Begriff hat Stefan Gryglewski (Südwestmetall) in einem Vortrag Anfang 2006 eingeführt.
- 5 Vgl. hierzu: Clement, U.; Lacher, M. (Hrsg.): Produktionssystem und Kompetenzerwerb. Stuttgart 2006
- 6 Der Anteil der gelernten Facharbeiter in der Gruppe der An- und Ungelernten liegt in der Automobilfertigung bei mehr als 50 Prozent.
- 7 So geschehen im Projekt AUTO 5000 bei VW; vgl. hierzu auch: Reader und Dokumentation zu der Fachkonferenz der IG Metall: Haben Taylorismus und Miniberufe Zukunft? Mai 2006
- 8 Kremer, M.: Das System bedarf einer Überholung. In: Manager Magazin v. 25. August 2006.
www.manager-magazin.de/unternehmen/artikel/0,2828,430273,00.html
- 9 Dostal, W.: Quantitative Entwicklungen und neue Beschäftigungsformen im Dienstleistungsbereich. In: Baethge, M.; Wilkens, I. (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Opladen 2001
- 10 Bisher unv. Gutachten zur beruflichen Bildung in Deutschland im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Fassung vom 12. 10. 2006; Baethge, M. u. a.: vgl. S. 73 ff.
- 11 Ebenda S. 80
- 12 Vgl. hierzu Sellin, B.: EU arbeitet an einem Rahmenkonzept für IT-Qualifikationen. In: FR vom 10. 9. 2005
- 13 VDMA: Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau; ZVEI: Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie; BITKOM: Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien
- 14 Vgl. hierzu auch Frankfurter Rundschau vom 17. 11. 2006
- 15 Vgl. hierzu den Entscheid des Bundesverfassungsgerichtes (BVerfGE 55, 274) vom 10. 12. 1980
- 16 Vgl. Die Tageszeitung 12./13. 8. 2006, S. 21

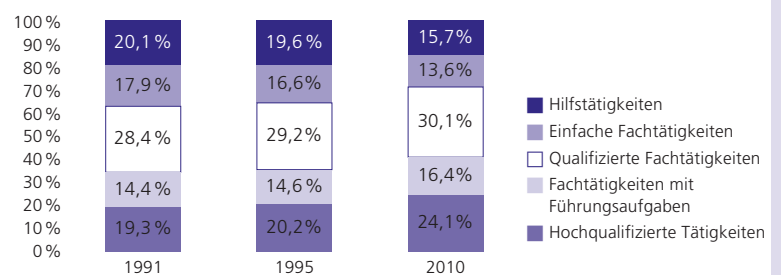


Ausbildung 2030 – Experten entwickeln Handlungsansätze für die Zukunft

► Der demographische Wandel wird ab 2010 zu einem Nachwuchsmangel führen. Den geburtenstarken Jahrgängen, die dann aus dem Berufsleben ausscheiden, folgen geburtenschwache Jahrgänge als Berufsanfänger. Die Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz (ZIRP) hat die Folgen dieser Entwicklung für die Zukunft der Berufsausbildung gemeinsam mit Experten untersucht. Das Ergebnis sind Handlungsempfehlungen für eine gemeinsame Zukunftsstrategie von Betrieben, Berufsschulen sowie Auszubildenden und deren Eltern. In einem „Pakt“ für berufliche Ausbildung sollten die Beteiligten enger zusammenarbeiten und dabei Ansätze finden, wie traditionelle Werte und Tugenden Gegenstand einer zukunftsorientierten Ausbildung sein können.

Fast alle Betriebe müssen sich in den nächsten Jahren mit einem steigenden Durchschnittsalter der Belegschaften und einem Mangel an Nachwuchskräften auseinandersetzen. Während sich die aktuelle Ausbildungsdiskussion insbesondere auf die fehlenden Ausbildungsplätze, die mangelhafte Ausbildungsreife von Jugendlichen und auf neue Berufsbilder konzentriert, wird sich der Fokus in den nächsten Jahren zu Themen verschieben, die derzeit eher selten im Blickfeld der Ausbildungsverantwortlichen sind. Bereits ab 2010 lassen die rückläufigen Kinderzahlen die Gruppe der Ausbildungsbewerber schrumpfen, gleichzeitig steigt der Bedarf an Nachwuchskräften, weil die aus dem Berufsleben ausscheidenden geburtenstarken Jahrgänge wachsende Lücken in den Unternehmen hinterlassen.¹ Nach Prognosen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) steigt insbesondere der Bedarf an höher qualifizierten Nachwuchskräften, einfachere Tätigkeiten hingegen werden seltener nachgefragt (Abb. 1):

Abbildung 1 Erwerbstätige (ohne Auszubildende) nach Tätigkeitsniveaus 1991–2010 in Deutschland



Quelle: Reinberg, A./Hummel, M. (2004): Fachkräftemangel bedroht Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 28/2004, S. 5



HEINZ KOLZ

Geschäftsführer der Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz, Mainz



GEREON STOCK

Projektmitarbeiter „Zukunftsradar 2030“ der Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz, Mainz

Weniger attraktive Ausbildungsberufe und Unternehmen ohne gezielte Nachwuchsstrategien werden daher künftig beim Wettbewerb um den beruflichen Nachwuchs das Nachsehen haben. Die Auswirkungen der Internationalisierung der Arbeitswelt, der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft sowie die modernen Informations- und Kom-

munikationstechnologien sind weitere dynamische Entwicklungen, die die berufliche Ausbildung beeinflussen. Auf verschiedene Weise wird dem entgegengewirkt: Der zunehmenden Europäisierung der Arbeitsmärkte wird durch die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens „EQF“ und des Leistungspunktesystems „ECVET“ begegnet.² Modernisierte oder neu geschaffene Ausbildungsberufe sollen gewährleisten, dass die Berufsausbildung mit der zunehmenden Dienstleistungsorientierung und der technologischen Entwicklung Schritt hält.³ Darüber hinaus soll der steigenden Nachfrage nach besser ausgebildeten und spezialisierten Fachkräften Rechnung getragen werden.⁴

Die demographischen Herausforderungen angehen

Bislang scheinen die künftigen Herausforderungen des demographischen Wandels nur bei wenigen Unternehmen in den Personalstrategien berücksichtigt zu werden. Trotz eines hohen öffentlichen Problemdrucks durch fehlende Ausbildungsplätze und die vermeintlich mangelnde Ausbildungsfähigkeit vieler Jugendlicher⁵ ist es wichtig, dass

Die **Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz (ZIRP)** möchte mit ihrer Arbeit Beiträge zu einer erfolgreichen Zukunftsentwicklung von Rheinland-Pfalz leisten. Sie setzt sich mit Projektinitiativen und Veranstaltungen für die Zukunft des Bundeslandes ein: als Vermittler zwischen den gesellschaftlichen Gruppen, als Förderer eines sachlichen und zukunftsfähigen Dialogs zwischen Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur sowie als Impulsgeber für zukunftsweisende Themen und Projekte. Die ZIRP wird als Public Private Partnership (PPP) von rund 70 Persönlichkeiten, Unternehmen und Institutionen aus Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur und der Landesregierung getragen (www.zirp.de). Im Projekt „Zukunftsradar 2030“ beschäftigt sich die Initiative mit den Auswirkungen des demographischen Wandels und mit Strategien zu dessen Bewältigung (www.zukunftsradar2030.de). Im Rahmen eines Expertengesprächs wurden die Folgen des demographischen Wandels für die Zukunft der Berufsausbildung untersucht und diskutiert und dabei Handlungsansätze für die Gegenwart entwickelt.

die Ausbildungsverantwortlichen bereits heute die künftigen Herausforderungen in Angriff nehmen und Handlungsstrategien zu deren Bewältigung entwickeln. In Medienberichten zum demographischen Wandel geben nur einige wenige Unternehmen an, sich bereits heute auf den zu erwartenden Nachwuchsmangel einzustellen, indem sie „auf Vorrat“ ausbilden.

Im Rahmen eines „Foresight-Prozesses“ hat die Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz gemeinsam mit Experten Szenarien für eine Personalpolitik im Jahre 2030 erarbeitet (Kasten 1). Darauf aufbauend wurden Handlungsempfehlungen entwickelt, um die demographischen Herausforderungen bereits heute anzugehen. Als Ergebnis dieser Projektarbeit wurden einzelne Bereiche, wie das Thema „Ausbildung 2030“, im Rahmen von Workshops mit Fachleuten aus Unternehmen, Kammern, Schu-

len und weiteren Institutionen diskutiert. Acht Leitthesen bündeln die Ergebnisse, sie werden im Folgenden erläutert (Abb. 2).

Strukturen der Ausbildung zukunftsfähig weiterentwickeln

Maßgeblich für eine erfolgreiche Ausbildung sei die Konzentration auf Kernqualifikationen, so die übereinstimmende Einschätzung der Workshop-Teilnehmer. Zusatzqualifikationen und eine spätere Spezialisierung könnten im Laufe der Ausbildung auf diesen aufbauen (Leitthese 1). Die Einrichtung von „Berufsclustern“, also Gruppen gemeinsam ausgebildeter Berufe mit zusätzlichen Ausbildungsbausteinen, sei vor dem Hintergrund der steigenden beruflichen Mobilität und angesichts der Entwicklungen innerhalb der EU notwendig. Ob die Clusterbildung eine völlige Modularisierung der Berufsausbildung zur Folge haben sollte, wurde von den Teilnehmern kontrovers diskutiert: Befürworter lobten die flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten und die rasche Anpassung an neue Anforderungen. Zudem sei ein Misserfolg bei einzelnen Ausbildungsmodulen für die Auszubildenden weniger folgenschwer als eine abgebrochene Ausbildung. Die Gegner hingegen lehnten eine Modularisierung als zu kompliziert, zu wenig transparent und als zu teuer ab.

Das duale Ausbildungssystem sollte in seinen Strukturen systematisch zukunftstauglich weiterentwickelt werden. Zur Vermittlung künftiger Schlüsselqualifikationen sei eine stärker praxisbezogene und an aktuellen Problemstellungen orientierte Kompetenz der Berufsschullehrer erforderlich. Die Betriebe könnten die Vermittlung von neuen Ausbildungsinhalten nicht übernehmen. Ein regelmäßiger Austausch zwischen den berufsbildenden Schulen und den ausbildenden Betrieben sei zur Abstimmung unverzichtbar (Leitthese 2). Regelmäßige Treffen oder Workshops könnten die gemeinsame Planung der Ausbildung zum Ziel haben. Auch Programme wie die Einstiegsqualifizierung für Jugendliche „EQJ“⁶ spielen nach Ansicht der Teilnehmer angesichts der schrumpfenden Ausbildungsjahrgänge künftig eine wichtige Rolle. In Anbetracht der zu erwartenden Knappheit an Ausbildungsbewerbern müsse man sich künftig auch den Bewerbern mit schlechteren Schulzeugnissen stärker widmen. Gezielte Maßnahmen für diese Gruppe führten jedoch nur dann zur Eingliederung in reguläre Ausbildungsverhältnisse, wenn solche Konzepte wie das EQJ nach konkreten Zielvorgaben weiterentwickelt würden und einen verbindlichen Charakter bekämen.

Erwartungen der Unternehmen

Der betrieblichen Personalpolitik kommt nach Ansicht der Experten die zentrale Aufgabe zu, ihre Mitarbeiter auf Zukunftsentwicklungen vorzubereiten. Die Unternehmen müssten die sich abzeichnenden Veränderungen frühzeitig in ihre Planungen einbeziehen; eine langfristige „Unternehmensvision“ sei dazu vonnöten (Leitthese 3). Dies gelte vor allem für die größeren Unternehmen. Für kleinere Betriebe müssten Kammern und Verbände entsprechende Unterstützungsangebote entwickeln. Erfolg versprechend sei dabei eine „Kultur des lebenslangen Lernens“ mit neuen Lernformen und -inhalten, die vor allem Jugendliche noch stärker zu eigenständigem Lernen auffordert (Leitthese 4).

Die Erwartungen des Unternehmens an die Auszubildenden sollten deutlicher formuliert werden und deren Erfüllung regelmäßig abgeglichen und auch mit Eltern und Berufsschule diskutiert werden. Hierbei bieten anspruchsvolle Erwartungen, die gegenüber Bewerbern kommuniziert werden, höhere Chancen im Wettbewerb um leistungsorientierte Nachwuchskräfte. Eine stärkere Leistungsorientierung sollte jedoch nicht dazu führen, schwächere Bewerber abzuschrecken. Die Personalpolitik sollte mit angemessenen Erwartungen auf diese Gruppe zugehen. Dies gelte zum Beispiel für die wachsende Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Transparenz der Erwartungen der Unternehmen sei auch wichtig, wenn künftig im demographischen Wandel verstärkt weibliche Bewerber für bisher klassische Männerberufe gewonnen werden sollen. Der Austausch über Erwartungen kann dazu beitragen, Unsicherheiten bei weiblichen Bewerbern abzubauen.⁷ Die Erwartungen der Unternehmen sind, nach Einschätzung der Teilnehmer, unterschiedlich und können je nach Branche und Betriebsgröße variieren.

Schule neu ausrichten

Die Schule sollte künftig stärker als bisher praxisorientiert fachliche und überfachliche Qualifikationen vermitteln. Dafür müssen Lehrer regelmäßig für die aktuellen Anforderungen der Wirtschaft sensibilisiert und Themen aus Beruf und Wirtschaft frühzeitig im Unterricht platziert werden. Ebenso sei es wichtig, dass die Lehrer noch mehr die Neugier zum Lernen wecken und erhalten sowie über Lernkrisen hinweghelfen (Leitthese 5).

Neben den fachlichen Inhalten wächst die Bedeutung der Unterrichts- und Lehrmethoden. Das Arbeiten in Projekten und altersgemischten Teams ist als Alternative zum herkömmlichen Frontalunterricht besser geeignet, um Zusammenarbeit, Flexibilität und Kommunikation zu trainieren. Dabei sollten auch gezielt neue Informations- und Kommunikationsmedien aus der Arbeitswelt im Schulalltag eingesetzt werden.

Ausbildung 2030 – acht Leitthesen zeigen, was zu tun ist

1. Die Strukturen des dualen Ausbildungssystems müssen zukunftsfähig weiterentwickelt werden. Um den sich verändernden Anforderungen gerecht zu werden, sollte eine breite solide Basis – mit Schwerpunkt der Vermittlung von Kernkompetenzen – um Spezialisierungen und Zusatzqualifikationen im Laufe der Ausbildung ergänzt werden.
2. Die Schule sollte Kindern und Jugendlichen regelmäßig altersgerechte Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt vermitteln. Unternehmen sollten Schulen hierbei intensiv, auch mit Blick auf die Gewinnung von Nachwuchskräften, unterstützen.
3. Eine Unternehmensvision und eine langfristige Unternehmensplanung sind künftig nicht nur ein Erfolgsfaktor im Markt, sondern auch im Wettbewerb um qualifizierte Mitarbeiter.
4. Unternehmen sollten eine „Kultur des lebenslangen Lernens“ etablieren und alle Mitarbeiter auf dieses Leitbild verpflichten.
5. Bereits in frühen Erziehungs- und Schulphasen sollten die Lernbereitschaft und Neugier auf Wissen – als Voraussetzung für lebenslanges Lernen, geweckt und Methoden zum selbständigen Erarbeiten von Wissen vermittelt werden.
6. Die Familie als „Zukunftsschlüssel“ muss Kinder und Jugendliche künftig noch stärker bei der schulischen Entwicklung, der Berufswahl und der Ausbildung beraten und unterstützen.
7. Betrieb und Berufsschule sollten gemeinsam mit Jugendlichen und deren Eltern einen „Pakt“ für eine erfolgreiche Ausbildung schließen und diesen gemeinsam verfolgen.
8. Die Ausbildung interkultureller und sozialer Kompetenzen soll ein stärkeres Gewicht bekommen und damit der zunehmenden Internationalisierung der Arbeitswelt Rechnung tragen.

(Ergebnisse eines Expertengesprächs – Sitzungsprotokoll: www.zukunftsradar2030.de)

Abbildung 2 **Zukunftsradar 2030 – Zukunft der beruflichen Ausbildung**

Teamarbeit und Mediennutzung sollten bereits in den ersten Schuljahren trainiert werden. Neue wissenschaftliche Erkenntnisse sollten gezielt dazu genutzt werden, kindgerechtes Lernen weiter zu verbessern. Frühkindliche Bildung im Kindergarten muss wichtige Grundlagen für die Schule schaffen. Erfolgreiche Projekte im Schulumfeld sollten weiterentwickelt und ausgebaut werden. Der „girls' day“ könnte, als „kids' day“ ausgebaut, jüngeren Kindern einen ersten Einblick in die Berufswelt bieten. Ferienangebote sollten neben Freizeitprogrammen auch Angebote zur Berufsorientierung beinhalten. Angebote Dritter für Kinder und Jugendliche, wie das „Netzwerk für Demokratie und Courage“, sollten gefördert werden. Dies auch deshalb, weil alternative Lerninhalte und Lernsituationen das Schulangebot bereichern und ergänzen. Unternehmen seien künftig gefordert, ihre Unterstützung für Schulen auszubauen.

Familie als Zukunftsschlüssel

Die Ausbildungsanstrengungen von Schule und Betrieb können nur dann erfolgreich sein, wenn das Elternhaus, das eine Schlüsselrolle einnimmt, Grundregeln und Tugenden vermittelt, die im Berufsleben wichtig sind (Leitthese 6).

Die Familie sollte als Berater und Unterstützer die Schulzeit, die Berufswahl und die Ausbildung begleiten und den Jugendlichen Orientierung und Entscheidungshilfe bieten. Damit sie Unterstützung hierbei findet, sollte sie gemeinsam mit den Jugendlichen, den Betrieben und den Schulen einen „Pakt“ für eine erfolgreiche Ausbildung schließen (Leitthese 7). Dadurch könne dafür gesorgt werden, dass die Familie Kindern eine höhere Wertschätzung der Berufstätigkeit vermittelt. Beratungsstellen könnten die Eltern dabei unterstützen, insbesondere in Krisensituationen. Familien sollten dazu beitragen, das wichtigste Grundprinzip für Schule und Ausbildung zu vermitteln: „Lernen macht Spaß“.

Künftige Ausbildungsziele und -inhalte

Bei den Kernkompetenzen kommt den sogenannten „soft skills“ eine wachsende Bedeutung zu (Leitthese 8). Vor dem Hintergrund der zunehmenden internationalen Verflechtung der Arbeitswelt sei es wichtig, dass jeder Einzelne offen für andere Kulturen, Mentalitäten und Arbeitsweisen ist. Der Erwerb dieser Kompetenzen im Ausland muss gefördert und innerhalb der Ausbildung anerkannt werden. Kurse zur Vermittlung der notwendigen Kompetenzen sollten das Angebot von Ausbildungsberufen ergänzen. Hierfür sind besonders interkulturelle Trainings

geeignet, die bereits heute von Stiftungen oder Gewerkschaften angeboten, aber kaum in Anspruch genommen würden. Das vorhandene Angebot zum internationalen Austausch von Jugendlichen müsse stärker genutzt und gegebenenfalls ausgebaut werden.

Ausbildern kommt bei der Förderung der Aufgeschlossenheit und beim Wecken des Interesses für andere Arbeitskulturen eine Schlüsselrolle zu; in Zukunft wird diese Vorbildfunktion von Ausbildern noch wichtiger. Eigenverantwortung und die Fähigkeit zur Selbstreflexion sollten sie noch stärker als bisher vorleben. Vorbilder seien die beste Voraussetzung dafür, dass Auszubildende ein positives und erfolgsorientiertes Leistungsbild entwickeln.

Konsequenzen verdeutlichen

Betrieb, Schule und Familie müssten gemeinsam die Bedeutung einer erfolgreichen Berufsausbildung und eines lebenslangen Lernens vermitteln und die Konsequenzen von Verhalten aufzeigen, das nicht den Erwartungen entspricht. Die Folgen von Regelverstößen und Nichterreichen von Ausbildungszielen müssten für die Jugendlichen transparent und Gegenstand von Gesprächen mit den Ausbildungsverantwortlichen, Eltern und der Berufsschule sein.

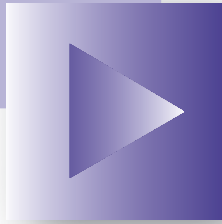
Die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung sei heute und in Zukunft eine gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten. Beginnend beim Kindergarten, über die Schule, die Berufsschule, den Ausbildungsbetrieb und nicht zuletzt das Elternhaus, sind alle gefordert, den Ausbildungserfolg mitzugestalten. Eine bessere Abstimmung zwischen den Akteuren, insbesondere im Übergang zwischen unterschiedlichen Schul- und Ausbildungsphasen, ist Voraussetzung für einen gemeinsamen Erfolg. Konkret seien beispielsweise die Industrie- und Handelskammern gefordert, die Inhalte zu neuen Qualifikationsanforderungen zu entwickeln und die Lehrpläne mit den Schulen und den Betrieben abzustimmen.

Fazit und Ausblick

Die beteiligten Experten haben ein reformbedürftiges, aber dennoch optimistisches Bild der beruflichen Ausbildung gezeichnet. Die dynamischen Veränderungen der Arbeitswelt, insbesondere die des demographischen Wandels, erfordern eine kontinuierliche Weiterentwicklung des beruflichen Bildungssystems. Maßnahmen wie der „EQF“ und „ECVET“ wurden von den Beteiligten als zukunftsorientierte Schritte gewertet. Die Teilnehmer fordern eine Besinnung auf traditionelle Tugenden und Werthaltungen im Berufsleben und halten eine Stringenz bei den Erwartungen an die Auszubildenden für sehr wichtig. Den Familien kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu. Ob diese Forderung nach eher traditionellen Werten angesichts der Orientierungen der Jugendlichen erfolgreich sein kann, wäre über sozialwissenschaftliche Studien zu untersuchen. Vielleicht ist eine neue Wertorientierung, die traditionelle Tugenden neu interpretiert, das Ergebnis. Nach Einschätzung von Experten bedarf es eines Zukunftsdialogs und einer gemeinsamen und vernetzten Strategie aller Beteiligten, um die duale Ausbildung zukunftstauglich weiterzuentwickeln. ■

Anmerkungen

- 1 Reinberg, A.; Hummel, M. (2003): *Bildungspolitik: Steuert Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel zu?* IAB-Kurzbericht 9/2003
- 2 Brunner, S.; Esser, F. H.; Kloas, P.-W.; Witt, D.: *Berufliche Bildung für Europa: Modell für einen europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen*. In: BWP 34 (2005) 3, S. 45–48
- 3 BIBB (Hrsg.) (2005): *Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2005*. Bielefeld
- 4 Bellmann, L.; Kölling, A.; Lahner, M. (2002): *Determinanten der Arbeitsnachfrage*. In: Kleinhenz, G. (Hrsg.): *IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 250, S. 265–275.
- 5 Bellmann, L.; Hartung, S. (2005): *Betriebliche Ausbildung: Zu wenig Stellen sind besetzt*, IAB-Kurzbericht 27/2005.
- 6 *Das Sonderprogramm zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) ist Teil des Paktes für Ausbildung*. Bundesregierung und Wirtschaft wollen Jugendlichen bis 25 Jahren, die auch nach den bundesweiten Nachvermittlungsaktionen ohne Ausbildungsplatz geblieben sind, eine Perspektive bieten.
- 7 Hartung, S.; Janik, F. (2006): *Frauen in der betrieblichen Berufsausbildung: Seltener am Start, aber genauso oft am Ziel*, IAB-Kurzbericht 15/2006



Tarifliche Ausbildungsförderung: Die Entwicklungen der letzten zehn Jahre

► Seit nunmehr zehn Jahren werden in vielen Wirtschaftszweigen tarifliche Vereinbarungen zur Ausbildungsförderung geschlossen. Die Tarifparteien wollen hiermit dazu beitragen, die schwierige Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt und die teilweise schlechten Übernahmechancen von Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen zu verbessern. Im vorliegenden Beitrag werden – ausgehend von den aktuellen Strukturen im Jahr 2005 – die wichtigsten Veränderungen der tariflichen Ausbildungsförderung seit 1996 zusammenfassend beschrieben. Es wird außerdem der Frage nachgegangen, ob mit den bestehenden Vereinbarungen eine hohe Wirksamkeit erreicht werden kann. Anhand von Good-Practice-Beispielen werden dann Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Zielerreichung besser sichergestellt werden könnte. Abschließend wird aus den Ergebnissen ein Gesamtfazit gezogen.

Das BIBB untersuchte im Rahmen von zwei Forschungsvorhaben die tarifliche Ausbildungsförderung seit Mitte der 1990er Jahre und berichtete bereits mehrfach über wesentliche Ergebnisse.¹ Nachfolgend werden die bedeutendsten Entwicklungen dargestellt. Im Jahr 2005 gab es 121 tarifliche Vereinbarungen zur Ausbildungsförderung. Damit war die Zahl der Regelungen, die seit Ende der 1990er-Jahre kontinuierlich anstieg, erstmals wieder leicht rückläufig. Die Zahl der Auszubildenden in den Geltungsbereichen der Tarifvereinbarungen ist nicht bekannt. Die hohe quantitative Bedeutung der tariflichen Ausbildungsförderung kann

jedoch anhand der Zahl der Beschäftigten² in den betreffenden Tarifbereichen verdeutlicht werden: Diese betrug 2005 insgesamt 8,5 Mio., was einem Anteil von 32% der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten entspricht. Den größten Stellenwert hatte die tarifliche Förderung allerdings im Jahr 1997, als 44 % der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in den Geltungsbereichen der Regelungen vertreten waren.

Insgesamt kann keine ausgeprägte Kontinuität der tariflichen Ausbildungsförderung in den letzten zehn Jahren festgestellt werden. Vielmehr gab es im Laufe der Zeit einen relativ großen Wechsel der Tarifbereiche, da vor allem in kleineren Bereichen die Förderung oft bereits nach kurzer Zeit wieder eingestellt wurde. Nur eher selten bestanden durchgängig Vereinbarungen, so z. B. in der Chemischen Industrie West, der VW-Werke AG, der Deutschen Telekom AG und dem Versicherungsgewerbe West und Ost. Bei der tariflichen Ausbildungsförderung war das verarbeitende Gewerbe im gesamten Untersuchungszeitraum weit

Tarifliche Ausbildungsförderung

hat zum Ziel, eine *Erhöhung bzw. Bestandssicherung der betrieblichen Ausbildungskapazitäten* zu erreichen und/oder die *Übernahme von Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen in ein Beschäftigungsverhältnis zu sichern oder zu verbessern*. Hierzu werden zwischen den Tarifparteien (Arbeitgeber und Gewerkschaften) Vereinbarungen getroffen. Oft wird dabei nur eines der o. g. Ziele verfolgt, zum Teil werden aber auch beide gleichzeitig angestrebt. Die Regelungen unterscheiden sich sowohl in der inhaltlichen Ausgestaltung als auch in ihrem Verbindlichkeitsgrad sehr stark voneinander. Das Spektrum reicht von tarifrechtlich verbindlichen Regelungen in Form von Tarifverträgen bis hin zu eher unverbindlichen Appellen oder Empfehlungen der Tarifparteien an die Unternehmen.



URSULA BEICHT

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und
-nachfrage“ im BIBB

überproportional vertreten. Im Jahr 2005 existierten hier 63 Vereinbarungen, in deren Geltungsbereichen es 5,1 Mio. Beschäftigte gab, was einem Anteil an allen Tarifbereichen mit Ausbildungsförderung von über 60% entspricht. In der Gesamtwirtschaft beträgt der Beschäftigtenanteil im verarbeitenden Gewerbe dagegen nur etwas mehr als ein Viertel (27%).³ Von größerer quantitativer Bedeutung sind bei der tariflichen Ausbildungsförderung darüber hinaus noch die Wirtschaftszweige „Gebietskörperschaften, Sozialversicherung“ (18%) und „Kreditinstitute, Versicherungen“ (7%).

Ziel: Erhöhung bzw. Sicherung der Ausbildungskapazitäten

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Inhalte der 69 im Jahr 2005 geltenden Regelungen, durch die die Ausbildungskapazitäten gesteigert bzw. gesichert werden sollten.⁴ Das höchste Gewicht (gemessen an der Beschäftigtenzahl) haben dabei Vereinbarungen, die eine Erhöhung der Ausbildungsplatzzahl *bezogen auf den gesamten Tarifbereich* vorsehen, den angestrebten Umfang dabei aber nicht genau festsetzen. Relativ stark verbreitet ist jedoch auch eine Festlegung der angestrebten Steigerungsrate bzw. Platzzahl. Deutlich seltener soll die bereits erreichte Ausbildungskapazität lediglich beibehalten werden.

Relativ geringe quantitative Bedeutung haben Vereinbarungen, in denen *Entlastungen für den einzelnen Ausbildungsbetrieb* vorgesehen sind, sofern dieser eine *bestimmte Be-*

dingung in Bezug auf seine Ausbildungsleistung erfüllt. Meistens muss dabei die Zahl der Ausbildungsplätze gesteigert werden, um die Entlastungsmöglichkeit in Anspruch nehmen zu können. Diese besteht fast immer darin, die Ausbildungsvergütungen kürzen zu dürfen bzw. nicht erhöhen zu müssen.

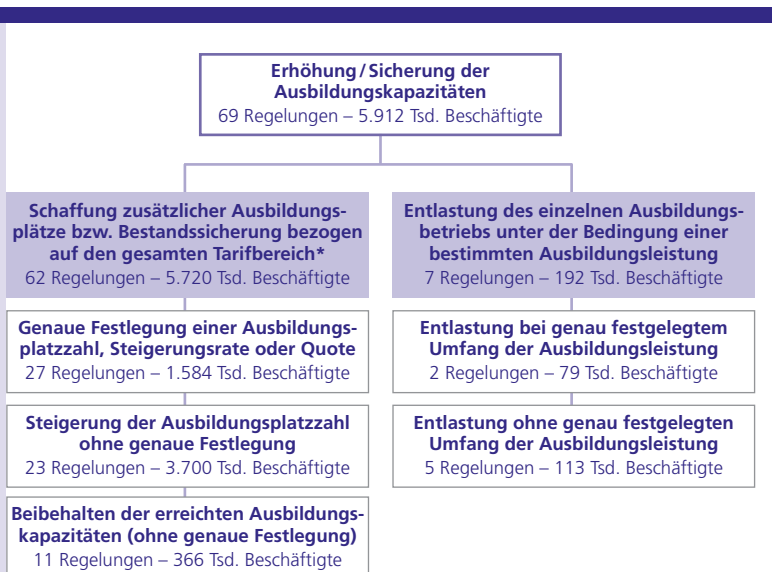
Am verbreitetsten waren tarifliche Regelungen zur Erhöhung bzw. Sicherung der Ausbildungskapazitäten in den Jahren 1997 bis 1999. Die Tarifparteien reagierten damit auf die besondere Verschärfung der Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt, die 1997 zu der bis dahin schlechtesten Angebots-Nachfrage-Relation bei den Lehrstellen führte. Ab dem Jahr 2000 besserte sich die Situation leicht, und der Stellenwert der betreffenden Vereinbarungen ging stark zurück. Im Laufe der letzten zehn Jahre wurde bei den Regelungen, in denen eine Steigerung der Ausbildungsplatzzahl für den gesamten Tarifbereich vereinbart war, immer häufiger darauf verzichtet, den Umfang der Erhöhung genau festzuschreiben. Erst ab 2003 – mit den wieder deutlich zunehmenden Problemen auf dem Lehrstellenmarkt – enthielten die Regelungen wieder öfter exakte Festlegungen.

Ziel: Sicherung/Verbesserung der Übernahme

Im Jahr 2005 existierten insgesamt 96 Vereinbarungen, die die Übernahme von Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen sichern oder verbessern sollten (vgl. Abb. 2). Die meisten dieser Regelungen enthalten eine *konkrete Verpflichtung oder Aufforderung zur Übernahme* der Auszubildenden. Weit überwiegend ist eine auf mindestens sechs oder zwölf Monate befristete Beschäftigung vorgesehen, nur selten dagegen eine unbefristete Übernahme. Sehr oft sind in Bezug auf die Übernahmeverpflichtungen Ausnahmemöglichkeiten formuliert. Die Betriebe müssen häufig nur dann ihre Auszubildenden übernehmen, wenn ihre wirtschaftliche Lage es zulässt oder wenn sie nicht über Bedarf ausgebildet haben. Teilweise ist die Verpflichtung geknüpft an die persönliche Eignung bzw. Mobilitäts- oder Flexibilitätsbereitschaft der Auszubildenden. Manchmal ist eine Übernahme nur ab einer bestimmten Betriebsgröße erforderlich.

Die tariflichen Vereinbarungen zur Übernahmeförderung erreichten Anfang der 2000er-Jahre die höchste Verbreitung, dann ging ihr Gewicht merklich zurück. Bei den konkreten Übernahmeverpflichtungen war bis 1999 weit überwiegend eine auf sechs Monate befristete Beschäftigungszeit vorgesehen. In den Folgejahren wurde meist eine Dauer von zwölf Monaten vereinbart. Die Übernahmepflicht wurde jedoch zunehmend durch Ausnahmemöglichkeiten eingeschränkt: Während die Unternehmen bis 1999 noch in vielen bedeutenden Tarifbereichen ausnahmslos alle Auszubildenden übernehmen mussten, galt dies ab 2000 nur noch für wenige und kleinere Tarifbereiche.

Abbildung 1 **Regelungsinhalte der Vereinbarungen zur „Erhöhung/Sicherung der Ausbildungskapazitäten“ im Jahr 2005**



* Eine spezifische Regelung zur finanziellen Förderung von Ausbildungsplätzen ist hier nicht gesondert dargestellt.

Betriebe werden teilweise von Kosten entlastet

Im Rahmen der tariflichen Ausbildungsförderung werden für die Betriebe zum Teil auch finanzielle Entlastungen oder Entlastungsmöglichkeiten geschaffen. Im Jahr 2005 traf dies auf insgesamt 52 Regelungen mit einem Geltungsbereich von 3,7 Mio. Beschäftigten zu. Am verbreitetsten ist dabei eine *generelle Kostenentlastung bei den Ausbildungsvergütungen*, die entweder überhaupt nicht oder erst zeitlich verzögert angehoben, manchmal sogar gekürzt wurden. Bei diesen Regelungen setzen die Tarifparteien darauf, dass die für alle Betriebe geltende Kostenentlastung dazu beiträgt, die Ausbildungsbereitschaft zu erhöhen. Die oben bereits erwähnten, *an Konditionen gebundenen Kostenentlastungen*, die eher selten vorkommen, folgen dagegen einer umgekehrten Logik: Hier müssen die Betriebe zunächst ihre Ausbildungsaktivitäten steigern, um dann die Kostenentlastung in Anspruch nehmen können, die meist ebenfalls in einer Einsparung bei den Vergütungen besteht.

Etwas größere Verbreitung haben *Kostenentlastungen beim Einstiegslohn bzw. -gehalt* von Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen. Hiermit sollen die Betriebe zu einer verstärkten Weiterbeschäftigung ihrer Auszubildenden motiviert werden, eine Verpflichtung oder Aufforderung zur Übernahme fehlt in diesen Regelungen oft. Die Einstiegs- tarife werden meistens im ersten, zum Teil auch zweiten Beschäftigungsjahr auf 95 % oder 90 % des normalen tariflichen Entgelts reduziert.

Die mit Abstand größte quantitative Bedeutung hatten vereinbarte Kosteneinsparungen im Jahr 1997, in dem es deutlich mehr Regelungen mit als ohne Entlastung gab. In den nachfolgenden Jahren gingen Vereinbarungen, die Kostenentlastungen beinhalteten, stark zurück, und erst ab 2003 spielen sie wieder eine etwas größere Rolle.

Verbindlichkeitsgrad der Regelungen nahm ab

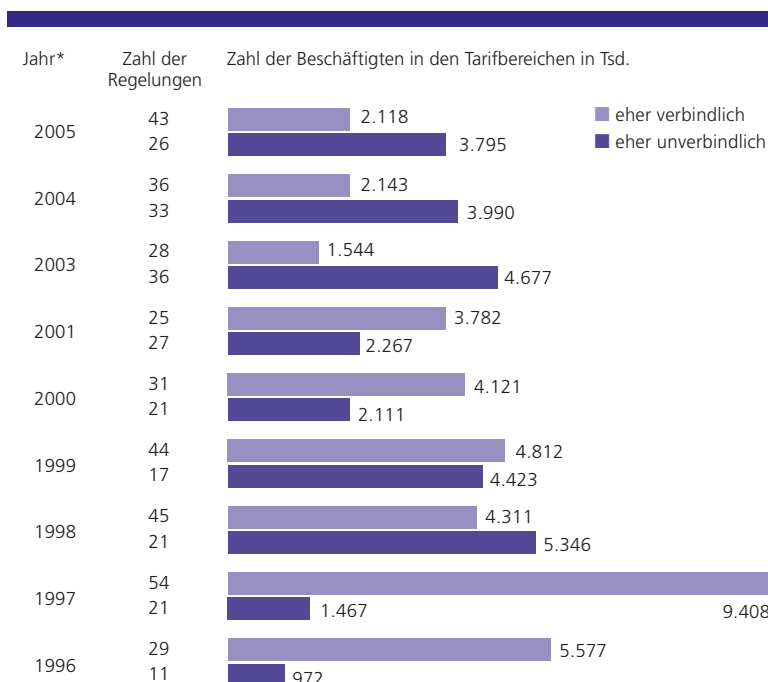
Für die Wirksamkeit der Vereinbarungen zur Ausbildungsförderung ist ihre Verbindlichkeit von entscheidender Bedeutung. Regelungen in Form von Tarifverträgen bedeuten eine tarifrechtliche Verpflichtung. Absichtserklärungen der Tarifparteien oder Tarifzusagen von Großunternehmen sind ebenfalls als relativ stark bindend einzustufen. Im Gegensatz dazu haben Appelle oder Empfehlungen der Tarifvertragsparteien an die Unternehmen eine relativ niedrige Verbindlichkeit. Es lassen sich somit „eher verbindliche“ und „eher unverbindliche“ Vereinbarungen unterscheiden.

In den letzten zehn Jahren gab es bei den Regelungen zur „Erhöhung bzw. Sicherung der Ausbildungskapazitäten“

Abbildung 2 Regelungsinhalte der Vereinbarungen zur „Sicherung/Verbesserung der Übernahme“ im Jahr 2005



Abbildung 3 Tarifliche Vereinbarungen zur „Erhöhung bzw. Sicherung der Ausbildungskapazitäten“ nach Verbindlichkeitsgrad in den Jahren 1996 bis 2005



* Für das Jahr 2002 liegen keine Angaben vor.

Anforderungen an wirksame Regelungen zur tariflichen Ausbildungsförderung

- Die Vereinbarung muss präzise definierte Ziele enthalten.
- Die Zielvorgabe muss über dem in den Unternehmen sowieso bestehenden Bedarf an Auszubildenden bzw. Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen liegen.
- Bei Regelungen zur Erhöhung der Ausbildungskapazitäten muss das Erreichen der vereinbarten Ziele überprüft werden, und für den Fall der Nichterreichung müssen Reaktionen bzw. Sanktionen festgelegt sein.
- Bei Übernahmeregelungen muss die Einhaltung der Vereinbarung von der Arbeitnehmerseite einklagbar sein.

beträchtliche Verschiebung zu verzeichnen: Die eher unverbindlichen Regelungen hatten nun etwa die gleiche quantitative Bedeutung wie die eher verbindlichen. Seit 2003 gewinnen relativ bindende Regelungen allerdings wieder etwas an Gewicht.

deutliche Veränderungen im Hinblick auf den Verbindlichkeitsgrad (vgl. Abb. 3): 1996 und 1997 hatte der weitaus größte Teil einen relativ verpflichtenden Charakter. Anschließend ging der Verbindlichkeitsgrad erheblich zurück. Ab 2003 verlagerte sich das Gewicht noch stärker hin zu eher unverbindlichen Regelungen.

Bei den Vereinbarungen zur „Sicherung bzw. Verbesserung der Übernahme“ bildeten in den Jahren 1996 bis 1999 die stärker verpflichtenden Regelungen klar den Schwerpunkt (vgl. Abb. 4). Zu Beginn der 2000er-Jahre ist auch hier eine

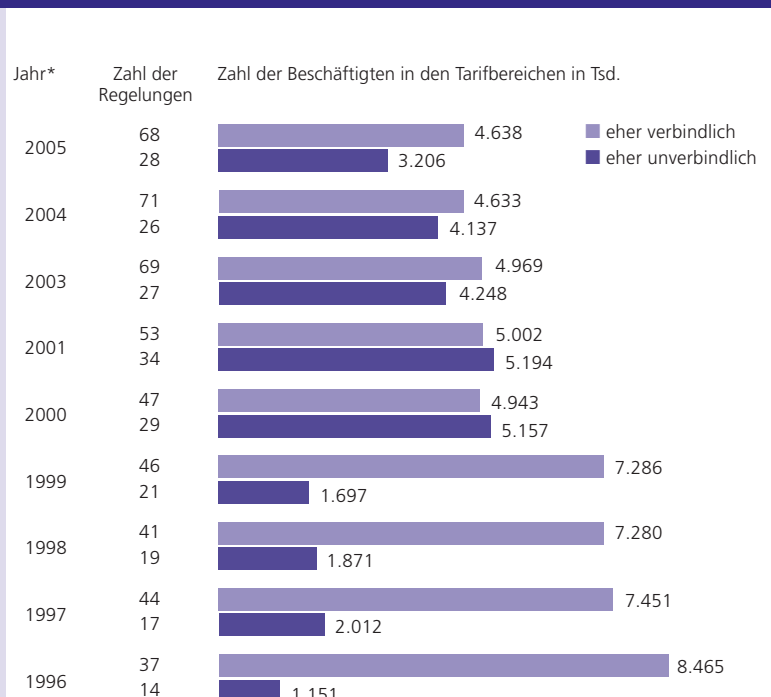
Insgesamt ist festzuhalten, dass es bei den Regelungen zu beiden Zielen der tariflichen Ausbildungsförderung in den letzten zehn Jahren eine eindeutige Tendenz zu einem niedrigeren Verbindlichkeitsgrad gab. Dies war bei den Vereinbarungen zur „Erhöhung bzw. Sicherung der Ausbildungskapazitäten“ noch ausgeprägter als bei denjenigen zur „Sicherung bzw. Verbesserung der Übernahme“.

Eine hohe Wirksamkeit ist nicht sichergestellt

Zur Frage nach der Wirksamkeit der tariflichen Ausbildungsförderung geben die Regelungen selbst nur ungenügend Aufschluss. Anfang der 2000er-Jahre wurden daher Fallstudien in ausgewählten Tarifbereichen durchgeführt. Diese zeigten, dass die Regelungen Mindestbedingungen erfüllen müssen, um wirksam zu sein (siehe Kasten links).

Bisher genügen die Vereinbarungen diesen Anforderungen oft nicht. So enthalten die Regelungen zur Erhöhung der Ausbildungskapazitäten häufig keine genauen Zielvorgaben, sehen keine Kontrolle der Zielerreichung vor und beschränken sich auf Appelle an die Betriebe, mehr Ausbildungsplätze bereitzustellen. Bei den Vereinbarungen zur Übernahme von Auszubildenden sind die Anforderungen an wirksame Regelungen eher eingehalten: Überwiegend wird eine befristete Beschäftigung für mindestens sechs oder zwölf Monate verbindlich festgesetzt, allerdings sind oft Ausnahmen formuliert.

Abbildung 4 Tarifliche Vereinbarungen zur „Sicherung bzw. Verbesserung der Übernahme“ nach Verbindlichkeitsgrad in den Jahren 1996 bis 2005



* Für das Jahr 2002 liegen keine Angaben vor.

Es gibt aber Good-Practice-Beispiele

Während die tarifliche Ausbildungsförderung zunächst von einer hohen Dynamik gekennzeichnet war, gab es Anfang der 2000er-Jahre keine bedeutende Weiterentwicklung mehr. Erst ab 2003 setzten sich die Tarifparteien angesichts der sich verschärfenden Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt wieder verstärkt mit den Möglichkeiten der tariflichen Ausbildungsförderung auseinander. In einigen wichtigen Tarifbereichen wurden inhaltlich neu gestaltete Regelungen mit klarer Festsetzung der zu erreichenden Ziele und einem relativ hohen Verbindlichkeitsgrad vereinbart. Vier dieser Vereinbarungen, die als Good-Practice-Beispiele gelten können, sollen hier kurz vorgestellt werden.

In der *Chemischen Industrie West* verpflichteten sich die Arbeitgeber zu einer genau festgelegten jährlichen Steigerung des Ausbildungsplatzangebots im Tarifbereich, und zwar um 1,7% im Jahr 2004 und 2% im Jahr 2005 im Vergleich zum Basisjahr 2003. Es wurde eine Überprüfung der Ziele vereinbart: Hierzu melden die Unternehmen dem Arbeitgeberverband ihr Lehrstellenangebot jeweils zum Stichtag 31. Oktober. Für die Jahre 2006 bis 2007 erfolgte eine

Verlängerung der Regelung (Steigerung um 1,6% bzw. 1,7% gegenüber 2003). In der *Chemischen Industrie Ost* wurde für die Jahre 2003 und 2004 das Ausbildungsplatzangebot auf mindestens 690 Plätze – dies entsprach dem Stand des Jahres 2002 – verbindlich festgesetzt und ein Überprüfungsverfahren wie in der Chemischen Industrie West vorgesehen. Eine Fortführung der Regelung wurde für 2005 bis 2007 vereinbart (mindestens 700 Plätze).

In der *Kautschukindustrie West und Ost* verständigten sich die Tarifvertragsparteien darauf, den Unternehmen in den Jahren 2003 bis 2006 einen Zuschuss von 10.000 € pro zusätzlichen Ausbildungsplatz zu zahlen. Der Arbeitgeberverband stellte hierfür bis einschließlich 2005 insgesamt 1,6 Mio. € bereit. Im Jahr 2004 wurde vereinbart, die Ausbildungsvergütungen nicht zu erhöhen, um so einen weiteren Anreiz für die Ausbildung zu bieten.

In der *Metallindustrie Niedersachsen* wurde die Zahl der Ausbildungsplätze für die Jahre 2003 und 2004 festgelegt, und zwar auf 1.107 Plätze multipliziert mit einem sogenannten Beschäftigungsfaktor, durch den eine Anpassung an die Beschäftigungsentwicklung erfolgt. Zur Überprüfung wird die erreichte Ausbildungsplatzzahl jeweils zum Stichtag 1. November ermittelt. Im Jahr 2003 verpflichtete sich der Arbeitgeberverband darüber hinaus, bis zu 1 Mio. € zur Verfügung zu stellen, um den Unternehmen einen Zuschuss von 10.000 € je zusätzlichem Ausbildungsplatz zu gewähren. Diese finanzielle Unterstützung wurde in den Folgejahren jedoch nicht wiederholt, die Vereinbarung über

die zu erreichende Ausbildungsplatzzahl aber für die Jahre 2005 bis 2007 verlängert.

Für die *Technikerkrankenkasse West und Ost* sagten die Arbeitgeber die Bereitstellung von jeweils 200 Ausbildungsplätzen in den Jahren 2004 bis 2006 zu, was einer Erhöhung des Angebots um 150% entspricht. Im Gegenzug wurden die Ausbildungsvergütungen für die Ausbildungsjahrgänge 2004 bis 2006 abgesenkt.

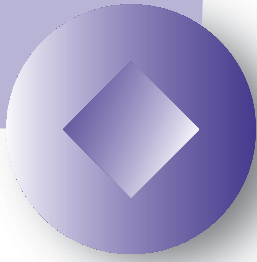
Die „Good-Practice-Beispiele“ der Chemischen Industrie und der Metallindustrie Niedersachsen werden den an wirksame Regelungen zu stellenden Anforderungen weitgehend gerecht. Die Vereinbarung für die Kautschukindustrie bietet durch die Gewährung relativ hoher Zuschüsse besondere finanzielle Anreize für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen, und es kann damit ebenfalls von einer hohen Wirksamkeit ausgegangen werden. Allerdings dürften solche Zahlungen in vielen Tarifbereichen kaum durchsetzbar sein. Die Regelung der Technikerkrankenkasse ist ein Beispiel dafür, wie eine zeitlich beschränkte Reduzierung der Ausbildungsvergütungen wirksam mit einer erheblichen Steigerung des Ausbildungsplatzangebots verbunden werden kann.

Fazit

Auch wenn die tariflichen Vereinbarungen zur Ausbildungsförderung zum Teil wenig konkret und oft eher unverbindlich sind, ist es als sehr positiv anzusehen, dass die Tarifvertragsparteien in den betreffenden Tarifbereichen die schwierige Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt und die Probleme beim Übergang vom Ausbildungs- ins Beschäftigungssystem in ihren Verhandlungen zum Thema machen und nach Lösungen suchen. Allerdings treten in Anbetracht der vorliegenden Untersuchungsergebnisse erhebliche Zweifel an der Wirksamkeit der derzeit praktizierten Förderung auf. Dies betrifft vor allem die Vereinbarungen zur Steigerung des Ausbildungsplatzangebots. Zwar wurden im Jahr 2003 in einigen wichtigen Tarifbereichen neue „vorbildliche“ Regelungen getroffen; die Erwartung, dass diese vielfach Nachahmung finden würden, erfüllte sich jedoch bisher nicht. Gerade angesichts der erheblichen Probleme auf dem Lehrstellenmarkt werden in die tarifliche Ausbildungsförderung oft besondere Erwartungen gesetzt. Um hier tatsächlich zu einer spürbaren Verbesserung beizutragen, müssten künftig in erheblich größerem Maße Vereinbarungen geschlossen werden, die sich an den Good-Practice-Beispielen orientieren und in ihren Zielsetzungen möglichst noch deutlich darüber hinaus gehen. Mit diesem Beitrag soll daher auch an die Tarifparteien appelliert werden, ihre Möglichkeiten zur Entschärfung der Lehrstellenproblematik wirksamer zu nutzen. ■

Anmerkungen

- 1 Die Vorhaben wurden vom BMBF finanziert. Die Untersuchungsgrundlage bildeten vom Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institut in der Hans-Böckler-Stiftung (WSI) für 1996 bis 2001 und 2003 bis 2005 erstellte Dokumentationen der tariflichen Vereinbarungen sowie in 2001 durchgeführte Fallstudien in ausgewählten Tarifbereichen. Vgl. Beicht, U.; Berger, K.; Bispinck, R.; Kirsch, J.: *Tarifliche Ausbildungsförderung – Entwicklung der Regelungen von 1996 bis 2001 und Einschätzung ihrer Wirksamkeit*. Bielefeld 2004. Vgl. auch: Beicht, U.; Berger, K.: *Tarifliche Ausbildungsförderung*. In: *BWP, Sonderheft 2003*, S. 24–27; Beicht, U.; Berger, K.: *Aktuelle Entwicklung der tariflichen Ausbildungsförderung*. Internet-Leitartikel des BIBB, www.bibb.de/de/18185.htm
- 2 Die Beschäftigtenzahlen in den Tarifbereichen liegen als Schätzgrößen vor. Im Folgenden beziehen sich Aussagen über die quantitative Bedeutung der jeweiligen Regelungsarten immer auf die Zahl der Beschäftigten in den Geltungsbereichen. Da die Tarifbereiche von der Größe her äußerst stark differieren, ist die Zahl der Regelungen allein zu wenig aussagekräftig.
- 3 Quelle: Beschäftigten- und Betriebsstatistik der BA zum 31.12.2004
- 4 Von den insgesamt 121 Regelungen bezogen sich 25 Regelungen ausschließlich auf die Ausbildungskapazitätserhöhung bzw. -sicherung, 52 ausschließlich auf die Übernahmeverbesserung und 44 auf beide Ziele gleichzeitig.



Bildungsministerin Schavan für flexiblere Wege in die Berufsausbildung

Bericht über die Sitzung 3/2006 des Hauptausschusses des BIBB am 13. Dezember 2006 in Berlin

GUNTHER SPILLNER

Auf Einladung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) nahm die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Dr. Annette SCHAVAN, MdB, an dieser dritten und letzten Sitzung im Jahr 2006 teil, um ihre bildungspolitischen Reformvorhaben vorzustellen und mit den Mitgliedern einen Meinungsaustausch über aktuelle Fragen der beruflichen Bildung zu führen. SCHAVAN setzte damit eine Tradition fort, derzufolge schon ihre Vorgängerinnen und Vorgänger dem „Parlament der Berufsbildung“ einen Besuch abstatteten, um gemeinsam Ziele und Wege für die kommenden Jahre zu diskutieren. Aus diesem Anlass tagte der Hauptausschuss unter dem Vorsitz von Ingrid SEHRBROCK nicht, wie sonst üblich, am Bonner Dienstsitz des BIBB, sondern im Bundespresseamt in Berlin.

Die Bundesministerin stellte in ihrem Statement auf einige wesentliche Punkte von besonderer Relevanz ab. Zunächst dankte sie dem Bundesinstitut und dem Hauptausschuss für die Zusammenarbeit, dem Bundesinstitut insbesondere für die gute Begleitung ihrer Politik und für wichtige Impulse zur Erneuerung der beruflichen Bildung. Bei deren weiteren Modernisierung sei das BIBB ein wichtiger Partner. Die aktuelle erfreuliche Entwicklung der Ausbildungsvertragsbilanz zeige einen Zusammenhang mit dem Ausbildungspakt, dieser sei ein erfolgreiches Instrument. Die gute aktuelle Ausbildungsvertragsbilanz verdeutliche aber auch die Abhängigkeit des Ausbildungsstellenmarkts von der konjunkturellen Entwicklung und vom Arbeitsmarkt. Der Ausbildungspakt könne deshalb nicht alle Probleme lösen. Besonders wichtig seien ihr neue Ansätze zur Lösung der Problematik der sog. Altbewerber. Dies erfordere einen

differenzierten Blick auf das Feld und den betroffenen Personenkreis. Niemand wisse zu sagen, wie viele Personen dieser Gruppe wirklich eine duale Berufsausbildung wollen und warum viele der Betroffenen Beratungs- und Vermittlungsangebote nicht wahrnehmen. Auch gebe es keine genauen Erkenntnisse darüber, wie groß die Zahl derer, die nicht ausbildungsreif sind, wirklich ist. Erst wenn man den betroffenen Personenkreis kennt bzw. auf differenziertere Daten zurückgreifen könne, könne man wirkungsvolle Impulse geben und Lösungsansätze verwirklichen. Solche Handlungsansätze dürften aber nicht weiter in die Zukunft verschoben werden, sondern müssten unverzüglich bis zum Ende des laufenden Ausbildungsjahrs entwickelt und auch umgesetzt werden, denn ein „Weiter so“ sei unverantwortlich.

Es gebe ein umfangreiches und ausdifferenziertes Übergangssystem, das die Haushalte der Länder erheblich belastete, ohne die gewünschten Erfolge zu zeitigen. Viele Jugendliche befänden sich ohne Perspektive für ihren weiteren Berufsweg in einer sog. Warteschleife. Damit aus Schule tatsächlich auch „verwertbare“ Bildung bzw. Ausbildung werde, müssen die Lernenden aber wissen, inwiefern ihnen der Unterricht nützt und wohin er sie führt. Eine zentrale Frage sei, wie man im Übergangssystem eine stärkere Verbindung zu Betrieben verwirklichen könne und wie sich einzelne berufsbezogene betriebliche Lernergebnisse zertifizieren lassen. In diesem Zusammenhang machte sie sehr deutlich, dass mit neuen Konzeptionen hier keine Modularisierung der Berufsbildung, keine Abschaffung von Berufsbildern und keine Ausbildungsplätze für Minderqualifizierte angestrebt werden. Gerade für den Kreis der Marktbenachteiligten bzw. der Altbewerber sollten daher Ausbildungsbausteine – beschränkt auf geeignete und marktgängige Berufe – entwickelt werden. Wichtige Zielsetzung sei es daher, Bildungsgänge transparent zu gestalten; nur so könnten Querverbindungen genutzt und individuelle Kompetenzen für die weitere Bildung im Lebenslauf gefördert werden.

Mit Bezug auf europäische Aufgaben der Berufsbildung griff SCHAVAN die Themen Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) bzw. Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) auf. Deren Entwicklung sei notwendig und beschlossene Sache, brauche jedoch Zeit. Ein guter Erfolg wäre, wenn es gelänge, auf den europäischen Prozess genügend Einfluss zu nehmen, um die Interessen der dualen Berufsbildung wirkungsvoll zu transportieren. In diesem Zusammenhang registriere sie ein hohes Interesse anderer EU-Staaten am dualen System – nicht nur derjenigen mit einem verwandten System wie Österreich oder, als Nichtmitglied, der Schweiz –, sondern namentlich aus mittel- und osteuropäischen Mitgliedsstaaten. Gerade auch die vergleichsweise niedrige Jugendarbeitslosenquote in Deutschland überzeuge andere Partner von den Vorteilen der dualen Berufsbildung.

Wie ihre Vorgängerin, Edelgard BULMAHN, vertrat auch SCHAVAN den Standpunkt, dass Deutschland mehr Studierende an Hochschulen brauche. Wichtig sei aber, die Gleichwertigkeit der Bildungswege herzustellen. Dies gelinge am ehesten, wenn der Anteil der Personen, die das Abitur bzw. die Hochschulreife in Berufsbildungsgängen erwerben, erheblich sei. Die Konkurrenz um Eliten wirke belebend. Keinesfalls dürfe die berufliche Bildung auf den Aspekt der Integration der Schwachen reduziert werden, doch sei sie andererseits auch ein geeignetes Instrument, eine solche Integration zu leisten. Abschließend streifte die Ministerin noch kurz das Thema Weiterbildung, dessen Bedeutung zum Erhalt der beruflichen Qualifikation stetig wachse und das deshalb neue Impulse benötige. Sie betonte, dass Berufsbildung kein sich selbst erhaltendes System sei, sondern innovativer werden müsse. Die deutlichen Worte der Ministerin zu den drängenden Problemen der Berufsbildung und ihre klaren Reformvorstellungen hinterließen einen nachhaltigen Eindruck und machten deutlich, wie wichtig gemeinsame Anstrengungen zur Entwicklung pragmatischer Lösungswege sind.

Neben dem Besuch der Bundesbildungsministerin war ein weiteres zentrales Thema der Sitzung die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Walter BROSI nahm für das BMBF zur aktuellen Ausbildungsplatzsituation und zur Bilanz des Ausbildungsjahrs Stellung. Es seien sowohl nach Branchen als auch bezogen auf die einzelnen Länder viele positive Meldungen zu verzeichnen. Probleme gebe es vor allem durch die demographische Entwicklung und die hohen Altbewerberanteile, die jedoch nunmehr vor dem Hintergrund einer verbesserten wirtschaftlichen Situation angegangen werden könnten. Auch der Präsident des BIBB, Manfred KREMER, bezeichnete die aktuelle Ausbildungsplatzbilanz als relativ gutes, aber wegen der hohen Zahl an Altbewerbern noch nicht ausreichend positives Ergebnis. Das betriebliche Angebot habe sich verbessert. Die insgesamt positive Situation sei zurückzuführen auf Aktivitäten des Ausbildungspakts, aber auch auf die verbesserte Wirtschaftslage. Insofern könne man für 2007 relativ optimistisch sein, dass der Trend anhalte.

Im Anschluss an die Beratung über die Lage am Ausbildungsmarkt präsentierte Dr. Gisela DYBOWSKI erste Ergebnisse des BIBB zu Bildungsgängen an Berufsfachschulen nach BBiG/HWO einschließlich der Länder-Aktivitäten zur Umsetzung der §§ 7 und 43 Absatz 2 BBiG bzw. §§ 27a und 36 Absatz 2 HWO – anderthalb Jahre nach Inkrafttreten der Neuregelung. Das neue Berufsbildungsrecht sieht durch eine Ermächtigung der Landesregierungen vor, dass Absolventinnen und Absolventen einer schulischen Berufsausbildung einen erleichterten Zugang zur Kammerprüfung erhalten. In der Diskussion ging es vor allem um die Frage, inwieweit dadurch ein Substitutionseffekt zulasten der dualen Berufsausbildung erzielt und letztlich einem System-

wechsel hin zu einem schulischen Berufsbildungssystem Vorschub geleistet werde. Insgesamt wurde das Fazit gezogen, dass es für Schlussfolgerungen noch zu früh sei und die Entwicklung weiter beobachtet werden solle.

*Schavan:
Das Berufsbildungssystem muss
innovativer werden*

Mit dem jährlichen Forschungsprogramm 2007 des BIBB beriet der Hauptausschuss zum zweiten Mal seit Inkrafttreten des neuen BBiG einen entsprechenden Programmentwurf, der zuvor im wissenschaftlichen Beirat und im Unterausschuss Berufsbildungsforschung ausgiebig diskutiert worden war. Nach Ansicht des Vorsitzenden des wissenschaftlichen Beirats des BIBB, Prof. Dr. Dieter EULER, ist gegenüber dem ersten Programm ein merklicher Qualitätssprung festzustellen. Das Forschungsprogramm 2007 sei prägnanter, strukturierter und qualitativ besser als das Vorjahresprogramm. Die Zusammenarbeit mit dem BIBB und insbesondere mit dem Forschungsdirektor, Prof. Dr. Reinhold WEIB, verlaufe positiv. Anmerkungen und Ratschläge des wissenschaftlichen Beirats würden ernst genommen, die Auseinandersetzung sei fruchtbringend. Auch die Zusammenarbeit mit dem Unterausschuss Berufsbildungsforschung sei gut und gereiche zum Vorteil beider Gremien, die sich ergänzten: Während der Unterausschuss Berufsbildungsforschung die Projekte auf ihre Praxistauglichkeit prüfe, untersuche der wissenschaftliche Beirat deren wissenschaftliche Qualität. Kritisch bemerkte Prof. Dr. EULER, dass Fragen der Methodik noch nicht ausreichend klar dargelegt würden. In den Folgejahren soll diesbezüglich noch mehr Prägnanz und Verbindlichkeit erreicht werden. Dabei soll sich das BIBB an den Standards orientieren, die bei DFG-geförderten Projekten gelten. Insgesamt begrüßte er die stärkere Fokussierung der Forschung im jährlichen Forschungsprogramm 2007 auf sieben wissenschaftlich relevante Projekte. Sein Fazit: In der Summe bestehe Grund zur Zufriedenheit, aber nicht für Euphorie. Auch nach Ansicht von Wilfried MALCHER, dem Vorsitzenden des Unterausschusses Berufsbildungsforschung, ist eine Qualitätsverbesserung festzustellen. Man sei auf einem spürbar guten Weg, der noch vieler Schritte bedürfe und der konsequent fortgesetzt werden sollte. Nach kurzer Diskussion wurde dem jährlichen Forschungsprogramm in der vorgelegten Fassung zugestimmt.

Der Vorsitzende der Arbeitsgruppe des Hauptausschusses zur Erarbeitung eines Beitrags zur Gestaltung eines Natio-

nenalen Qualifikationsrahmens aus Sicht der Berufsbildung, Prof. Dr. Friedrich H. ESSER, berichtete über die Beratungen der Arbeitsgruppe und präsentierte den aktuellen Sachstand. Dem Antrag der Arbeitsgruppe zur Weiterführung der Arbeiten im Jahr 2007 wurde einhellig stattgegeben.

Im Anschluss daran stimmte der Hauptausschuss der neuen Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen, die die Empfehlung Nr. 54 des Hauptausschusses vom 11. Februar 1980 ersetzt, zu. Julia GÖCKE, die Vorsitzende des Ad-hoc-Unterausschusses zur Aktualisierung der Empfehlung, hatte zuvor den Entwurf erläutert und über die Arbeit des Unterausschusses informiert. Die neue Empfehlung sei im Zuge langwieriger, aber produktiver Beratungen in „kleinen Schritten“ entstanden. Sie bestehe aus zwei Teilen: der Empfehlung selbst und der Anlage Prüfungsinstrumente. Gegenüber der bisherigen Empfehlung aus dem Jahre 1980 wurde neu geregelt, dass nunmehr der Prüfungsbereich die zentrale Einheit einer Prüfung ist. Er orientiere sich am Tätigkeitsfeld der Berufspraxis. Bei den Prüfungszeiten habe es einen kleinen Paradigmenwechsel gegeben, indem man nunmehr fixe Zeiten gegenüber den bisher üblichen Höchstzeiten empfehle. Die Vorsitzende dankte im Namen des Hauptausschusses allen Beteiligten für ihr Engagement und bezeichnete die Empfehlung als „kleine Revolution“, die in Zukunft einiges vereinfachen werde. Es sei ein gemeinsames Grundverständnis über die Prüfungsanforderungen erzielt worden, wie sie in Zukunft in Ausbildungsordnungen einfließen sollen. Der Text der Empfehlung samt der Anlage Prüfungsinstrumente liegt dieser Ausgabe der BWP bei.

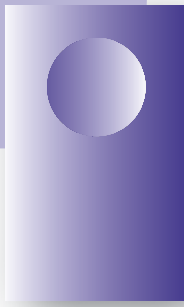
Der Präsident gab im Anschluss an die Beratung der Empfehlung eine Einführung in das neue Leitbild des BIBB und informierte über die weiteren Umsetzungsschritte. Zugleich kündigte er einen erneuten Bericht im Hauptausschuss über den Stand der Neuorganisation für die Sondersitzung 2007 an. Die Vorsitzende sieht im Leitbildprozess einen weiteren Schritt und wichtigen Ansatz zur Neuausrichtung des BIBB. Sie wünschte gutes Gelingen für den eingeschlagenen Weg.

Auf Vorschlag der Beauftragten der Länder wurde Dr. Hans-Jürgen BERG, Beauftragter des Landes Rheinland-Pfalz, zum Vorsitzenden für das Jahr 2007 und auf Vorschlag der Arbeitgeber Joachim NIEBUHR, der künftige Sprecher der Gruppe der Arbeitgeber im Hauptausschuss, zum stellvertretenden Vorsitzenden gewählt. Für seine Sitzungen im Jahr 2007 legte der Hauptausschuss als Termine Donnerstag, 8. März, Mittwoch, 13. Juni, und Donnerstag, 13. Dezember, fest.

Außerdem wurden die Verordnungsentwürfe über die Berufsausbildung zum Brauer und Mälzer/zur Brauerin und Mälzerin und zum Mathematisch-technischen Software-

Entwickler/zur Mathematisch-technischen Software-Entwicklerin beschlossen. Bei der Anhörung von Rechtsverordnungen wurde dem Entwurf der Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss geprüfter Bilanzbuchhalter/geprüfte Bilanzbuchhalterin und über die Befähigung zum Fertigen der Umsatzsteuer-Voranmeldung und dem Entwurf der Verordnung über die fachliche Eignung für die Berufsausbildung der Medizinischen-, Zahnmedizinischen- und Tiermedizinischen Fachangestellten sowie der Pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten zugestimmt. Schließlich beauftragte der Hauptausschuss den Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM), Vorschläge zur Umsetzung der in der Empfehlung des Hauptausschusses vom 20. Juni 2006 zu Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42 HwO formulierten Ziele zu erarbeiten. Dazu sollen Kriterien und Standards entwickelt werden, welche zur Erhöhung der Transparenz bestehender Ausbildungsregelungen beitragen und die als Grundlage für eine Angleichung und ggf. Vereinheitlichung dieser Regelungen dienen können.

Die Vorsitzende hatte zu Beginn der Sitzung bekanntgegeben, dass ihr Stellvertreter, Dieter Georg FAUL, Sprecher der Länderbeauftragten, nach dreißigjähriger Mitgliedschaft Mitte November aus dem Hauptausschuss abberufen worden war. Aus gesundheitlichen Gründen hatte er seit dem Frühjahr 2006 nicht mehr an den Sitzungen teilgenommen. In den Jahren 2001 und 2004 hatte er als Vorsitzender des Hauptausschusses amtiert. Sie begrüßte als neue Mitglieder Monika WENZEL, Beauftragte des Landes Hessen, als Nachfolgerin für Dieter Georg FAUL, und Dagmar BUSCH, Beauftragte des Bundes (BMI), als Nachfolgerin für Ferdinand HEEL. Monika WENZEL wurde auf Vorschlag der Länder in den Ständigen Unterausschuss entsandt.



Qualifizierung zur unternehmerischen Selbständigkeit

HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

Handwerksmeister als Unternehmer Lösungsvorschläge für ein handwerks- pädagogisches Schlüsselproblem

Markus Th. Eickhoff

Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2006, 258 Seiten, 48 €

Die Qualifizierung zur unternehmerischen Selbständigkeit rückt seit einigen Jahren zunehmend in das Blickfeld der Berufsbildung. Noch vor einigen Jahren waren Themen wie Gründung und Übernahme eines Unternehmens vorwiegend Schwerpunkte im Bereich der Wirtschaftsförderung und nur selten in der Berufsbildung. Doch mittlerweile hat sich die Meinung durchgesetzt, dass es für die nachhaltige Entwicklung von Unternehmen erforderlich ist, frühzeitig Unternehmerqualifikationen bereitzustellen ebenso wie eine Kultur unternehmerischen Selbständigkeit zu fördern.

In diesen Rahmen ist auch die vorliegende Veröffentlichung einzuordnen, die auf einer Dissertation an der Universität Köln basiert. Sie thematisiert die Meisterqualifizierung in ihrem Stellenwert als Qualifizierung für Unternehmer. Handwerksmeister bildeten durch den Erwerb des Großen Befähigungsnachweises schon immer das Potential der künftigen Unternehmer von Handwerksbetrieben der unterschiedlichen Gewerke.

Der Autor analysiert zunächst Möglichkeiten und Grenzen der bisherigen Meisterqualifizierung hinsichtlich der Förderung von Unternehmerqualifikationen. Ferner wird auch die wissenschaftliche Literatur zur Meisterqualifizierung und zu angrenzenden Bereichen aufbereitet und diskutiert. In der Folge entwickelt der Autor ein alternatives Qualifizierungskonzept für Handwerksmeister, das Meistercurriculum. Es geht vom Kundenauftrag aus und fokussiert sich verstärkt auf Unternehmerqualifikationen und kundenorientierte Betriebsführung. Dabei verfolgt es einen bildungsübergreifenden, ganzheitlichen Ansatz und berücksichtigt

damit die vor- und nachgelagerten Bildungsstufen. Es umfasst als Ergebnis der didaktischen Reflexion Gestaltungsempfehlungen zu Lehrgangsziele, -inhalten, -methoden sowie zur Lehr-/Lernerfolgskontrolle.

Das *Meistercurriculum* ist modular aufgebaut und in auftragsunabhängige und -abhängige Module aufgeteilt. Bei seiner Konstruktion werden bezogen auf die Unternehmerqualifikationen die Inhaltsbereiche Innovation, Unternehmensgründung, Unternehmensführung herausgestellt, die präzisiert werden.

Das *Qualifizierungskonzept* als Lehrgangskonzept für Meisterkurse soll ein stärkere Situationsorientierung und mehr Praxisbezug enthalten und die zu vermittelnden Inhalte mehr miteinander vernetzen, wie z. B. betriebswirtschaftliche mit juristischen Inhalten. Die in den Lehrgängen bisher mehrheitlich praktizierte Dozentenorientierung wird vom Autor abgelehnt. Er schlägt je nach Zuschnitt der Module eine Kombination von teilnehmer- und dozentenorientierten Vermittlungsmethoden vor.

Das Buch trägt insgesamt zum Bewusstmachen des Themas unternehmerische Selbständigkeit in der Berufsbildung bei und unterbreitet konkrete Vorschläge, wie die Förderung von Unternehmerqualifikationen im klassischen Feld der Meisterqualifizierung stärker berücksichtigt und umgesetzt werden kann. Es gibt auch Anregungen für andere Wirtschaftsbereiche, in denen die Integration unternehmerischer Selbständigkeit ebenfalls gefördert werden soll. ■

Web-Didaktik

ANGELA FOGOLIN

Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens

Norbert Meder (Hrsg.)

Reihe: Wissen und Bildung im Internet, Band 2

W. Bertelsmann Verlag; Bielefeld 2006, 310 Seiten, 24,80 €

Das Buch stellt die im Rahmen des vom BMBF geförderten Leitprojektes L₃ („Lebenslanges Lernen“) entwickelte Web-Didaktik, die sog. „Bielefeld-Duisburger Didaktik“, vor. Ihr Ausgangspunkt ist die Feststellung, „dass das Lernen im 21. Jahrhundert radikal anders sein wird“: Zukünftig wird es „eher ein Sich-verfügbar-Machen von Informationen und Wissensbeständen bei aktuellen Problemen; ... eine Aktualisierung von in Maschinen gespeichertem Wissen“ sein.

Einen zentralen theoretischen Bezugspunkt der Web-Didaktik, die als Allgemeine Didaktik konzipiert ist, bilden die pädagogischen Schriften Richard HÖNIGSWALDS. Ihnen zufolge hat Didaktik „die Aufgabe, sachlogische Beziehungen, die als solche keine zeitliche, sondern geltungsbezogene-logische Struktur haben, in die Zeit des Erlebens und

Lernens abzubilden.“ Bezogen auf die Web-Didaktik heißt das: „Lernumgebungen müssen nach dem Prinzip des Thesaurus entwickelt sein, denn in diesem Prinzip ist das suchende Aneignen von Wissen zur Bewältigung sowohl von Alltagsproblemen als auch von Theorieproblemen angelegt“. Unter einem Thesaurus versteht man „eine Liste von Schlagworten, die ... durch Relationen verbunden sind“. Die Web-Didaktik ist daher als didaktische Ontologie angelegt, d. h. als „Klassifikation didaktischer Objekte (das sind im Wesentlichen Lernmaterialien, Aufgaben und Formen der Zusammenarbeit) nach didaktischen Kategorien – wie Stoff, Sozialform, mediale Form u. a. m. – sowie die Klassifikation der Relationen, die zwischen den didaktischen Objekten bestehen“. Es wurde so eine Navigationshilfe für (didaktisch aufbereiteten) Content im Web geschaffen, die es den Lernenden ermöglichen soll, aus den „Tausende(n) (von) Wege(n) durchs Internet“ den jeweils subjektiv richtigen herauszufinden. Zugrunde liegt hier eine idealtypische Vorstellung von „selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernenden“, „Autodidakten“, die wissen, wie sie ihre Lernprozesse und -bedingungen optimal gestalten.

Kernstück des Buches ist eine systematische und detaillierte Beschreibung der entwickelten Ontologien, Teilontologien, Kataloge und Relationen. Dabei wird an manchen Stellen auch die Problematik dieser Vorgehensweise deutlich: eine lineare und hierarchische Verschlagwortung kann etwa die „komplex(en) und vielfältig ineinander verwoben(en)“ Kooperationsformen und -arten des Web „nur ansatzweise und letztlich nur willkürlich konstruiert“ abbilden. Dennoch wurde „aus software-technischen Gründen“ an der Baumstruktur festgehalten. In der Teilontologie der Medienarten wurde auch die „Programmierte Instruktion (Mini-CBT)“ aus pragmatischen Gründen („weil ansonsten zuviel investierte Arbeit verlorengeht“) aufgenommen, obwohl ihre „geschlossene(n), determinierte(n) Sequenzen“ im Widerspruch zu einer Web-Didaktik liegen, in der solche Designs eigentlich „generisch entwickelt“ werden sollen.

Ein weiterer Bezugspunkt für die Web-Didaktik sind die bereits vorliegenden internationalen Standards wie LOM und SCORM, an die sie anknüpft und als deren „Fortschreibung“ (bezogen auf didaktische Aspekte) sie angesehen wird.

Das Buch unterscheidet sich deutlich vom Gros der im weitesten Sinne zum Thema „Online-Lernen“ veröffentlichten Publikationen. Es bietet einerseits einen faszinierenden Einblick in die Genese und Struktur einer Ontologie, die bei zukünftigen Standardisierungsarbeiten kaum außer Acht gelassen werden kann. Andererseits ist die potentielle Zielgruppe für diese Publikation nur schwer auszumachen: Dies dürften in erster Linie Studierende (bisweilen entsteht beim Lesen durchaus der Eindruck, einer universitären Vorlesung beizuwohnen) bzw. Softwareproduzenten und -anbieter sein, die sich intensiv mit Fragen einer didaktischen Standardisierung und der Entwicklung entsprechender Metadaten auseinandersetzen wollen. ■

Weiterbildung

WILFRIED BRÜGGEMANN

Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung. Orientierungsmaßnahmen und Praxiseinblicke

Ursula Wohlfahrt (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2006, 159 Seiten, 19,90 €

Kooperationen und Vernetzungen sind inzwischen zu unverzichtbaren Bestandteilen in der Bildungsszene geworden. Dies betrifft auch die (berufliche) Weiterbildung, denn es gilt, lebenslanges Lernen auf eine möglichst breite Basis zu stellen. Wie aber sieht die Praxis aus? Wo findet Zusammenarbeit statt, und wie zeigt sich der Mehrwert von Netzwerkarbeit? Inwiefern können Vernetzungsaktivitäten Grundlage für ein regionales Bildungsmanagement sein und zur Förderung regionaler Strukturen beitragen? Auf diese und weitere Fragen will die vorliegende Schrift Antworten geben. „Sie will“ – so heißt es im Vorwort – „zur Netzwerkarbeit motivieren und ermutigen. Sie verhilft Netzwerkerfahrenen, über den Tellerrand der eigenen Praxis zu schauen und Impulse für die Weiterentwicklung der Arbeit zu erhalten.“

Im Mittelpunkt dieser Veröffentlichung (die als Reader vom Landesinstitut für Qualifizierung NRW herausgegeben wurde) steht die bildungsübergreifende Zusammenarbeit und Kooperation der Bildungsakteure mit anderen Verantwortlichen aus Bereichen wie Wirtschaft, Soziales, Kultur usw., die zu den Nutzern und Nachfragenden von Bildung zählen. Hauptanliegen des Readers ist daher, Beispiele und Impulse zur Stärkung des Kooperationsgeschehens in den Regionen zu geben. Dies geschieht in drei Teilen:

Teil 1 befasst sich mit den Vorteilen und Gewinnen durch Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung und zeigt auf,

- welche gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse den Trend zu Kooperation und Vernetzung begünstigen,
- welche Vorteile und Gewinne durch Netzwerkarbeit im Bereich der Weiterbildung erzielt werden können und
- warum bestimmte Herausforderungen Netzwerkarbeit für die Weiterbildung zwingend erforderlich machen.

Der zweite Teil gibt empirische Einblicke in die Vernetzungspraxis der Weiterbildung in NRW und macht deutlich,

- warum und in welchem Umfang Weiterbildungsanbieter in NRW in Netzwerken und Kooperationsverbänden mitarbeiten und
- auf welcher Finanzierungsgrundlage und mit welchen Organisationsformen diese Netzwerke arbeiten.

Im dritten Teil geht es (schließlich) um die Initiierung von Dialogprozessen zur Abstimmung von Weiterbildungsangebot und -nachfrage in der Region. Dabei wird aufgezeigt,

- wie ein Kooperationsprozess von Nutzern und Anbietern im Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung realisiert werden kann und
- inwiefern ein regionales themen- und entwicklungsorientiertes Berichtswesen notwendig ist, um den Dialogprozess der Akteure mit Informationen über regionale Entwicklungsprozesse zu unterstützen.

Die einzelnen Beiträge und Projektbeispiele stammen von kompetenten Autoren der (Weiter-)Bildungsszene NRW die mit ihrer Expertise einen Orientierungsrahmen für die Weiterbildung (nicht nur in NRW) geben.

An der Schwelle von der Industrie- zur Wissensgesellschaft kann gar nicht oft genug darauf hingewiesen werden, dass Weiterbildung zu einem unverzichtbaren Element für jeden Einzelnen werden muss. Dies bedeutet einerseits, dass die Rahmenbedingungen zur Teilnahme an Weiterbildung (auch) „einladend“ wirken müssen und andererseits, dass das Angebot für den Einzelnen überschaubar bleibt. Deshalb will die Schrift auch für mehr Transparenz Mut machen, was letztlich ein Vorteil für alle Beteiligten ist. Bleibt zu hoffen, dass der Reader als „good practice“ wirkt und seine vielfältige Anregungen weite Verbreitung finden. ■

Interkulturelle Kompetenz

ANGELIKA PUHLMANN

Interkulturalität unter Auszubildenden im Betrieb

Eine Handreichung für die betriebliche Praxis

Iris Bednarz-Braun, Ursula Bischoff

Deutsches Jugendinstitut München, 2006, 64 Seiten, kostenlose Abgabe

Interkulturelle Kompetenz ist zu einem Schlagwort geworden, was zeigt: Es besteht eine breite Übereinstimmung darüber, dass interkulturelle Kompetenz elementar ist für die Gestaltung auch unserer Gesellschaft, die eine Einwanderungsgesellschaft geworden ist – selbst wenn wir uns damit schwertun, sie so zu definieren und zu verstehen. Aber: was ist interkulturelle Kompetenz, wie wird sie hervorgebracht, welchen Nutzen hat sie und für wen?

Iris BEDNARZ-BRAUN und Ursula BISCHOFF vom Deutschen Jugendinstitut sind diesen Fragen für den Bereich der dualen Berufsausbildung in einem Forschungsprojekt nachgegangen. Die Ergebnisse sind im vorliegenden Handbuch verdichtet und umsetzungsfertig auf so ansprechende Art

aufbereitet, dass das Produkt zu allgemeiner Anwendung und Nachahmung geradezu auffordert.

Jugendliche und Auszubildende von heute verfügen über interkulturelle Kompetenz; sie sind in Kindergarten und Schule, aber auch im privaten Umfeld mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft aufgewachsen – so die eine Erkenntnis aus dem Forschungsprojekt. Die andere, in Handlungsanleitungen umgesetzte Erkenntnis: Diese Kompetenz gilt es in der Ausbildung zu erkennen, zu respektieren, einzusetzen und auszubauen.

Dass es bei Interkulturalität durchaus um mehr geht als um Ausländer und Migranten oder um Deutsche mit und ohne Migrationshintergrund, springt schon gleich beim Themenspektrum des Inhaltsverzeichnisses klar farblich kontrastiert ins Auge: Da geht es um Grundlagen förderlicher Ausbildungsatmosphäre. Gutes Kennenlernen am Ausbildungsbeginn, gehört ebenso dazu wie Kenntnisse über kulturelle Sitten und Gebräuche. Da geht es auch um tragfähige Übereinkünfte zur Sicherung der einmal geschaffenen guten Atmosphäre – Deutsch als Gruppensprache etwa beugt Missverständnissen und Aus- und Abgrenzungen vor; was auch auf präventives Herangehen an Mobbing durch gemeinsame Projektarbeit zutrifft. Werden entsprechende Trainings im Umgang mit Aggression und Mobbing nicht nur im Ausbildungsbereich, sondern im gesamten Betrieb durchgeführt, trägt das zur Verbesserung der Betriebskultur und des Wohlbefindens aller bei. Und schließlich geht es – so könnte man zunächst meinen – doch um „spezielle Gruppen“ und deren Integration: Mädchen in technisch-gewerblicher Ausbildung und ostdeutsche Azubis. Doch bei genauerem Hinsehen erkennt man: Auch hier geht es um Betriebskultur, Ausbildungsgestaltung und das Erkennen und Fördern unterschiedlicher Talente.

Die meisten Jugendlichen bevorzugen eine interkulturelle Zusammensetzung der Ausbildungsgruppe, und sie finden die Ausbildung interessanter, wenn Mädchen und Jungen zusammen lernen. Sie brauchen Räume – wie den im Handbuch vorgeschlagenen Jugendraum und den Kulturstammtisch, in denen sie auch außerhalb der Ausbildungszeit ihre Gemeinsamkeiten leben und ausbauen können.

Konflikte und Unstimmigkeiten gehören zum Leben, so stellen die Autorinnen in ihrem abschließenden „Plädoyer für kulturelle Vielfalt im Betrieb“ fest. Nicht jeder Konflikt ist kulturell bedingt – ein sehr wichtiger Punkt, den es zu beachten gilt, will man nicht Gefahr laufen, Konflikte zu ethnisieren und damit unlösbar zu machen. Zugleich gibt es Konflikte mit kulturellen Ursachen und Hintergründen. Für den Umgang mit beiden Varianten bietet das Handbuch eine überschaubare Fülle von Handlungsmöglichkeiten – sie sind eingebettet in einen umfassenden Ansatz zur Arbeit für eine sehr gute Ausbildungsatmosphäre und Betriebskultur; auch das ist herauszustreichen, wenn man das Handbuch zur umfangreichen Weiterverbreitung empfiehlt. ■

KLAUS JENEWEIN

Pilot and development projects in vocational education and training

On the purpose of concomitant academic research

Modellversuche und Entwicklungsprojekte in der Berufsbildung

Zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitforschung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 1, p. 5

A current bone of contention within educational policy debate is whether the pilot projects which have been conducted for more than 40 years should be superseded by development programmes. This provides the opportunity to take a detailed look at the experiences which have emerged from pilot projects from the VET research perspective. In contrast to some other European countries, where state intervention is often limited to providing financial support for individual or cooperative projects on the basis of whichever funds are available, German Federal Government pilot projects in the VET field have been organised in the form of innovation programmes. Recent decades have seen extensive further development of these programmes, and this has also exerted an effect on the concepts underlying concomitant academic research. This article provides a series of evaluations in this area and offers current recommendations.

ANDREAS DIETRICH

Initiation of regional networking and learning structures via development projects

Initiierung regionaler Vernetzungs- und Lernstrukturen durch Entwicklungsprojekte

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 1, p. 10

Recent years have seen the emergence of a wide range of activities in (vocational) educational practice which may be described in terms of their characteristic constituent networking structure. Alongside educational objectives which are more economic and political in nature, such as using professional educational management as a channel, the aims are to strengthen regional structures via networking and cooperation on the part of stakeholders and to use the new forms of cooperation to initiate and support individual and collective learning processes. Both results from network research as well as experiences gleaned from pilot and development projects provide evidence that these effects can only be achieved in a limited way via funding measures or (regionally based) political top-down strategies designed with the aim of achieving a short-term impact.

ANKA PAWLIK, GISELA WESTHOFF

Transfer of pilot projects in vocational education and training

Transfer von Modellversuchen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 1, p. 15

Pilot projects are used to develop, test and evaluate innovations. Transfer comprises a central component of these processes, with the aim of disseminating results beyond the context of the individual projects and across occupational practice. An attendant objective is the further development of academic research and political discussion and the stimulation of necessary changes. Pilot projects have exerted far-reaching influences on vocational education and training, the main reason for this being successful (process-attendant) transfer. This applies both to direct transfer leading to extensive adoption of results as well as indirect transfer to vocational education and training practice, academic research and policy. This article provides an insight into this work.

HANS-DIETER HÖPFNER

On the global transfer of pilot project results

Zum globalen Transfer von Modellversuchsergebnissen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 1, p. 19

In-company pilot projects have established the groundwork for the modern occupational profiles of today and their attendant training regulations. They have helped develop a highly modern, internationally recognised, in-company form of training established in a great many companies. They have brought about ongoing improvement in the organised integrative work which takes place between companies and vocational schools. In overall terms, they have had a definitive impact on increasing the level of attractiveness of vocational education and training. The article takes the example of the deployment of learning and work tasks to create a form of VET which is work process oriented and committed to self-directed learning to demonstrate that they are also exhibiting a sustained effect beyond Germany's borders. The examples used are taken from Malaysia, Uzbekistan and China.

PETER DEHNBOSTEL

Qualifications support services for small and medium-sized companies

On the change from educational provider to learning agency

Qualifizierungsbegleitung für Klein- und Mittelbetriebe

Zum Wandel vom Bildungsträger zur Lernagentur

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 1, p. 23

Small and medium-sized enterprises (SME's) have always exhibited weakly developed continuing training structures. Increasing reflection and process related qualifications requirements are bringing about a growth in the need for support and tailor-made qualifications solutions which SME's are generally unable to address independently. This affords educational providers the opportunity of conducting these qualifications and of taking on additional educational management tasks for SME's within a network-like form of cooperation. Success cannot, however, be achieved if they continue to persist with seminar and course structured continuing training. Providing professional qualifications and learning process support services involves making the change from an educational provider to a learning and educational agency and ultimately to a provider of educational services. This article presents systematic viewpoints relating to this change and demonstrates it by way of the example of a small educational provider in the information technology field.

REGINA H. MULDER, GERHARD MESSMANN

Innovations in vocational education and training: learning environments and development strategies

Innovationen in der beruflichen Bildung: Lernumgebungen und Entwicklungsstrategien

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 1, p. 28

This article addresses the issue of which aspects constitute innovations for vocational education and training and how these can be implemented in practice. The objective of such innovations is to improve the quality of vocational education and training, the aim being to achieve this via the development of adequate learning environments for schools and companies. Two major questions present themselves here. (1) What are the characteristics of successful learning environments in vocational schools and in companies and (2) how do these need to be developed and implemented? The definition of successful in this context is that students acquire occupationally relevant competences which are a prerequisite for lifelong learning. An appropriate model is presented, two examples being used to explain its implementation.

DIETER EULER, ECKART SEVERING

Joined-up thinking – training modules as the basis for further development of vocational education and training

Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 1, p. 33

A report [Euler, Severing 2006] has been conducted to investigate whether structuring of vocational education and training in Germany in the form of standardised training modules can help create more transparency and flexibility within training and whether training modules can facilitate the transitions young people make within the training system. Structuring models for occupational profiles are proposed dividing each of the profiles into five to eight nationally standardised training modules, the steps involved in practical piloting and implementation being outlined. The intention is far from either abolishing the dual system of vocational education and training or relinquishing the principle of the regulated occupation. The aim is for the two foundations of the VET system to be aligned to the altered general socio-economic conditions and to be strengthened. The article summarises some aspects of the report.

MICHAEL EHRKE, HERMANN NEHLS

„Task related practice“ or occupationally related training?

On the criticism of the current modularisation debate

„Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung?

Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 1, p. 38

Proposals to structure vocational education and training along modular lines are currently adding to the VET debate. This article discusses the context of the discussion against the background of a report in this field by Euler/Severing and describes the potential implications for vocational education and training in Germany. The existing occupations are flexible and innovative, much more so than theorists supporting a modular approach would like to acknowledge. Modularisation would lower the qualification level and lead to far reaching consequences for the situation of trainees. Reference to the European Qualifications Framework is misplaced.

AUTOREN

■ PROF. DR. PETER DEHNBOSTEL

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
Lehrstuhl für Berufs- und Arbeitspädagogik
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
peter.dehnbostel@hsu-hh.de

■ DR. MICHAEL EHRKE

IG-Metall-Vorstand
Wilhelm-Leuschner-Str. 79, 60329 Frankfurt a. M.
michael.ehrke@igmetall.de

■ PROF. DR. DIETER EULER

Universität St. Gallen
Institut für Wirtschaftspädagogik
Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen
dieter.euler@unisg.ch

■ DR. HANS-DIETER HÖPFNER

Büro für Organisationsentwicklung und Berufsbildung (BOBB)
Lütticher Str. 7, 13353 Berlin; bobb@bobb.de
Rakatboshi Str. 40, 700000 Taschkent/Usbekistan,
hoepfner@sdp.bcc.com.uz

■ PROF. DR. KLAUS JENEWEIN

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik
Otto-von-Guericke-Universität
Postfach 41 20, 39016 Magdeburg
klaus.jenewein@gse-w.uni-magdeburg.de

■ HEINZ KOLZ

Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz (ZIRP)
Kaiser-Friedrich-Str. 1, 55116 Mainz
Heinz.Kolz@zirp.de

■ GERHARD MESSMANN

Universität Regensburg, Institut für Pädagogik
Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
gerhard.messmann@web.de

■ PROF. DR. REGINA H. MULDER

Universität Regensburg, Institut für Pädagogik
Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
Regina.Mulder@paedagogik.uni-regensburg.de

■ HERMANN NEHLS

DGB-Bundesvorstand
Henriette-Herz-Platz 2, 10178 Berlin
Hermann.Nehls@dgb.de

■ PROF. DR. ECKART SEVERING

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
Obere Turnstr. 8, 90429 Nürnberg.
severing.eckart@f-bb.de

■ GEREON STOCK

Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz (ZIRP)
Kaiser-Friedrich-Str. 1, 55116 Mainz
Gereon.Stock@zirp.de

AUTOREN DES BIBB

■ BÄRBEL BERTRAM

bertram@bibb.de

■ URSULA BEICHT

beicht@bibb.de

■ DR. WILFRIED BRÜGGEMANN (ehem.)

über: bwp@bibb.de

■ DR. ANDREAS DIETRICH

dietrich@bibb.de

■ ANGELA FOGOLIN

fogolin@bibb.de

■ MANFRED KREMER

kremer@bibb.de

■ HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

paulini-schlottau@bibb.de

■ ANKA PAWLIK (ehem.)

über: bwp@bibb.de

■ ANGELIKA PUHLMANN

puhlmann@bibb.de

■ GUNTER SPILLNER

spillner@bibb.de

■ DIETER WEIß (ehem.)

über: bwp@bibb.de

■ GISELA WESTHOFF

westhoff@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

36. Jahrgang, Heft 1/2007, Januar/Februar 2007
Redaktionsschluss 22. Januar 2007

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantwortl.),
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantwortl.),
Bettina Ehrenthal, Anja Hall, Gisela Mettin,
Hannelore Paulini-Schlottau, Ulrike Schröder,
Dr. Hildegard Zimmermann, Dr. Gert Zinke

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11, Fax -19
E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €
Auslandsabonnement 44,40 €
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

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

Copyright

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

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

ISSN 0341-4515

U4