



Quelle: Die Zeit, 28.11.2002

Schwerpunkt

Modellversuche zur Weiterentwicklung der Beruflichen Bildung in Hamburg

Versickert zu viel Geld?

BBS überprüft »Zuwendungspraxis«

Schule schwänzen

Erhöhte Risiken: Kriminelle Karrieren

Einkommensvergleich
Staatsdiener und
Beschäftigte in der
privaten Wirtschaft



Kommunikation 2002 / 2003



Ist das die Realität
im Klassenzimmer?

Quellen: Die Zeit v. 28.11.2002; Brigitte, 25/2002, Die Zeit v. 2.1.2003

ihbs · Informationen für Hamburger Berufliche Schulen

Herausgeber

Abteilung Berufliche Schulen
im Amt für Berufliche Bildung und
Weiterbildung
der Behörde für Bildung und Sport
Hamburger Straße 131,
22083 Hamburg

☎ 428 63-21 31
Fax: 428 63-40 33

e-mail: Carl-Heinz.Doose
@bbs.hamburg.de

Redaktion

Carl-Heinz Doose, BW 2 (verantwortlich)
Anke Elger-Miehe, G 3
Norbert Meincke, H 17
Ilse Sand, H 7
Dr. Manfred Schwarz, H 7/IfL

Gestaltung und Koordination

Dr. Manfred Schwarz, H 7/IfL

Textverarbeitung

Liane Eggert (V 254):
Gruppe Text u. Grafik

Layout & Satz

Simson Graphix, Hamburg

Druck

Simson Graphix, Hamburg

Die INFORMATIONEN FÜR HAMBURGER
BERUFLICHE SCHULEN erscheinen nach
Bedarf. Namentlich gekennzeichnete
Beiträge werden nur vom Autor
verantwortet.
13. Jahrgang, Heft 1/2003

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Modellversuche sind ein wichtiges Element zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. Die Redaktion hat daher die Berichterstattung über gegenwärtig in Hamburg laufende Modellversuche zum *Schwerpunkt* dieses Heftes gemacht. Der Verbesserung der Lehrerbildung ist die Berichterstattung über fünf Modellversuche gewidmet. Die Themen lauten:

- Schulgenaue Fortbildung im Sinne von Lehrerkompetenzen,
- Gestaltung der Berufseingangsphase nach dem Referendariat,
- Curriculumentwicklung und Qualifizierungsnetzwerk für den Unterricht im Beruf Industriekaufmann/-frau,
- Neugestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte für Fachpraxis,
- Subjektorientierung und Modularisierung im Referendariat.

Diese Themenstellungen werden teilweise länderübergreifend aufgearbeitet. Die Artikel lassen erkennen, dass sich die gesamte Breite der Lehrerqualifizierung geradezu im Umbruch befindet. Auslöser dafür ist nicht zuletzt die Umstellung von der fachwissenschaftlichen Orientierung des Unterrichts zur Arbeitsprozessorientierung in der beruflichen Bildung. Das ist auch Hintergrund der vier weiteren hier beschriebenen Modellversuche, in denen

- die Entwicklung einer Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit,
- der bessere Übergang von Technischen Assistenten für Informatik in das Beschäftigungssystem,
- die Förderung arbeitsprozessbezogener Kompetenzen für Industriemechaniker und Technische Zeichner und

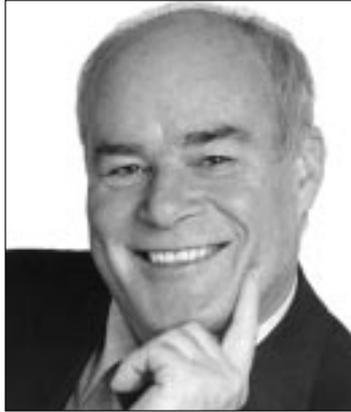
- die gezielte Förderung von e-commerce- und Entrepreneur-Kompetenzen in den Mittelpunkt gerückt werden.

Blickt man ergänzend auf das Heft 3/2002 der ihbs zurück, in dem die erwogenen strukturellen Änderungen für die Organisation beruflicher Bildungsprozesse aus unterschiedlichen Bundesländern dargestellt wurden, so wird deutlich, welche nachhaltigen Veränderungen für die berufliche Bildung vor den Kollegien liegen und welcher Fortbildungsbedarf entsteht.

Die inhaltlichen und organisatorischen Überlegungen zur Verbesserung der Berufsbildungslandschaft finden leider in einer Umgebung sinkender Schülerzahlen im dualen System statt, so dass ein zusätzlicher Lehrbedarf durch wachsende Schülerzahlen in Vollzeitbildungsgängen entsteht. Die aus sinkenden Ausbildungsplatzzahlen erwachsenden Fachkräftelücken wird man erst später feststellen können. Um in Betrieben entstehende Bedarfslücken für qualifiziertes Personal frühzeitig zu erkennen – und so auch die Ausbildungsbereitschaft zu unterstützen –, aber auch um Anpassungsvorhaben für berufliche Vollzeitbildungsgänge noch zielgenauer gestalten zu können, könnte ein »Regionales Monitoring-System Qualifikationsentwicklung« helfen. Es wird für die Region Bremen erprobt und in diesem Heft dokumentiert.

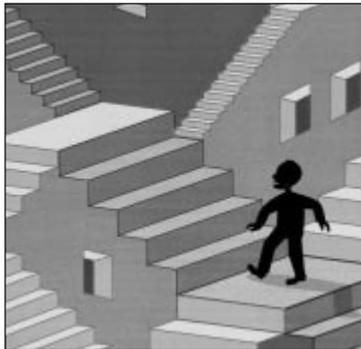
»Zuwendungspraxis« im Staatshaushalt allgemein und in der BBS 7

Im Jahr 2001 gab es im Stadtstaat Hamburg bei allen Behörden zusammen Zuwendungen in Höhe von 714,2 Millionen Euro. BBS-Senator Rudolf Lange (FDP) hat die Zuwendungspraxis in seiner Behörde ernsthaft auf den Prüfstand gestellt. Dr. Michael Freytag (Chef der CDU-Bürgerschaftsfraktion) verlangt insgesamt für Hamburg eine Zuwendungskürzung zunächst in Höhe von zehn Prozent. Eine generelle Einspar-Vorgabe von sogar ca. 20 Prozent fordert inzwischen der Vorsitzende der FDP-Bürgerschaftsfraktion, Burkhardt Müller-Sönksen. Reinhard Soltau, FDP-Landesvorsitzender, will nicht »bei den Ärmsten sparen«. Aber auf dem Weg zu den Bedürftigen versickere »viel Geld«.



Schüler-Hobby: Schule schwänzen 10

Von der Leine, aus Hannover, kommt die Botschaft an die Elbe: Das kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) hat ermittelt, dass viele Schule-Schwänzer ihre »gewonnene Freiheit« nutzen, eine kriminelle Karriere zu starten. Lehrkräfte sind aufgefordert, unentschuldigtes Fehlen im Unterricht unverzüglich angemessen zu sanktionieren



Bundesweite Untersuchungen beleuchten Fitness-Defizite bei Jugendlichen – BBS in Hamburg startet eine Gegenoffensive 17

Schon Winston Churchill hielt wenig von Sport. Heute, fünfzig Jahre später, schlagen Sportwissenschaftler und Ärzte in Deutschland Alarm: Sehr vielen Jugendlichen fehlt es an der notwendigen Kondition und Körperbeherrschung. In Hamburg hat nun der BBS-Senator Rudolf Lange den Startschuss gegeben für eine Aktion gegen Bewegungsmangel und Übergewicht.



NACHRICHTEN REGIONAL

G 11: Champagner-Wettbewerb
Die Hotelfachschule der Gewerbeschule 11 siegt bei einem Wettstreit in der Hauptstadt Berlin 6

Herzlichen Dank
Fast dreizehn Jahre konstruktive Mitarbeit 6

Entschuldigung
Auch der ihbs-Redaktion unterlaufen Fehler ... 6

Überprüfung von Zuwendungen
Politiker meinen, bei der jetzigen Zuwendungspraxis versickere zu viel Geld 7

W 5: Sozialpädagogik in Harburg
Wie es kam, dass Schüler freiwillig samstags zur Schule gingen 8

Schüler schwänzen Schule
Schwänzen erhöht das Risiko, kriminell zu werden 10

Nachrichten überregional

Vater Staat und die private Wirtschaft
Löhne und Gehälter: Staatsdiener im Windschatten privat Beschäftigter? 12

Innovative Weiterbildung
Fünf Konzepte für die Qualifikation von morgen 13

Weiterbildung
Anhaltenden Wissensdurst – den gibt's besonders bei den Skandinaviern 14

RMQ
Universität und Arbeitnehmerkammer: Regionales Monitoring in der Hansestadt Bremen 15

Bundesweite Untersuchung zur Kondition und Körperbeherrschung
Rudolf Lange startet in Hamburg Kampagne gegen Übergewicht und Bewegungsmangel 17

SCHWERPUNKT

MoF@bS Veränderte Ausbildung für Fachpraxis-Lehrkräfte an Handelsschulen	18
Studienseminar: UbS Hamburg, Schleswig-Holstein und Nieder- sachsen erproben neue Lehrerausbildung	20
Studienseminar Perspektivwechsel: Dezentralisierung von Entscheidungsstrukturen	22
Berufseingangsphase BLK-Modellversuch: Erprobung an Beruflichen Schulen	25
H 14 / G 19 / FSP I / IfL »Wenn das Kollegium wüsste, was es weiß...«	27
H 3 Curriculum- und Qualifizierungsnetwork – Lernfeldinnovationen	29
H 9 Modellversuch: E-Commerce und Entrepreneur-Kompetenzen	31
H 3: KuS Unternehmerische Selbständigkeit – Projekte definieren und abwickeln	32
KA-TAI Mehr Praxisbezug: Kooperative Ausbildung von Technischen Assistenten für Informatik	34
G 17: Industriemechaniker und Technische Zeichner Kooperation: Berufsschule, Berufsfachschule und Betriebe	36

ANHANG

Sozialpolitische Schwellenwerte: Arbeitsrechtliche Vorschriften »en masse«	38
---	----

RUBRIKEN

Editorial Schwerpunkte in diesem Heft	3
Mit spitzer Feder Karikaturisten karikieren	2
Charts Täglich informieren Sie ...	39

Schwerpunkt

Modellversuche zur Weiterentwicklung der Beruflichen Bildung in Hamburg	25
--	----



Veränderte Perspektiven in der Ausbildung von Lehrkräften für Fachpraxis	18
---	----

Auch die Anforderungen für »Fachlehrer« an Hamburger Handelsschulen – sie sind in der Regel Seiteneinsteiger – verändern sich. Eine innovative Aus- und Weiterbildung ist gefragt.



Die Kolleginnen und Kollegen wissen oft gar nicht, was sie alles können ...	25
--	----

Die Lehrerkollegien ahnen häufig nicht, was die »lieben Kollegen« alles so können (im Rahmen ihrer »Lehrbefähigungen« – und hinsichtlich ihrer besonderen »privaten« Fähigkeiten). So manche herausragende »Hobby-Befähigung« wird gar nicht bekannt. Gut wäre es, all' die vorhandenen Kenntnisse transparent zu machen – auch für den in ein paar Jahren anstehenden Generationswechsel.



G 11

Fünf Hotelfachschulen: Champagner-Wettbewerb

Erster Preis für zwei Hamburger Deerns in Berlin

Im November 2002 fand er statt, in Berlin, in der dortigen Hotelfachschule: der jährliche Leistungsvergleich zwischen Schülern von fünf deutschen Hotelfachschulen. Die *Allgemeine Hotel- und Gaststättenzeitung* (23. 11. 2002) berichtete groß darüber.

Die eigentlich eher schmucklose Kantine der Hotelfachschule im Stadtteil Weißensee, an der Buschallee, hatten Berliner Hotelfachschüler mit großen Stoffbahnen, weißer Tischwäsche, silbernen Tafelleuchtern, edlen Porzellanen und Glas verwandelt – in einen Fine & Dine-Room, einen attraktiven Wettbewerbsort.

Die fünf Hotelfachschulen schickten jeweils drei Frauen (bzw. auch einige wenige Männer) in den Wettbewerb. Schirmherr war Alain Fion, Repräsentant des Champagne-Gesamtverbandes für Deutschland und die Republik Österreich.

Ein Schüler im dritten Semester kreierte als Maitre de Cuisine ein Sechs-Gänge Menü (Motto: »Fonta-

nes Wanderungen durch die Mark Brandenburg«).

Dazu mussten die Wettkampf-Teilnehmer passende Champagner auswählen: Nicht irgendwelche Marken standen also dabei zur Entscheidung, sondern die in der Champagne produzierten Sorten. Die Auswahl war im Rahmen eines Rollenspiels zu begründen.

Zwei Schülerinnen an der Hotelfachschule Hamburg (G 11) gingen schließlich punktgleich als Siegerinnen aus der Ausscheidung hervor: Juliane Riedel und Heidi Seegers-Hügen. Sie gewannen – übrigens unter den Augen des Leiters der Hamburger Hotelfachschule, Robert Panz – eine dreitägige (Studien-) Reise in die (französische) Champagne.

Im nächsten Jahr wird das Champagner-Gala-Diner in der Hotelfachschule Heidelberg stattfinden – wiederum begleitet von den Leitern der Hotelfachschulen aus Hannover, Heidelberg, Berlin, Dortmund und Hamburg. MANFRED SCHWARZ, H 7 / IFL



Bei dem Champagne-Wettbewerb 2002 für fünf deutsche Hotelfachschulen siegten die Hamburger Studierenden Juliane Riedel (rechts) und Heidi Seegers-Hügen. Den Preis übergab der Repräsentant des Champagne-Gesamtverbandes Deutschland / Österreich, Alain Fion

Herzliche Bitte

Liebe Kolleginnen und Kollegen, vielen Dank dafür, dass Sie uns dabei helfen, immer wieder über Berufliche Schulen in Hamburg zu informieren. Einige von Ihnen tun das jetzt schon »im 13. Jahrgang«.

Die ihbs-Ausgaben zeigen: Seit 1991 hat sich viel geändert, in den Schulen – und auch in Sachen Layout unseres Info-Magazins.

MSZ

Schulleitung

INFORMATIONEN 1/1991
FÜR
HAMBURGER BERUFLICHE SCHULEN

NACHRICHTEN - KÜRZBERICHTE - ANALYSEN - HINWEISE

Start: Informationen verbessern
Mit einer Null-Ausgabe begann im Februar der Versuch, die gegenläufige Information zu verbessern. Aus den Reaktionen darauf war abzulesen: Das Vorhaben soll fortgeführt werden. Zu den Vorschlägen aus den Schulen gehörte die Anweisung, die Redaktionen breiter anzulegen. Das Impressum ergab das Ergebnis. Leider sind die G-Schulen noch nicht vertreten. Die Redaktion hofft, dies zu demnächst gelang. Keine Schlagspate zu produzieren. Noch besser wäre, wenn im zweiten Anlauf auch aus den G-Schulen direkter Mitarbeiter eingestellt würde.

Der erste Bericht stellt eine Renovation an und aus der H 11 das, mit der Themen der Fachung zum Thema Schließensituationen im November 1990 in die Unterrichtswelt umgesetzt werden.
Eine in einigen Schulen inzwischen diskutierte Fragestellung, nämlich Anweisungen an Monitore für die Text- und Datenverarbeitung, erläutert der zweite Beitrag.

Die letzten Seiten dieser Informationen mit den Rubriken „Überregionales“ und „Regionales“ will die Redaktion regelmäßig bereitstellen, wenn Sie – unsere Partner bei der Entwicklung des Info-Blattes – es als sinnvoll ansehen.
Carl-Heinz Dose

BERICHTE

Innovative Gestaltung des Berufsbildes Kaufmann/Kauffrau in Unternehmen des Kraftfahrzeuggewerbes

Mit dem Vorrang-Preis der Mobil Oil und einer Prämie in Höhe von 10.000 DM ist die Staatliche Handwerkschule Holzdamm ausgezeichnet worden.
Eine repräsentative Umfrage im Kfz-Gewerbe, die im Auftrag der Mobil Oil durchgeführt worden war, hatte das „finden qualifizierter Mitarbeiter“ als das derzeit dringendste Problem der Branche ermittelt. Aus diesem Grunde wurden innovative Lösungsvorschläge gesucht, um – das Reaktions-Berufsbild zu fördern, – die Herstellbarkeit im Kfz-Gewerbe innovativer zu gestalten, – die Motivation der Mitarbeiter zu erhöhen, also Lösungen, die gleichzeitig praxisnah, detailliert und betriebstauglich sein sollten.

Am Vorrang-Preis hatten sich Auszubildende, Agenten und Beratungsgesellschafter, Privatpersonen, Lehrlinge, Schulleiter und Seminare beteiligt. Weitere Preise fielen an die Berufsbildung für Betriebswirtschaft in Cad und an die Aktivitäten-Planungsgruppe Giesche, Kad von der Lax.

Das prämierte Konzept der H 11
Die Schwerpunkt der Arbeit der Staatlichen Handwerkschule am Holzdamm liegt in der Erstellung des Berufsbildes Kaufmann/Kauffrau im Kraftfahrzeuggewerbe. **Teil und Zubehör mit besonderer Ausprägung zur praxisbezogenen, fachübergreifenden Ausrichtung der Ausbildung in der Berufsbildung.**

IHBS: Erstausgabe (1991)

Entschuldigung

Die ihbs-Schlussredaktion hat im Heft 3/2002 einen Fehler übersehen: Für den Beitrag »Wie selbständig soll das Robert-Bosch-Berufskolleg in Dortmund werden?« (S. 18 ff.) fehlt die Autorenanzeige. Die Redaktion bittet um Entschuldigung. Der Autor heißt Klaus Manegold.

Vor der Drucklegung war der Verfasser noch stellvertretender Schulleiter. Inzwischen ist er Schulleiter. Die Redaktion gratuliert – und wünscht dem Autor Erfolg bei seiner Arbeit.

CARL-HEINZ DOOSE

Rudolf Lange will verbindliche Checkliste / Forderungen nach bis zu zwanzigprozentigen Kürzungen

Zuwendungen: Politiker fordern drastische Kürzungen

Auf dem Weg zu den Bedürftigen: Versickert zu viel Geld?

Viele Politiker und Beamte im Rathaus und in den Behörden werden unruhig, wenn das Reizwort »Zuwendungen« die Runde macht. Den warmen »großen Geldregen« (*Die Welt*) an 834 Vereine, Verbände, Institutionen, Initiativen und andere Organisationen in der Hansestadt gibt es immer noch – obgleich der erste »Zuwendungsbericht« für den neuen Senat nun schon seit August 2002 der interessierten Öffentlichkeit zum Studium zur Verfügung steht. Dieser Bericht soll auf Drängen der bürgerlichen Landesregierung (CDU / FDP / PRO) vermehrt für Transparenz sorgen – und vor allem eine Grundlage dafür legen, die Zuwendungen effektiv zu kontrollieren. Immerhin geht es um große Summen: Im Jahre 2001 gab es Zuwendungen in Höhe von 714,2 Millionen Euro.

Kritiker dieser »Zuwendungspraxis« vermuten, dass es in diesem Bereich

staatlicher Haushaltsmittel Missbrauch gegeben hat. Über viele Jahre hatte die CDU-Bürgerschaftsfraktion bis zu den Wahlen im Jahre 2001 den rot-grünen Senat aufgefordert, eine genaue Aufstellung der staatlichen Zuwendungen im Stadtstaat Hamburg zu erarbeiten. Vergeblich. Jahr für Jahr sah sich die Stadt-Regierung nicht in der Lage, die Hanseatische Zuwendungspraxis detailliert aufzulisten. Der vorangegangene Senat ging auf diese Forderung nicht ein.

Als eine der ersten Behörden will jetzt die Behörde für Bildung und Sport (BBS) die Zuwendungen politisch und betriebswirtschaftlich steuern. »Putz & Partner« – als Unternehmensberatung seit Juli 2002 in der von Senator Rudolf Lange (FDP) geleiteten Bildungsbehörde tätig – hat, gemeinsam mit Behördenvertretern, einen Fragenkatalog entwickelt, »der nach Jahren der zähen Diskussion um die so genannte Filzokratie zweifelsohne eine Revolution darstellt« (*Die Welt* vom 14. 12. 2002). Verantwortlich für die »Checkliste« ist unter anderem der ehemalige SPD-Staatsrat Wolfgang Prill, der mittlerweile wichtige Aufgaben bei »Putz & Partner« wahrnimmt.

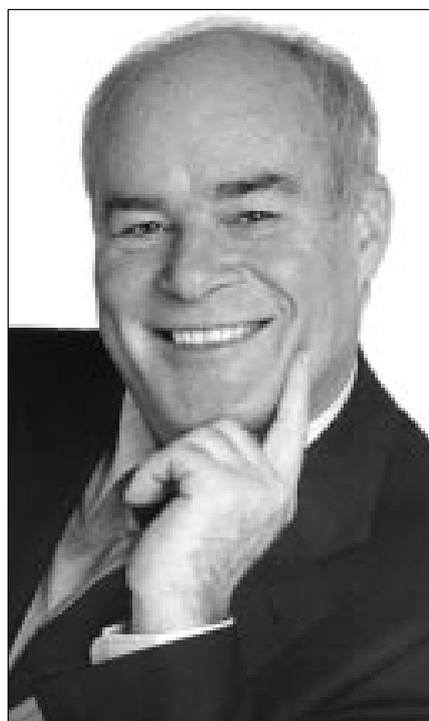
Mit dem neuen Regelwerk soll intern bestimmt werden, welche Vereine, Verbände usw. in den Genuss staatlicher Gelder kommen. Der Katalog nennt »Erfolgskriterien«. Mitarbeiter in der BBS, die jetzt für die Zuwendungen verantwortlich sind, sollen nur noch dann ihr Einverständnis für die Geldzahlungen geben, wenn der Antragsteller Ziele überzeugend definiert und die Erfolgskriterien dies rechtfertigen. Die BBS-Bediensteten haben auch die Qualifikation und Erfahrung des Personals zu durchleuchten, für die die staatlichen Mittel beantragt wer-

den. Auch wird jeweils die Frage geprüft, ob die beantragenden Einrichtungen wirtschaftlich arbeiten.

Generell geht es nicht nur um die Prüfung, ob die Antragsteller qualitativ befriedigend arbeiten: Der Senator möchte in seinem Etat bei den Zuwendungen Euro in siebenstelliger Höhe einsparen.

Natürlich wird auch in den anderen Behörden der Hansestadt Hamburg ernsthaft geprüft, wo es hier Einsparmöglichkeiten gibt. Dr. Michael Freytag, Chef der CDU-Bürgerschaftsfraktion, erklärte hierzu: »Wir werden die Zuwendungen in einem ersten Schritt um zehn Prozent herunterfahren« (Hamburger Abendblatt v. 4. 1. 2003). Das Zuwendungsdickicht werde insgesamt – im Rahmen spezifischer politischer Kriterien – systematisch durchleuchtet. Freytag wörtlich: »Je mehr Eigennutz, desto weniger Geld gibt es. Je mehr Dienst für die Gemeinschaft, desto mehr Geld gibt es« (ebd.).

Inzwischen zitierte die Tageszeitung *Die Welt* den Vorsitzenden der FDP-Bürgerschaftsfraktion, Burkhardt Müller-Sönksen, mit den Worten, »die FDP fordert eine »Einsparvorgabe in Höhe von ca. 20 Prozent« (9. 1. 2003). Jedenfalls wird es »tiefgreifende Einschnitte geben«, sagte der FDP-Haushaltsexperte Gerhold Hinrichs-Henkensiefen (Hamburger Abendblatt v. 10. 1. 2003). Insgesamt definierte der Landesvorsitzende der FDP, Reinhard Soltau, die Richtung aus seiner Sicht: Bei der Prüfung des Zuwendungsbereichs gehe es nicht darum, »bei den Ärmsten zu sparen, sondern darum, dass auf dem Weg zu den Bedürftigen viel Geld versickert« (*Die Welt* v. 11. 1. 2003).



FDP-Senator Rudolf Lange

MANFRED SCHWARZ, H 7 / IFL

Schule der Zukunft?

Wie es kam, dass Schüler freiwillig samstags zur Schule gingen

Frontalunterricht ist »out«. Schulen sind auf der Suche nach neuen Methoden. So versuchte ein Pädagoge an der Fachschule für Sozialpädagogik Harburg etwas Neues. Im Rahmen einer Zukunftswerkstatt gab es einen ganzen Samstag lang »Unterricht« anstatt vieler einzelner Stunden. Hier ein Erfahrungsbericht von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern.

Gähn ...

Wir, 18 verschlafene Schülerinnen und Schüler des letzten Jahres in der Ausbildung zur/zum Erzieher/in, trafen uns eines Samstagmorgens in den schönen Räumlichkeiten der Fachschule für Sozialpädagogik in Harburg. Wir waren froh, dass ein paar von uns vorher ein kleines Büfett mit frischem Obst, Keksen, Tee und natürlich viel Kaffee vorbereitet hatten. Wir wollten uns zu dieser ungewöhnlichen Zeit Gedanken über die Erzieherausbildung im Jahr 2015 machen. Unser Moderator (Dr. Wolfgang Rudnik) war der Meinung, dass wir als fast »fertige« Erzieher kompetente Mitstreiter zu diesem Thema seien, die in der Lage sein sollten, diese Ausbildung zu beurteilen, diese auch angemessen zu kritisieren und zu reflektieren. Hauptsächlich wollten wir das Experiment Zukunftswerkstatt wagen. (Siehe Kasten: Idee Zukunftswerkstatt)

Schweigendes Zeichnen

Zu Beginn stürzten wir uns künstlerisch kreativ, kitzelnd in die Kritikphase, in der wir nicht krakeelen bzw. nur nonverbal kommunizieren durften. Alles was uns an der Ausbildung »ankotzte«, sollte in Kleingruppen bildlich in einem gemeinsamen Kunstwerk kooperativ koordiniert dargestellt werden. Im anschließenden Plenum stellte sich heraus, dass alle Schülerinnen und Schüler ähnliche Probleme, Sorgen, aber auch Wünsche,

Vorstellungen und Ideen von der Erzieherausbildung hatten.

Wir spinnen unsere Zukunft

Um dem tristen, grauen Morgen zu entkommen und um unsere bunte Kreativität anzuregen, verreisten wir geistig träumerisch auf eine grüne Wiese. Unser »Reiseleiter Wolfi« wollte damit unsere verkrustete Phantasie aufknacken und zum Blühen bringen.

Anschließend fixierte jeder seine Phantastereien schriftlich in Form eines Briefes. Dieser Brief sollte an einen fiktiven Freund adressiert sein und aus der Sicht des Jahres 2015 berichten, wie sich die Erzieherausbildung entwickelt hat. Nachdem wir uns die Briefe gegenseitig vorgelesen hatten, suchten wir die Kernaussagen und formulierten sie in Leitsätzen. Wir präsentierten die Ergebnisse im Plenum mit Hilfe von Rollenspielen und visualisierten diese auf Metaplanwänden. »Endlich« landeten wir wieder auf dem Boden der Realität. Dadurch wurden unsere erarbeiteten Forderungen konkret.

Den Schlachtplan entwerfen

Zurück in den Arbeitsgruppen lernten wir anhand der sogenannten Kreiselmethode (siehe Kasten), Widerstände zu orten und zu relativieren. Kritik, Phantasie und Umsetzung wurden zu einem großen Ganzen komponiert.

Im Abschlussplenum stellten wir uns gegenseitig vor, wie wir die scheinbar unüberwindbaren Probleme lösen könnten. Nach einiger Zeit vertagten wir ob der fortgeschrittenen Stunde auf einen »schnöden, normalen« Schultag.

Abschließende Betrachtung

Gähn ... Nach einem achtstündigen »Schultag« gingen wir alle erschöpft, aber zufrieden nach Hause. Wir Schreiberlinge fanden, dass es eine in-

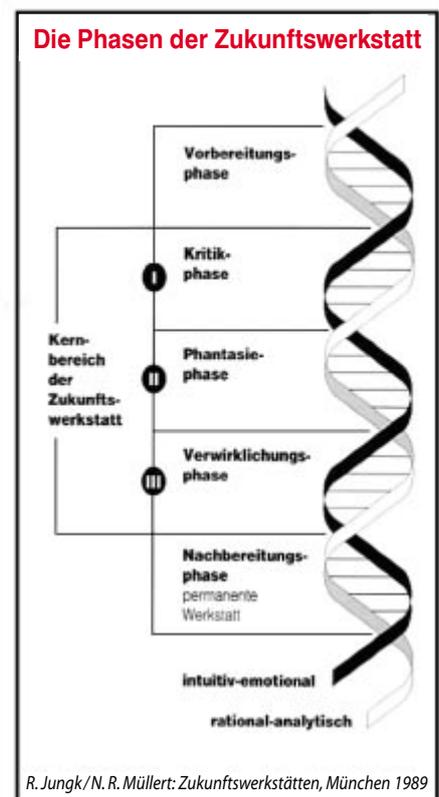
tensive Lernerfahrung war. Selten haben wir etwas Motivierenderes und Kompakteres als diese Unterrichtsform erlebt. Wir meinen, dass solche kompakten Unterrichtsformen unbedingt weiter ausgebaut werden sollten. Schule muss sich verändern. Dies wäre ein Schritt in die richtige Richtung.

Die Kreisel-Methode

Sie dient dazu, Lösungswege für Probleme und Widerstände zu finden und allen Beteiligten klar vor Augen zu führen, was nötig wäre, um ein Projekt zu realisieren.

Hierbei geht man in zwei Schritten vor:

1. In die Mitte der Kreise wird das Projektthema geschrieben.
2. Dann von außen beginnend in die Kreise
 - ein Teilziel des Projektes,
 - etwaige Widerstände bei der Durchsetzung des Teilziels (Personen oder Dinge),



- mögliche Kooperationspartner, die beim Umsetzen des Teilziels helfen können,
- benötigte Fähigkeiten, um das erstrebte Teilziel umzusetzen.

Mit dieser Methode können in Kleingruppen parallel unterschiedliche Aspekte des Projektes bearbeitet und später wieder zusammengeführt werden.

Idee der Zukunftswerkstatt

Der gesamte Prozess der Zukunftswerkstatt zielt darauf ab, mit Hilfe von verschiedenen Methoden und Techniken den Teilnehmerinnen und Teilnehmern behilflich zu sein, sich ihrer Ideen, Probleme, Wünsche und Konzepte bewusst zu werden und diese zu formulieren.

Eine Zukunftswerkstatt wird in mehrere Phasen aufgeteilt. Diese sind ihrer Reihenfolge nach:

1. *Vorbereitungsphase:* Konzept kennen lernen, Arbeitsthema gemeinsam formulieren, Arbeitsregeln aufstellen.
2. *Kritikphase:* Kritik, Unbehagen und Probleme sichten und bearbeiten.
3. *Phantasiephase:* Perspektiven, neue Ideen und Sichtweisen entwickeln.
4. *Verwirklichungsphase:* Realisierbare Projekte und Umsetzungsstrategien erarbeiten.
5. *Nachbereitungsphase:* Auswertung, Reflexion, Realisierung.

Bei der Arbeit mit der Zukunftswerkstatt sind folgende Regeln zu beachten:

- Es erfolgt ein Wechsel zwischen Kleingruppen und Plenumarbeit.
- Die Ergebnisse werden für alle Teilnehmer sichtbar visualisiert und dokumentiert.
- Es wechseln sich Phasen des intuitiv-emotionalen und rational-analytischen Arbeitens ab.

- Methodenkritik wird NICHT im laufenden Prozess geäußert, sondern erst nach Abschluss der Zukunftswerkstatt.

JUTTA ARENS,
 CLAUDIA PERNAK,
 RONNY SALEWSKI,
 JUDITH SCHEMMELE,
 NORBERT RINGLEBEN-FRICKE,
 W 5



Gruppenarbeit im Freien



Das Ergebnis mit der Kreisel-Methode



Gähn ... am Samstagmorgen in der Schule

Schwänzen erhöht das Risiko, kriminell zu werden

Häufiges Schülerhobby: Schule-Schwänzen

Auch in Hamburg fehlen Kinder und Jugendliche unentschuldigt im Unterricht

Die Botschaft kommt aus Hannover: Mehr als jeder zweite Neuntklässler in der Hansestadt Hamburg hat schon einmal die Schule geschwänzt. Genauer gesagt, es sind 57,7 Prozent. Das ist das Ergebnis einer Studie, die das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) über »Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: gefährlich oder gefährdet?« gemacht hat. Nach dieser Untersuchung erschien fast jeder sechste Neuntklässler über einen Zeitraum von mehr als fünf Tagen nicht in der Schule. Immerhin 6,4 Prozent der befragten Schüler blieben dem Unterricht sogar länger als zehn Tage fern.

Die Psychologin Nicola Wilmers und einige Kollegen befragten im Jahre 2002 neben Schülern aus anderen Städten auch 3.435 Neuntklässler aus Hamburg. »Brisant ist die Studie vor allem deshalb, weil sie einen engen Zusammenhang zwischen Schule-

Schwänzen und Jugendkriminalität herstellt« (Welt am Sonntag vom 15.12.2002).

Die Psychologen haben ermittelt: Unter den Jugendlichen, die der Schule im vergangenen Halbjahr mehr als zehn Tage lang fernblieben, ist die Täterrate etwa viermal höher als bei Nichttätern. Zwar ist demnach das Schwänzen nicht ursächlich dafür verantwortlich, dass Kinder kriminell werden, doch hinter beiden Verhaltensweisen stecken aber dieselben Entwicklungsprobleme. »Insofern sei das Schulschwänzen ein Marker, ein leicht erkennbares Symptom«, an dem Interventionen ausgerichtet werden könnten, heißt es in der Studie (ebd.). Außerdem erhöhe sich bei den Schulschwänzern schon deswegen das Risiko, delinquent zu werden, weil sie mehr Zeit außerhalb einer schulischen (sozialen) Kontrolle verbrächten.

Die Untersuchung macht deutlich,

dass Lehrer und Eltern mit größerem Nachdruck auf das Problem Schulschwänzen reagieren müssen. Nach der KFN-Studie erleben nur 34,8 Prozent derjenigen Schüler, die der Schule fernbleiben, überhaupt eine Reaktion – zum Beispiel in der Form, dass sie zu einem Gespräch mit dem zuständigen Lehrer oder Schulleiter gebeten, die betroffenen Eltern in die Schule zitiert werden oder dass die Schwänzer eine Strafarbeit zu erledigen haben, d. h. im Umkehrschluss »zwei von drei Schulschwänzern wurden überhaupt nicht auf ihr Fernbleiben angesprochen« (ebd.).

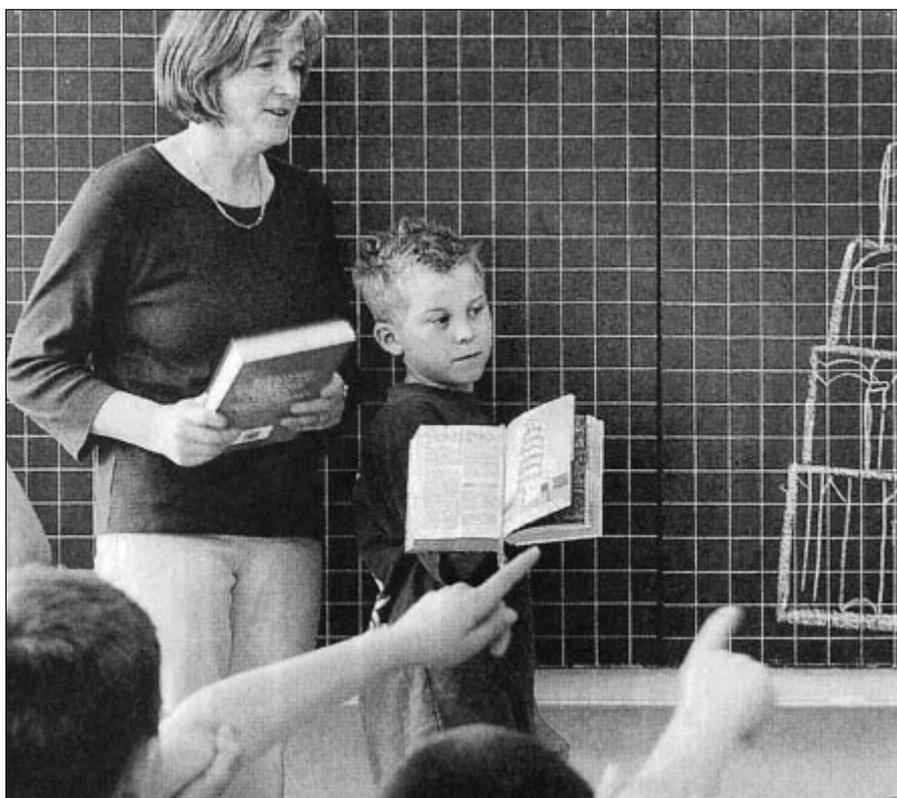
Die Autoren meinen, dass **die Reaktion der Schule** auf das Schwänzen relevant ist. Danach hatten von den Schülern, die von ihren Lehrern kaum oder gar nicht kontrolliert wurden, 69,2 Prozent mindestens einmal geschwänzt. Hatten dagegen die verantwortlichen Pädagogen »funktioniert«, lag der entsprechende Wert lediglich bei 46,8 Prozent.

Offensichtlich sind sich viele Lehrer in den Schulen der eigentlichen Problematik in diesem Zusammenhang kaum bewusst.

In der Hansestadt, so ermittelte die Untersuchung, glauben nur 9,2 Prozent der Lehrkräfte, ihre Schüler hätten fünf Tage oder auch mehr unentschuldigt gefehlt – während dies immerhin 15,7 Prozent ihrer Schüler auf Befragen einräumen.

So lautet dennoch das Fazit der Studie: »Eine konsequentere Kontrolle des Schulbesuchs und Reaktionen auf das Schul-Schwänzen wären wünschenswert« (ebd.).

Die Hamburger Bildungsbehörde will mit einer Verschärfung des Disziplinarparagrafen in der Novelle des Schulgesetzes künftig entschiedener als bisher üblich gegen Schulpflichts-Verletzungen vorgehen. So sollen die Schulleiter in der Hansestadt künftig



Lehrerin einer Drittklässlerin in einer Düsseldorfer Grundschule

FR v. 10.12.2002

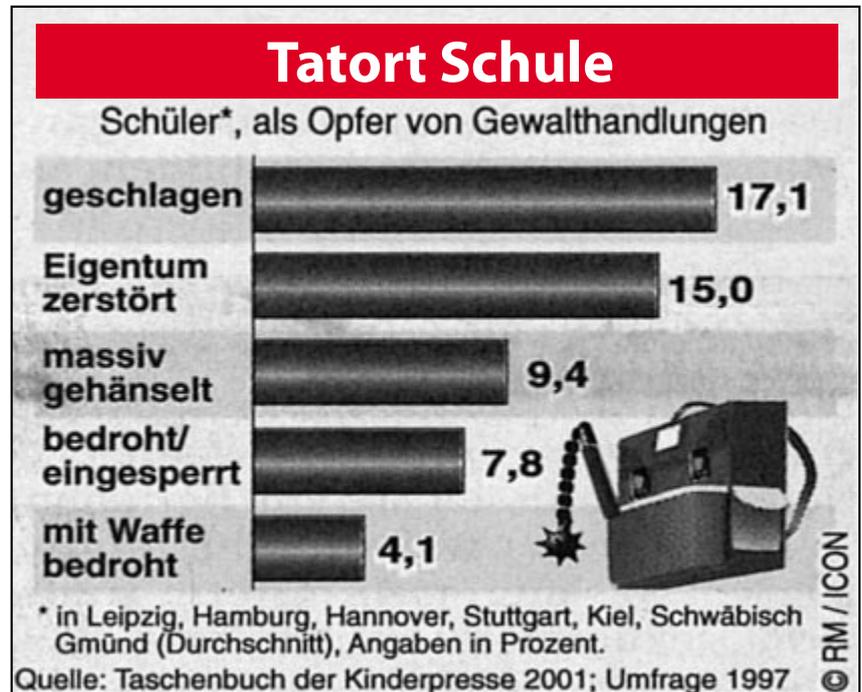
die Möglichkeit bekommen, auffällige Schüler zu sozialen Arbeiten heranzuziehen oder sie von Klassenfahrten, Ausflügen und anderen besonderen Unternehmungen auszuschließen.

Was wenig bekannt ist: Schon jetzt müssen Eltern, die ihre Kinder über längere Zeit nicht zur Schule schicken, unter bestimmten Bedingungen mit empfindlichen Bußgeldern rechnen.

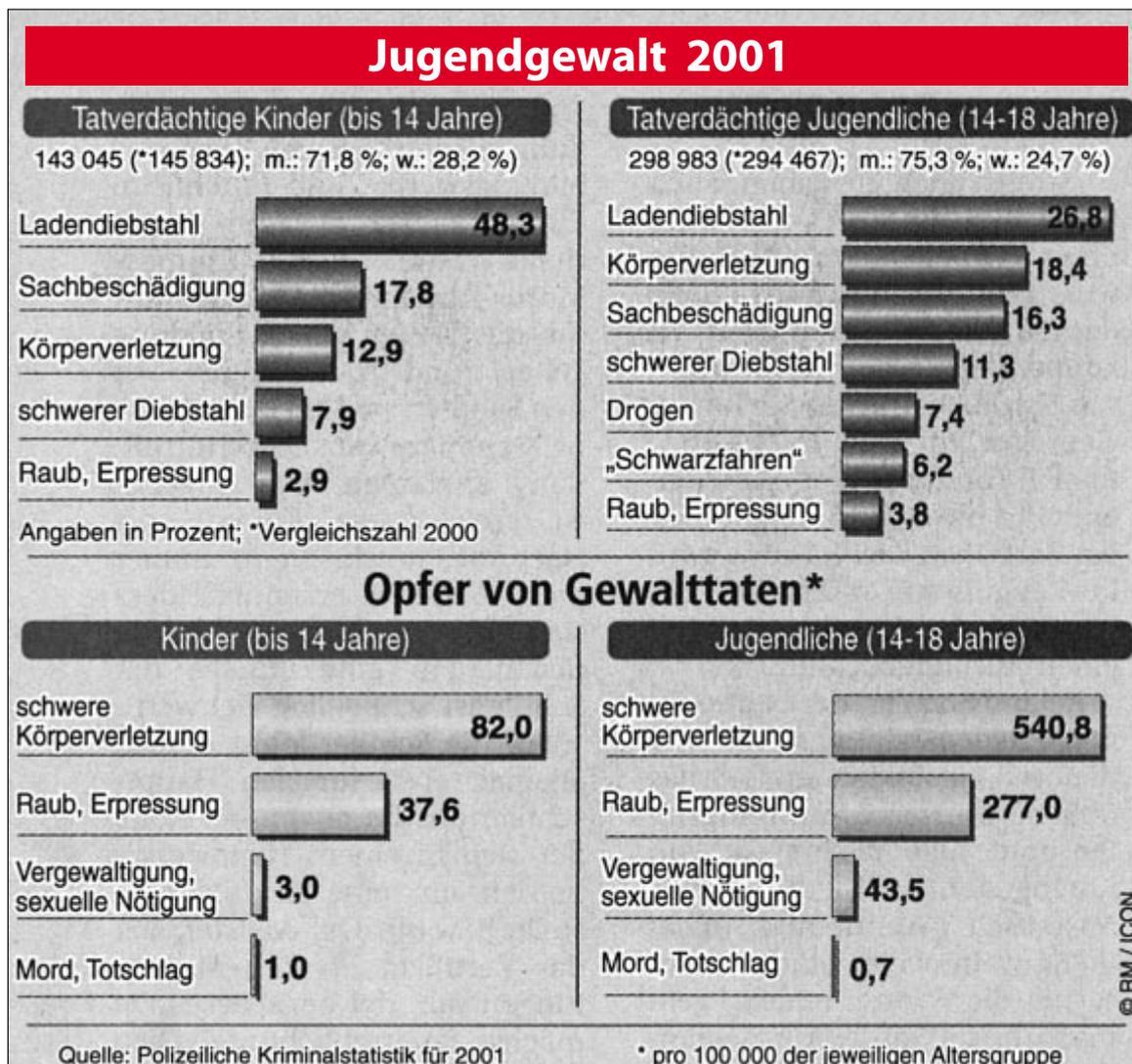
Hendrik Lange, Pressesprecher der BBS, erklärte, die Spanne reiche von 40 bis 350 Euro. Im Jahre 2001 wurden 120 Bußgeldbescheide verhängt.

Die Hamburger Schulen meldeten im vergangenen Jahr der Beratungsstelle »REBUS« 722 Fälle von Schulpflichtverletzungen. Besonders Besorgnis erregend: Allein in 130 Fällen waren es Schüler aus Grundschulen, die nicht in der Schule erschienen.

MANFRED SCHWARZ, H 7 / IFL



Rheinischer Merkur, 24 / 2002



Rheinischer Merkur, 24 / 2002

Staatsdiener im Windschatten der Beschäftigten von Privatbetrieben?

Einkommen: Öffentlicher Dienst und private Wirtschaft

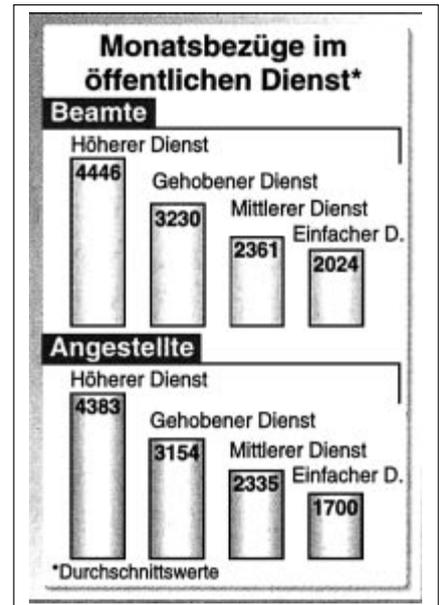
Einen Vergleich anzustellen, ist nicht einfach

Müllmänner, Sachbearbeiter beim Einwohnermeldeamt, städtische Kindergärtnerinnen oder Polizisten haben oft den subjektiven Eindruck, sie würden bei Löhnen und Gehältern von den übrigen Beschäftigten in privaten Betrieben und Institutionen abgekoppelt. Werden sie aber nicht. Das jedenfalls hat das iwd (Institut der deutschen Wirtschaft) ermittelt.

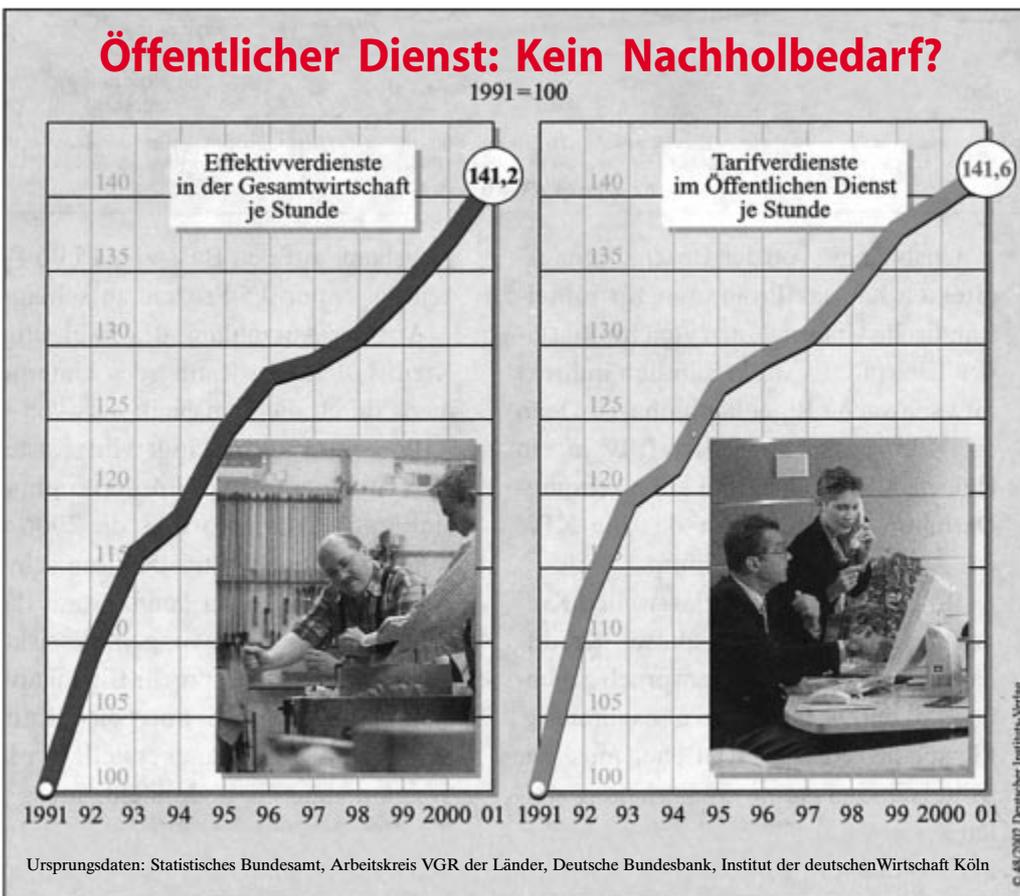
Danach sind die Tarifverdienste je Stunde im Öffentlichen Dienst West- und Ostdeutschlands seit 1991 um 41,6 Prozent gestiegen. Auch effektiv dürften die Staatsdiener genausoviel mehr in der Tasche haben – so meint das iwd –, denn freiwillige übertarifliche Zulagen, die die Privatwirtschaft in Krisenzeiten wie jetzt zurückfährt,

gebe es im Öffentlichen Dienst nicht. Auf dem Papier hätten die Tarifverdienste aller Arbeitnehmer in der privaten Wirtschaft seit 1991 zwar um 48,4 Prozent zugelegt – doch das könne keine Leitlinie für den Öffentlichen Dienst sein. Weil gleichzeitig Zulagen gekürzt wurden, komme gesamtwirtschaftlich effektiv »nur« ein Plus von 41,2 Prozent heraus – und damit nicht mehr als bei den Beschäftigten von Vater Staat.

Eine Frage wird hier allerdings nicht untersucht. Interessant wäre es auch zu analysieren, *inwieweit* in den Bereichen der privaten Wirtschaft doch noch *übertarifliche* Löhne und Gehälter gezahlt werden. Im Öffentlichen Dienst wird ja bekanntlich streng



Hamburger Abendblatt v. 9.1.2003



»nach Tarif« (Besoldungsgruppen, BAT usw.) bezahlt.

Schwierig ist es auch, die Gehälter der Beamten in die richtige Relation zu den Einkommen von Arbeitern und Angestellten zu bringen. Beamte haben während ihrer aktiven Zeit Vorteile dadurch, dass sie keine Abgaben für die Arbeitslosenversicherung bzw. Rentenversicherung zu leisten haben. Andererseits: Die Beamten müssen später, anders als die Rentner, ihre Pensionen voll versteuern. Allerdings: Diese Pensionäre erhalten pro Jahr ein Weihnachtsgeld zusätzlich zu den zwölf Pensionszahlungen ...

MANFRED SCHWARZ, H 7 / IfL

QUELLE: iwd, 48 / 2002

Berufliche Bildung

Innovative Weiterbildung für die Qualifikation von morgen

Präsentation: Fünf Konzepte

Innovative Weiterbildungskonzepte orientieren sich heute an den Qualifikationsanforderungen von morgen: Sie greifen frühzeitig neue Entwicklungen im Erwerbssystem auf und beziehen ihre Inhalte auf sich dynamisch entwickelnde Tätigkeitsfelder. Der beruflichen Bildung können innovative Weiterbildungskonzepte somit wichtige Hinweise geben für eine zeitgemäße Gestaltung der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Aus diesem Grund hatte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Rahmen seiner Arbeiten zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen im Jahr 2000 das erste Mal den Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) ausgeschrieben.

Fünf Maßnahmen wurden dabei prämiert: »Rollstuhltraining«, »Webmaster/-in SGD«, »Dentalberater/-in«, »Technischer Betriebswirt / Technische Betriebswirtin Gebäudemanagement«, »Geprüfte/r KFZ-Servicetechniker/-in« und »Certified Electronic Commerce Supporter« (s. BIBB-Pressemitteilung Nr. 20/2000 vom 24.05.2000). Die prämierten Konzepte zeigen: *Innovative berufliche Qualifizierungskonzepte sind nicht nur auf die boomenden Bereiche Informationstechnik, Multimedia und Internet beschränkt. Gemeinsames Ziel ist die Vermittlung eines ausgeprägten Dienstleistungs- und Servicebewusstseins.*

Die von den insgesamt 203 eingereichten Weiterbildungskonzepten nicht prämierten Maßnahmen streuen weit über die Berufslandschaft und informieren über Tendenzen in den einzelnen Tätigkeitsfeldern. Festgestellt werden kann:

- Neue Qualifikationsanforderungen treten vornehmlich als Bündelungen traditioneller und neuer Fachinhalte bzw. als bisher untypische Bündelungen traditioneller Inhalte auf. So

erweitern zwei Drittel der eingereichten Maßnahmen Berufsprofile um zusätzliche fachliche Inhalte; Ziel jeder dritten Maßnahme ist die Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit und Flexibilität durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.

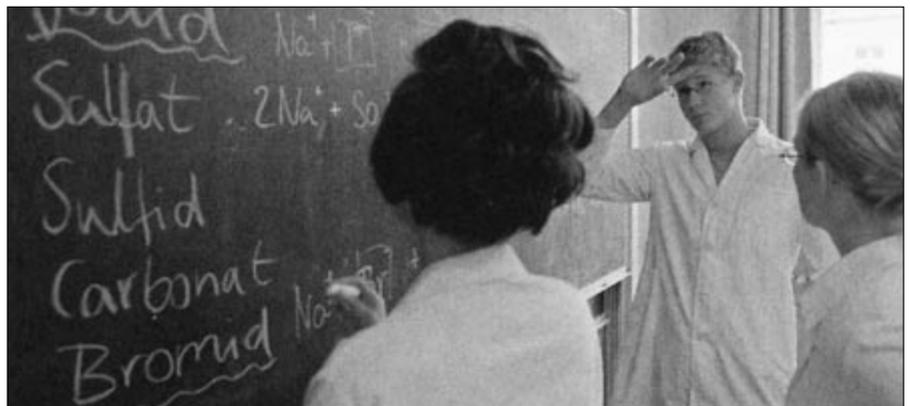
- Innovative Weiterbildungsmaßnahmen im *IT-Bereich* vermitteln hauptsächlich Qualifikationen für die Tätigkeitsschwerpunkte Administration von Datenbanken, Netzen und Web-Servern, Design, E-Commerce und Systemmanagement.
- Innovative Weiterbildungsmaßnahmen im *kaufmännischen und Dienstleistungsbereich* erweitern vorhandene Qualifikationsprofile insbesondere um aufgabenspezifische Softwarebedienung. Beschrieben werden aber auch neue Qualifikationsprofile, die aufgrund neuer Aufgabengebiete und durch den Einsatz der neuen Technologien entstanden sind.
- Inhalte, Aufbau und Organisation der eingereichten innovativen Konzepte machen deutlich, dass die Informations- und Kommunikationstechniken neue Lehr- und Lernmethoden in der beruflichen Weiterbildung bereits in großem Umfang befördert haben.

Eine detaillierte Darstellung der *Untersuchungsergebnisse der zum Weiterbildungs-Innovations-Preis 2000 eingereichten Maßnahmen* sowie eine Einschätzung ihrer Aussagekraft im Rahmen des Früherkennungssystems enthält die Broschüre von Wilfried Brüggemann, Anja Hall und Hans-Joachim Schade, »Qualifikationsprofile innovativer Weiterbildung. Ergebnisse des Weiterbildungs-Innovations-Preises (WIP) 2000«.

Die Broschüre ist für € 15,- zu beziehen beim: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1.2/VÖ/Vertrieb, Hermann-Ehlers-Str. 10, 53113 Bonn, Tel. 0228/107-1716, Fax 0228/107-2967, E-Mail: braunj@bibb.de

Auskunft zum Weiterbildungs-Innovations-Preis im Rahmen des »Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung« erteilt im BIBB Dr. Wilfried Brüggemann (E-mail:brueggemann@bibb.de), Bundesinstitut für Berufsbildung, AB 2.2, Hermann-Ehlers-Str. 10, 53113 Bonn.

NACH: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG,
PRESSEMITTEILUNG, 4/2001,
BONN, 25. 01. 2001



Skandinavier besonders aktiv

Weiterbildung: Anhaltender Wissensdurst

Duales Berufsbildungssystem: Vorteile für Deutschland und Österreich

Von den Europäern bilden sich die Skandinavier am meisten beruflich fort. Hierzulande hält man sich – zumindest auf den ersten Blick – weniger fit für den Job als anderswo. Das hat aber auch damit zu tun, dass in anderen Ländern erst per Fortbildung vermittelt wird, was man in Deutschland schon während der Berufsausbildung lernt – im Rahmen des dualen Systems.

Die Europäische Kommission hat sich zum zweiten Mal nach 1993 im Rahmen einer europaweiten Erhebung einen Überblick über die betriebliche Weiterbildung verschafft. An der Studie nahmen neben den 15 EU-Mitgliedstaaten auch Norwegen sowie die Beitrittsländer in Ost- und Südosteuropa teil. Obwohl noch nicht für alle Länder Daten vorliegen, erlauben die ersten Ergebnisse einen aufschlussreichen Blick in die europäische Weiterbildungsrealität. Danach ergab sich über alle Kennziffern hinweg ein klares Nord-Süd-Gefälle sowie ein West-Ost-Gefälle (Tabelle).

Unternehmen. Am aktivsten in punkto Weiterbildung sind die Unternehmen in den skandinavischen Ländern: In Dänemark, Schweden sowie in Norwegen, aber auch den Niederlanden führten 1999 gut acht von zehn Betrieben Weiterbildungsmaßnahmen durch. Am unteren Ende liegen Rumänien mit sieben Prozent und Portugal mit elf Prozent der Unternehmen.

Teilnehmer. Den größten Wissensdurst hatten wiederum die nordeuropäischen Beschäftigten: Schweden kam auf 63 Teilnehmer je 100 Beschäftigte, in Dänemark, Finnland und Norwegen nahm gut jeder zweite Arbeitnehmer an der beruflichen Fortbildung teil. In Lettland und Rumänien konnte sich nur jeder fünfte Erwerbstätige für das berufliche Fitnessstraining erwärmen.

Aufwendungen. Erfasst werden hier sowohl die direkten Aufwendungen der Unternehmen als auch die kalkula-

torischen Kosten der Lohnfortzahlung. Auch bei dieser Kennziffer stehen die Dänen ganz oben:

Im Schnitt wandten die dänischen Unternehmen 1999 je Mitarbeiter 1.438 Euro für die berufliche Weiterbildung auf.

Es folgen Norwegen mit 1.283 Euro und Schweden mit 1.071 Euro je Beschäftigten. Schlusslichter sind Rumänien, Litauen, Lettland und Bulgarien.

Wichtigster Faktor bei den direkten Kosten sind die Kursgebühren. Ihr Anteil liegt bei mindestens 50 Prozent. An zweiter Stelle stehen Kosten für die interne Weiterbildungsorganisation. Reise- und Übernachtungskosten haben in den meisten Ländern einen Anteil von kaum mehr als 15 Prozent.

In der Kostenrechnung wurde auch eine Einnahmenseite aufgemacht. Hierunter fallen die Einnahmen, die die Unternehmen durch den Verkauf von Bildungsleistungen oder Zuwendungen von dritter Seite erhalten. In Deutschland werden so nur etwas über ein Prozent der Weiterbildungsaufwen-

dungen wieder eingespielt, in Spanien dagegen jeder fünfte von einem Unternehmen investierte Bildungs-Euro.

Auf den ersten Blick scheinen deutsche Unternehmen auf Fortbildung nicht sehr viel Wert zu legen. Zwar liegt der Anteil der weiterbildungsaktiven Firmen mit 67 Prozent noch relativ hoch, jedoch nehmen von 100 Beschäftigten nur 36 an Kursen oder anderen Maßnahmen teil. Folglich liegen auch die Kosten mit 620 Euro pro Mitarbeiter deutlich unter denen der meisten anderen EU-Länder.

Bei näherem Hinsehen offenbart die Weiterbildungsstatistik jedoch Schwächen. In Deutschland und in Österreich spielt die duale Berufsausbildung eine besondere Rolle. Da die Betriebe erheblich in die Erstausbildung investieren, müssen die Mitarbeiter später weniger dazulernen. Außerdem stehen dort schon ein Gutteil der Themen auf dem Lehrplan, die andernorts erst in der Weiterbildung vermittelt werden.

MSz, nach: iwd, 47 / 2002

Berufliche Weiterbildung: Skandinavier auf Draht

	Anteil der Unternehmen mit Lehrveranstaltungen in Prozent	Teilnehmer an Lehrveranstaltungen je 100 Beschäftigte	Kurstunden je Teilnehmer	Kosten je Beschäftigten in Europa
Dänemark	88	55	41	1.438
Schweden	83	63	31	1.071
Niederlande	82	44	37	907
Norwegen	81	53	33	1.283
Finnland	75	54	36	825
Österreich	71	35	29	428
Deutschland	67	36	27	620
Tschechien	61	49	25	114
Irland	56	52	40	760
Luxemburg	50	48	39	874
Belgien	48	54	31	863
Estland	47	28	31	124
Slowenien	33	46	24	136
Spanien	28	44	42	559
Polen	26	33	28	90
Litauen	26	25	34	58
Ungarn	24	26	38	193
Lettland	21	20	41	82
Bulgarien	17	28	35	84
Portugal	11	45	38	430
Rumänien	7	20	42	28

Stand: 1999; Frankreich, Vereinigtes Königreich, Griechenland: nur Angaben von Kosten (F: 881 Euro; UK 690 Euro; GR 558 Euro)
 Ursprungsdaten: Eurostat Institut der deutschen Wirtschaft Köln © 47/2002 Deutscher Instituts-Verlag

»Regionales Monitoring-System Qualifikationsentwicklung«

RMQ in der Region Bremen

Ein Modell für Hamburg?

Die sich herausbildende Wissensgesellschaft mit immer kürzeren Halbwertszeiten des Wissens weist dem lebensbegleitenden Lernen und damit der Weiterbildung eine zunehmend wichtige Rolle bei der Anpassung der Qualifikationen zu. Die parallel sich vollziehende Regionalisierung der Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik in Europa stärkt zugleich die Rolle der Regionen bei der Gestaltung einer integrierten Qualifizierungspolitik. Regionale Qualifikationsbedarfsanalysen (QBA) zur frühzeitigen Erfassung von Entwicklungstrends erhalten dabei eine wichtige unterstützende Funktion.

Regionaler Qualitätsbedarf kann dabei nicht einfach als Summe der betrieblichen Bedarfe verstanden werden. In ihn gehen politisch gewünschte Entwicklungen ein, wie sie sich beispielsweise vor dem Hintergrund einer aktiven Wirtschafts- und Strukturpolitik zur Gestaltung des strukturellen Wandels ergeben. So verstanden, ist regionale QBA primär als unterstützender Beitrag zur Standortentwicklung zu verorten. Für die Region Bremen/Bremerhaven versucht das Projekt EQUIB – Entwicklungsplanung Qualifikation im Land Bremen – dieser Aufgabe mit einem »Regionalen Monitoring Qualifikationsentwicklung (RMQ)« nachzukommen.

Sowohl über die Notwendigkeit einer kontinuierlichen QBA als auch über die dabei notwendige Vielfalt der Forschungsansätze besteht heute weitgehend Einigkeit. Einen Königsweg der Qualifikationsbedarfsanalyse gibt es nicht. Denn der Begriff der Qualifikationsbedarfsanalyse (QBA) umfasst ein sehr komplexes Feld verschiedener Ansprüche und Wirkungsfelder, auf die das konkrete methodische Vorgehen abzustimmen ist.

Der Begriff »Regionales Monitoring der Qualifikationsentwicklung (RMQ)« steht für

- eine regelmäßige Bestandsaufnahme der Qualifikationsbedarfe und -trends in den regional wichtigen Wirtschaftsbereichen,
- eine zeitnahe Rückmeldung aktuell erforderlicher Qualifikationsangebote an die Anbieter von Qualifizierung,
- die Möglichkeit einer systematischen Langzeitbeobachtung der Qualifizierungstrends,
- eine kontinuierliche Abstimmung der Erhebung mit den regionalen Akteuren von Aus- und Weiterbildung.

Ausgehend von dem Paradigma, dass qualitative und quantitative Verfahren nicht in sich ausschließender Konkurrenz stehen, sondern als wechselseitig sich ergänzende Zugänge zu einem komplexen Untersuchungsfeld in einem Netzwerk zu verstehen sind, wurde zur Umsetzung der genannten Ansprüche an ein RMQ ein qualitativer Untersuchungsansatz gewählt.

Generell kann die QBA nicht bei der »deskriptiven« Seite von Bedarfserhebungen stehen bleiben, also sich lediglich der Erfassung eines Ist-Zustands betrieblich definierter Qualifizierungsbedarfe verschreiben, die dann auf einen Ist-Stand der vorhandenen Qualifikationen zu beziehen sind. Denn zum einen sind neue Qualifikationen kein technologisch definierter Sachzwang, sondern entstehen neue betriebliche Diskussions-, Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse. Dies setzt dem Versuch, ihre Ermittlung in einen engen standardisierten Rahmen zu zwingen, Grenzen.

Zum zweiten enthält der Anspruch, auch neue Qualifizierungstrends frühzeitig im Prozess ihres Entstehens in der Arbeit zu »entdecken«, einen deutlichen »explorativen« Aspekt, der nur mit Untersuchungen auf der betrieblichen Mikroebene mit qualitativen Verfahren umgesetzt werden kann.

Die »drei Säulen« des RMQ

Als kontinuierlicher Monitoring-Prozess verstanden, stellt das RMQ die (»Dauer«-)Beobachtung der Qualifikationsentwicklung in den Betrieben in den Mittelpunkt. Die Durchführung des RMQ basiert daher im Wesentlichen auf drei Säulen: Einem Panel von betrieblichen Experten (Betriebspanel), einem begleitenden Experten-Pool sowie auf Sekundäranalyse und Vernetzung (wiss. Kooperation).

1. Betriebspanel

Im Zentrum des Untersuchungsdesigns steht das Betriebspanel. Es werden mittels eines methodisch kontrollierten Auswahlprozesses gezielt Betriebe für die quantitativen Befragungen ausgewählt. Dabei wird angestrebt, die Betriebe für eine kontinuierliche Teilnahme zu gewinnen (Panel-Prinzip), um bei wiederholten Befragungen einen Schwerpunkt auf die konkrete Qualifikationsentwicklung setzen zu können. Durch den Aufbau eines Erhebungsnetzwerks fester Ansprechpartner soll die Beobachtung der Qualifikationsentwicklung im Betrieb verankert werden (Scouting-Gedanke, Zurückdrängung der Problematik von »ad-hoc«-Befragungen). Für die leitfadengestützten Experteninterviews¹ werden in erster Linie die Personal- und Qualifizierungsverantwortlichen des Betriebes auf der Leitungsebene angesprochen.

2. Expertenpool

Der begleitende Expertenpool besteht aus regionalen Expertinnen, die auch als gesellschaftliche Akteure der Region tätig sind und auf dem Feld der Gestaltung des Standortfaktors Qualifikation handeln.

Die wesentlichen Funktionen des Experten-Pools sind:

- die Unterstützung und Beratung in Vorbereitung und Durchführung der Befragungsrunden,

- die Unterstützung bei der Auswahl geeigneter Betriebe und Ansprechpartner und

- die Abstimmung der Fragestellungen mit den potentiellen Nutzern.

Die Erschließung des Expertenwissens erfolgt in der Regel in offenen, themenzentrierten Einzelgesprächen. Darüber hinaus kann das Instrument der moderierten Gruppendiskussion einer Expertengruppe genutzt werden.

3. Sekundäranalysen

Zum Abgleich der regional gewonnenen Ergebnisse (methodisch auch im Sinn einer »cross examination«) finden Literaturlauswertungen und Sekundäranalysen bundesweit durchgeführter Bedarfsanalysen statt und gehen in die Auswertung der Ergebnisse ein.

Das Projekt sucht in methodischen und inhaltlichen Fragestellungen die Kooperation mit regionalen und überregionalen wissenschaftlichen Projekten und Einrichtungen, die auf dem Feld der Qualifikations-, Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung tätig sind.

Wenn somit das Betriebspanel zu recht als »empirischer Kern« in den Mittelpunkt des Untersuchungsdesigns zu stellen ist, kommt dem begleitenden Experten-Pool eine ebenso unverzichtbare Rolle zu. Denn die Repräsentanz der Ergebnisse hängt wesentlich davon ab, dass es gelingt, methodisch kontrolliert zu einer von qualitativen Gesichtspunkten gesteuerten Betriebsauswahl zu kommen, die die für einen Wirtschaftssektor typischen Innovations- und Qualifikationsfelder abbilden kann.

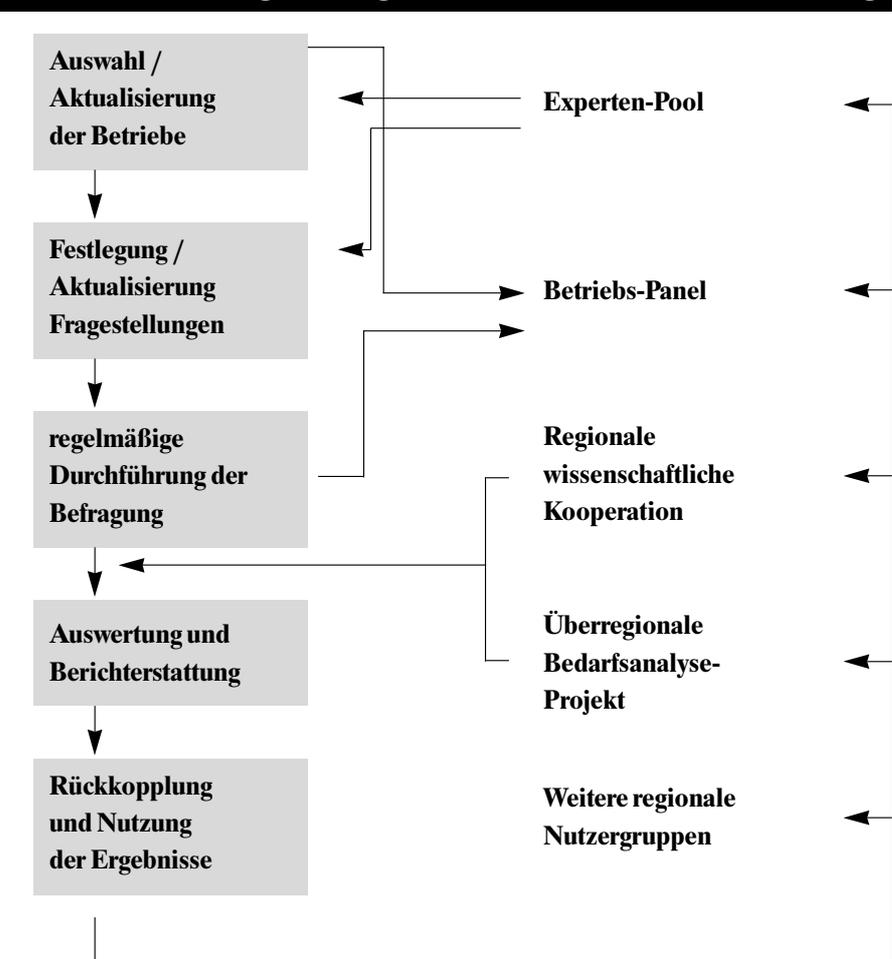
Ergebnisse: EQUIB

Die Ergebnisse des RMQ werden in regelmäßigen Monitoring-Berichten veröffentlicht und stehen auf der Homepage des Projekts zum Download bereit.

Aktuelle Ergebnisse liegen vor zu den Wirtschaftsbereichen

- Metall und Elektro (2001/02)
- Nahrungs- und Genussmittel (2001/1)
- Handel (2001/1)

EQUIB: Monitoring der regionalen Qualifikationsentwicklung



- Transport-Umschlag-Lagerei/ Logistik (2001/1)
- Call-Center (2001/2)
- Multimedia-Dienstleister (2001/2)
- Dienstleistungsorientierung im Handwerk (2001/2)

Der angestrebte Transfer der Ergebnisse in die Qualifizierungspolitik und -praxis im Land Bremen ist für das Konzept des Regionalen Monitoring von großer Bedeutung. Wir beschreiben in den folgenden Abschnitten verschiedene Wirkungsfelder:

Die Ergebnisse sind naturgemäß vielfältig und werden für die untersuchten Branchen gesondert aufgearbeitet. Beispiel: Qualifikationsfolgen des »Trends zur Mechatronik« in der Metall- und Nahrungs- und Genussmittelbranche. Die Empfehlungen zur Gestaltung der Qualifizierung schließen auch aktuell für die regionale Entwicklung hochinteressante Teilarbeitsmärkte wie Call-Center und den Multimedia-Bereich ein.

Das Monitoring kann Hinweise auf spezifische Defizite auf dem Arbeitsmarkt liefern: Hinweis auf die Empfehlung zu möglicher Qualifizierungsmaßnahme zur Abhilfe.

Das RMQ kann auf neue, interessante Entwicklungen hinweisen, die sich möglicherweise zukünftig verallgemeinern. Beispiel: Umstrukturierung der betrieblichen Arbeitsteilung in einer großen Spedition als zu beobachtendes mögliches Modell für Änderungen von Anforderungen und Personalstrukturen im Logistikbereich.

Auch zu bereits bekannten Trends liefert das RMQ kontinuierlich Hinweise auf betriebliche Umsetzungsfortschritte, Hemmnisse etc. Beispiele: Aufbau von Strukturen für selbstorganisiertes Lernen, Einsatz von E-Learning in den Betrieben.

Auch wenn der Schwerpunkt des RMQ auf der Seite der Weiterbildung liegt, kann das RMQ auch Anregungen zur Diskussion der Folgen der

Qualifikationsentwicklung für die Gestaltung der Ausbildung geben. Beispiel: Darstellung betrieblicher Standpunkte zur Diskussion um die Einführung eines neuen Berufs Logistiker/-in, Empfehlungen zur CNC-Ausbildung.

Ein RMQ ist nicht nur als flexibles Instrument denkbar, das im Rahmen seiner kontinuierlichen Durchführung

schnell auf geänderte Rahmenbedingungen und Nutzerinteressen reagieren können muss. So ist es möglich, das Instrument »RMQ« auch für eine vertiefte Untersuchung spezieller Themenstellungen einzusetzen. Beispiele: Untersuchung und Bericht zur »Dienstleistungsorientierung im Handwerk« (2001), Befragung des Betriebspanels zu »JobRotation« (2001) und

zur Thematik »älterer Arbeitnehmer« (2002 neu veröffentlicht).

GERLINE HAMMER, ULF BENEDIX
IAW DER UNIVERSITÄT /
ARBEITNEHMERKAMMER BREMEN

1) Für den verwendeten Leitfaden wurde eine neue Form gefunden, die offene Fragestellungen mit einem Angebot zur Gesprächsstrukturierung in Form von »Mind-Maps« verbindet. Er kann auf der Homepage des Projekts eingesehen werden.

Hamburger BBS: Kampagne gegen Übergewicht und Bewegungsmangel

Bundesweite Untersuchungen: Deutschlands Jugend schwächelt

Zusammenhänge zwischen körperlichen und geistigen Fähigkeiten

Winston Churchill lebte in seinem Leben nach einem einfachen Motto: »No Sports«. Fünfzig Jahre später: Viele Jugendliche hier zu Lande scheinen diesen Gedanken erstaunlich konsequent zu realisieren. Sportwissenschaftler und Ärzte jedenfalls schlagen Alarm – noch nie hätten Kinder über eine so schlechte Kondition und so wenig Körperbeherrschung verfügt wie im Jahre 2002. Die Lage sei sogar so dramatisch, dass Experten für viele Menschen nun wieder eine rückläufige Lebenserwartung prognostizieren.

Danach – so berichtete *Die Welt* (17. 12. 2002) – hat jedes fünfte Kind Übergewicht. Sieben Prozent leiden anscheinend unter Fettsucht – Tendenz steigend. Harald Meier, Leiter des Instituts für Trainingstherapie und medizinisches Gesundheitsmanagement in

Frankfurt am Main, erklärte dazu: »Die Kinder sitzen zu viel, bewegen sich zu wenig und sind daher zu dick.« Demnach bringen die Kinder heute – im Vergleich zu 1990 – im Schnitt zehn Kilo mehr auf die Waage. Elfjährige etwa schaffen beim Weitsprung heute im Durchschnitt 16 Zentimeter weniger als entsprechende Kinder vor 25 Jahren. Das ist ein Leistungsabfall von zehn Prozent. Auch die Körperbeherrschung lässt nach. »So ist die Hälfte aller Erstklässler nicht mehr fähig, eine halbe Minute auf einem Bein zu stehen« (ebd.).

In Großstädten wie Hamburg ist die Leistungsfähigkeit eher schlechter als in kleinen Orten in den Flächenstaaten. Nach der alten römischen Weisheit »mens sana in corpore sano« ist es dann nicht verwunderlich, dass auch die intellektuelle Leistungsfähigkeit vieler Jugendlicher in Deutschland nachlässt. »Schon eine halbe Million Schulkinder leiden unter einem krankhaften Aufmerksamkeitsdefizit. Und sie zu fragen, wer eigentlich Churchill war, wollen wir denn schon gar nicht wagen« (ebd.).

Diese wissenschaftlichen Ergebnisse werden heute von der Mehrheit der Experten auf diesem Gebiet vertreten – zum Beispiel auch von Prof. Dr. Peter Struck (Universität Hamburg). Ein Repräsentant einer wissenschaftlichen Minderheit ist Prof. Jürgen

Kretschmer, gleichfalls von der Hamburger Universität. Er sagt, er habe im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie herausgefunden, dass zumindest Hamburger Grundschüler heute – im Vergleich zu 1999 – im Schnitt fitter geworden seien (Hamburger Abendblatt v. 7. 1. 2003).

Insgesamt ist festzustellen, dass ein größerer Teil der heutigen Jugend – das gilt auch für jüngere Erwachsene, von denen sich heute viel mehr als früher zum Beispiel in Fitness-Studien fit halten – relativ viel Sport treibt. Ein großer Teil der deutschen Kinder und Jugendlichen aber tut das, was auch immer mehr übergewichtige Jugendliche in den USA tun: Sie vernachlässigen extrem ihre körperliche Entwicklung.

Die schlechte körperliche Konstitution bei Jugendlichen bewegt auch die Hamburger Behörde für Bildung und Sport (BBS). **Der BBS-Senator Rudolf Lange (FDP)** will den Sportunterricht an den Schulen modernisieren. Der Präses plant eine Kampagne gegen Übergewicht und Bewegungsmangel bei Kindern. Lange zum Hamburger Abendblatt: »Es sollte mehr moderne Sportarten wie Skaten im Schulsport geben. Es muss nicht immer Reckturnen oder Völkerball sein« (6. 1. 2003). Lange kündigte an: Das Jahr »2003 wird das Jahr des Schulsports« (ebd.).

MANFRED SCHWARZ, H 7 / IFL



Ehrgeizige Ziele

Modellversuch MoF@bS

Lehrkräfte für Fachpraxis an Handelsschulen: Anforderungen steigen

1. Ausgangslage

Lehrer¹ für Fachpraxis – bisher als »Fachlehrer für den Werkstattunterricht« im gewerblichen Bereich und »BKM-Lehrer« im kaufmännischen Bereich bezeichnet – sind die zahlenmäßig größte Gruppe von Pädagogen, die als »Seiteneinsteiger« an beruflichen Schulen unterrichten. Ihre Tätigkeit wird weder in der Öffentlichkeit, noch von Fachleuten hinreichend wahrgenommen.

Ausgehend vom Verständnis einer Trennung zwischen Theorie und Praxis besaßen die Lehrer für Fachpraxis die Aufgabe, im gewerblichen Bereich die berufspraktische Ausbildung von Jugendlichen in den Werkstätten und im kaufmännischen Bereich das Erlernen des Maschineschreibens sowie der Kurzschrift sicherzustellen. Diese Entwicklung wurde Anfang der siebziger Jahre durch die Einrichtung der praxisorientierten Vollzeitbildungsgänge, wie die teil- bzw. vollqualifizierenden Berufsfach- oder Handelsschulen, und der Berufsvorbereitung gefördert.

Gestiegene Anforderungen

Die Arbeit dieser Lehrerguppe ist gekennzeichnet durch gestiegene Anforderungen zum Beispiel durch eine zunehmende Theorie-Praxisintegration.

Eine strikte Trennung zwischen theoretischem und (fach)praktischem Unterricht ist heute nicht mehr gegeben.

Im Rahmen des lernfeldstrukturierten Unterrichts weisen die meisten Stundentafeln in Hamburg keine Fachpraxis mehr aus. Demzufolge müssen Lehrer für Fachpraxis in den teamorientierten Arbeitsstrukturen für alle Phasen des Unterrichts eine durchgehende pädagogische Verantwortung übernehmen können. Das Einsatz- bzw. Aufgabengebiet für Lehrer für

Fachpraxis ist »unschärfer« und dadurch vielfältiger geworden.

Es gibt mehr Schüler mit besonderen Problemlagen

Lehrer für Fachpraxis werden sehr oft unterrichtlich in berufsschulischen Vollzeitbildungsgängen eingesetzt. Auf Grund der besonderen Schülerzusammensetzungen in diesen Klassen sind sie mit anspruchsvollen (sonder)pädagogischen Aufgaben konfrontiert. Lehrer für Fachpraxis sind bisher auf Aufgaben mit dieser Schülergruppe nicht in dem erforderlichen Maße vorbereitet worden.

Berufserfahrungen veralten und es gilt, neue Unterrichtsaufgaben zu übernehmen

Die ungebrochene Dynamik der technologischen Entwicklung sowie der damit bedingte arbeitsorganisatorische Wandel verändern im erheblichen Maße die Anforderungen an die Qualifikationen der Lehrer für Fachpraxis. Ihre Berufserfahrungen in der mittleren Unternehmenshierarchie – als Meister oder Betriebswirt – unterliegen ebenso wie ihre erworbene fachliche Qualifikation² einem rapiden Veralterungsprozess. Gleichzeitig werden Lehrer für Fachpraxis mit neuen Unterrichtsinhalten und -aufgaben konfrontiert. Der Wegfall ganzer Unterrichtsbereiche wie zum Beispiel das Unterrichten von Kurzschrift erfordern eine hohe Bereitschaft dieser Lehrerguppe sich neuen Unterrichtsaufgaben zu stellen.

2. Intentionen des Modellversuchs

Neue integrierte Perspektiven für Aus- und Weiterbildung

In dem Verbund-Modellversuch MoF@bS soll ein neues Konzept für eine integrierte Aus- und Weiterbildung für Lehrer für Fachpraxis ent-

wickelt, erprobt und evaluiert werden. Das heißt im einzelnen:

– Aufgaben und Anforderungen an diese Lehrerguppe sind zu ermitteln

Eine innovative Neukonzeption der Aus- und Weiterbildung muss die gestiegenen Aufgaben und Anforderungen an diese Lehrerguppe berücksichtigen. Durch eine wissenschaftliche Befragung von Schulleitern und Lehrern für Fachpraxis in Hamburg und Niedersachsen werden die besondere Arbeitssituation und die daraus folgenden Anforderungen an diese Lehrerguppe untersucht.

– Ein Qualifizierungskonzept für die Seminarphase wird neu konzipiert

Die Leitidee der Neukonzeption der Seminarphase ist eine Strukturierung nach Lernfeldern. Einen weiteren wichtigen Bezugspunkt stellt die Subjektorientierung des Ausbildungsprozesses unter Berücksichtigung der beruflichen Qualifikationen und des unterschiedlichen Einsatzes der zukünftigen Lehrer für Fachpraxis dar.

– Die Seminar- und Berufseinstiegsphase wird verknüpft

Die dritte Phase der Qualifizierung soll curricular mit der zweiten Phase verknüpft und durch Entwicklung einer individualisierten Fortbildungsstrategie gekennzeichnet sein. Dazu gehört u. a. die Entwicklung und Zusammenstellung von Weiterbildungsmodulen.

3. Arbeitsstand des Modellversuchs

Ermittlung der Aufgaben und Anforderungen an diese Lehrerguppe

Zur Ermittlung der Aufgaben und Anforderungen an Lehrer für Fachpraxis veranstaltete der Modellversuch MoF@bS im Mai 2002 eine erste Fachtagung. Schulleiter, Vertreter der Kammern, Verbände und der Behörde

aus Hamburg und Niedersachsen formulierten aufgrund ihrer Erfahrungen Erwartungen und Anforderungen an die Lehrer für Fachpraxis (weitere Info zur Tagung unter: www.Modellversuch-LFP.de).

Zurzeit läuft eine wissenschaftliche Befragung der Schulleitungen und der Lehrer für Fachpraxis hinsichtlich ihrer Einschätzung zu den anstehenden Aufgaben und Anforderungen (erste Ergebnisse hierzu unter: www.Modellversuch-LFP.de).

Entwicklung von Lernfeldern für die Ausbildung der Lehrer für Fachpraxis
Auf Grundlage unseres ersten Arbeitsschwerpunkts – der Ermittlung der Aufgaben und Anforderungen an Lehrer für Fachpraxis – beschäftigen wir uns zurzeit mit den beruflichen Handlungsfeldern dieser Lehrerguppe. Die Ermittlung und Formulierung der Lernfelder für die Ausbildung der Lehrer für Fachpraxis in der Seminarphase wird bis Januar 2003 abgeschlossen sein. Der neue Kurs ab Februar 2003 wird anhand der neu konzipierten didaktischen Struktur ausgebildet.

Verknüpfung der Seminar- und Berufseinstiegsphase

Die Entwicklung einer curricular mit der zweiten Phase verknüpften individualisierten Fortbildungsstrategie ist Schwerpunkt der Arbeit unseres Verbundpartners in Niedersachsen. Die Entwicklung und Zusammenstellung von Modulen erfolgt unter Berücksichtigung des lernfeldorientierten Seminarcurriculums aus Hamburg und wird im Juni 2003 vorliegen.

4. Transfer

Transfer der Ergebnisse mit dem Bundesland Niedersachsen

Der Verbundpartner des Modellversuchs MoF@bS – das Ausbildungsseminar für Lehrerinnen und Lehrer für Fachpraxis in Stade – ermittelt mit dem gleichen Fragebogen die Aufgaben und Anforderungen an Lehrer für Fachpraxis in Niedersachsen. Die Zusammenarbeit bei der anschließenden

Umsetzung der Ergebnisse eines Stadtstaats und eines Flächenlandes erprobt in ganz besonderer Weise die weitere Transferfähigkeit der Ergebnisse für andere Bundesländer.

Transfer der Ergebnisse mit den Hamburger Modellversuchen aus dem Programm »innovelle-bs«

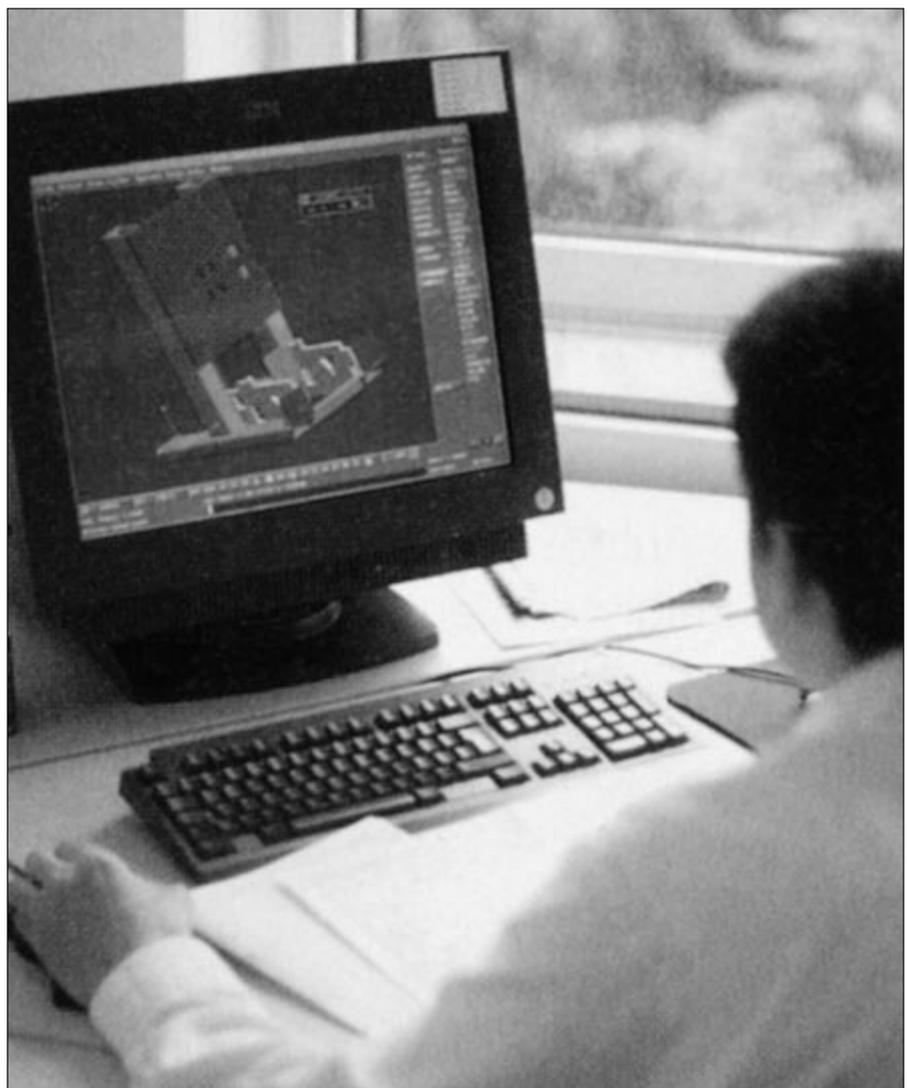
Der Modellversuch des Staatlichen Studienseminars »UbS« beschäftigt sich mit einer ähnlichen Fragestellung für die Ausbildung der Referendare. Insbesondere die Arbeitsergebnisse zu der Frage der Subjektorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung könnten ausgetauscht werden. Der Modellversuch »Bepha« der Gewerbeschule 6 besitzt in seiner Zielsetzung eine große Überschneidung mit dem Arbeitsschwerpunkt unseres Verbundpartners in Niedersachsen.

Modellversuch des Staatlichen Studienseminars und des Ausbildungsseminars für Lehrer für arbeitstechnische Fächer in Wiesbaden

Der Modellversuch FIT beschäftigt sich u. a. mit der Individualisierung und Teamentwicklung in einer lernfeldorientierten Lehrerausbildung. Es wird ein Transfer der Arbeitsergebnisse zum Schwerpunkt lernfeldorientiertes Seminarcurriculum mit diesem Modellversuch angestrebt.

GÜNTER F. GROSSMANN, G 20
AUSBILDUNGSSEMINAR FÜR LEHRERINNING UND
LEHRER FÜR FACHPRAXIS, HAMBURG
E-MAIL: SEMINARLFP@AOL.COM

- 1) Um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, wird im nachfolgenden Text bei geschlechtskennzeichnenden Begriffen nur ein Genus genannt. Die Begriffe sind aber grundsätzlich in ihrer männlichen und weiblichen Bedeutung zu verstehen.
- 2) Fasshauer, U.: Nicht das Erreichte halten – Perspektiven für arbeitstechnische Fachlehrende. In: Die berufsbildende Schule (BbSch), 51/1999.



hamburger wirtschaft, 10/2002

Flankierende Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der UBS

Reformprozesse in der Landschaft Beruflicher Schulen

Der **BLK-Verbund-Modellversuch »Flankierende Maßnahmen in der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen (UBS)«** widmet sich breitbandig Reformprozessen in der Berufsschullandschaft auf unterschiedlichen Ebenen. **Drei Standorte sind zu unterscheiden:**

– **Hamburg (Studienseminar)**

Projektleitung

Flexibilisierung der Lehrerbildung im Referendariat durch Subjektorientierung und Modularisierung (UBS-HH)

– **Niedersachsen (NLI)**

Einrichtung eines systematischen Fortbildungsmanagements für/an »Regionalen Kompetenzzentren« (UBS-NI)

– **Schleswig Holstein (IPTS)**

Aufbau eines Qualifikationsnetzwerkes für Lehrkräfte an regionalen Bildungszentren (UBS-SH).

Ziele des Verbundversuchs

Gemeinsam arbeiten die an diesem Verbund-Modellversuch beteiligten Länder an der

- Entwicklung eines systematischen Fortbildungsmanagements,
- Konzeption von Modulen zur Aus- und Fortbildung,
- Installation eines Netzwerkes von Fortbildungsangeboten,
- flexibilisierten Ausbildung durch eine subjektorientierte und modularisierte zweite Ausbildungsphase,
- Evaluation aller Maßnahmen.

Die Berufsschule benötigt Lehrkräfte, die innerhalb der durch permanenten Wandel gekennzeichneten Schulstrukturen – ausgelöst durch ständige Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt – längerfristig erfolgreich arbeiten können. Lehrkräfte entsprechend auszubilden ist besonders auch Aufgabe der Zweiten Phase. Die Abteilung Berufliche Schulen des Studienseminars Hamburg stellt im Rah-

men eines Modellversuchs Selbstorganisation, Subjektorientierung, Modularisierung und seminarintegrierte Arbeit ins Zentrum der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, um eine in Teilen individualisierte und damit subjektorientierte Ausbildung zu entwickeln und zu erproben, die zu einem vernetzten Qualifizierungskonzept führt.

Hamburg bearbeitet das Programmelement »Flexibilisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Referendariat durch Subjektorientierung und Modularisierung« in vier Teilprojekten:

1. Teilprojekt: Organisationsformen (Module und Continua, Seminarintegrierte Arbeit)

2. Teilprojekt: Innere Organisation der Seminare (Subjektorientierung)

3. Teilprojekt: »Handlungs- und produktorientierte Lehr-/Lernsequenzen« (HupLL-II)

4. Teilprojekt: Fortbildung der Seminarleiterinnen und Seminarleiter.

Das dritte Teilprojekt, HupLL-II, baut auf den Erfahrungen des Projektes »Handlungs- und produktorientierte Lehr-/Lernsequenzen« des Jahres 2000 auf und wird in diesem Sommerhalbjahr realisiert. Es durchläuft die folgenden sieben Phasen:

1. Vorlauf

Die Referendare werden über den Ablauf von HupLL II schriftlich informiert und werden aufgefordert Themenvorschläge einzureichen, die in der Zeit vom 6.–31. Mai 2002 umgesetzt werden können. Die Projektvorschläge sollen einen Stundenumfang bis max. acht Unterrichtsstunden aufweisen und von Teams bis zu fünf Referendaren bearbeitet werden. Teilnehmen müssen die Referendare der Semester 1–3. Die Viert-Semester werden gebeten, ihre

Erfahrung in die HupLL-Teams mit einzubringen.

Da es sich um umsetzbaren Unterricht im Rahmen der normalen Unterrichtsverpflichtung handelt, kann HupLL auch als besonders geförderte, teamorientierte Unterrichtsvorbereitung angesehen werden.

2. Themenfindung

Auf eine Auftaktveranstaltung wurde verzichtet! Die Referendarinnen und Referendare suchen sich nach Studium der HupLL II-Unterlagen Unterrichtsthemen, die sie planen und umsetzen wollen. HSL und FSL unterstützen diesen Prozess aktiv in den Seminaren.

Die Themen und bereits gefundenen Gruppenmitglieder werden auf der Internetplattform des Studienseminars veröffentlicht, so dass alle Referendare die Möglichkeit haben, sich im Bedarfsfall an einen Ansprechpartner zu wenden, um bei der entsprechenden Gruppe mitzuwirken.

3. Klärungsphase

Die Referendare haben in der Zeit zwischen HupLL-Start und Planungswoche die Möglichkeit, sich notwendiges Material und Unterlagen zu besorgen, Termine in den Schulen abzusprechen und weitere vorbereitende Maßnahmen einzuleiten.

4. Planungswochen vom 22. 4.– 3. 5. 2002

Die Referendare planen in dieser Woche in Kleingruppen ihre HupLL-Sequenz. Da die Planungswoche relativ zeitnah der Umsetzungswoche liegt, kann dies als realistische Unterrichtsvorbereitung angesehen werden.

In dieser Woche fielen alle Seminare und UpÜ's aus.

Während der Planungsphase wird die Teamarbeit bereits evaluiert.

Am Ende der Planungswochen sollen die Unterrichtsvorhaben feststehen, so dass die Seminare nicht durch HupLL-Fragestellungen allzu sehr berührt werden.

Während der HupLL-Planungswochen werden die HupLL-Teams jeweils durch einen FSL oder HSL betreut. Dieser Betreuer sollte die jeweiligen Bedarfe seiner Gruppe abfragen und für begleitende Gespräche nach Absprache zur Verfügung stehen. Der Betreuer wird auch für die Rückmeldesprache auf Basis der Dokumentation am 2. 7. 2002 eingesetzt.

5. Durchführungszeit vom 6. 5. – 31. 5. 2002

Alle HupLL-Sequenzen sollten möglichst in dieser Zeit an den Schulen umgesetzt werden. Den Referendarinnen und Referendaren sollte in dieser Zeit nach Bedarf die Möglichkeit gegeben werden, Hospitationen oder UpÜ's in die handlungs- und produktorientierten Lehr-/Lernsequenzen zu

integrieren. Die HupLL-Sequenzen werden von den HupLL-Team ebenfalls evaluiert und dokumentiert.

Die HupLL-Teams bekommen Evaluationsbögen mit denen sie ihre Rückmeldung zu HupLL II geben.

Sollten HupLL-Teams ihre Projekte zu einem späteren oder früheren Zeitpunkt umsetzen wollen, darf der Gesamtfahrplan dadurch nicht beeinträchtigt werden.

6. Dokumentationsphase bis 19. Juni 2002

In dieser Zeit hatten die Gruppen die Aufgabe, ihre Dokumentation fertig zu stellen. Alle Dokumentationen sind in zwei Ausführungen erforderlich: einmal schriftlich und einmal als EDV-Dokument. Die Dokumentationen sollten am Mittwoch, den 19. 6. abgegeben werden.

Aufgabe der Seminarleiterinnen und Seminarleiter ist es, nach Ablauf der Frist die Dokumentationen zu begutachten, um Rückmeldungen zu geben.

Den Dokumentationen werden Evaluationsunterlagen über den HupLL-Prozess beigelegt.

7. Evaluation und Rückmeldungen Mittwoch 2. Juli 2002

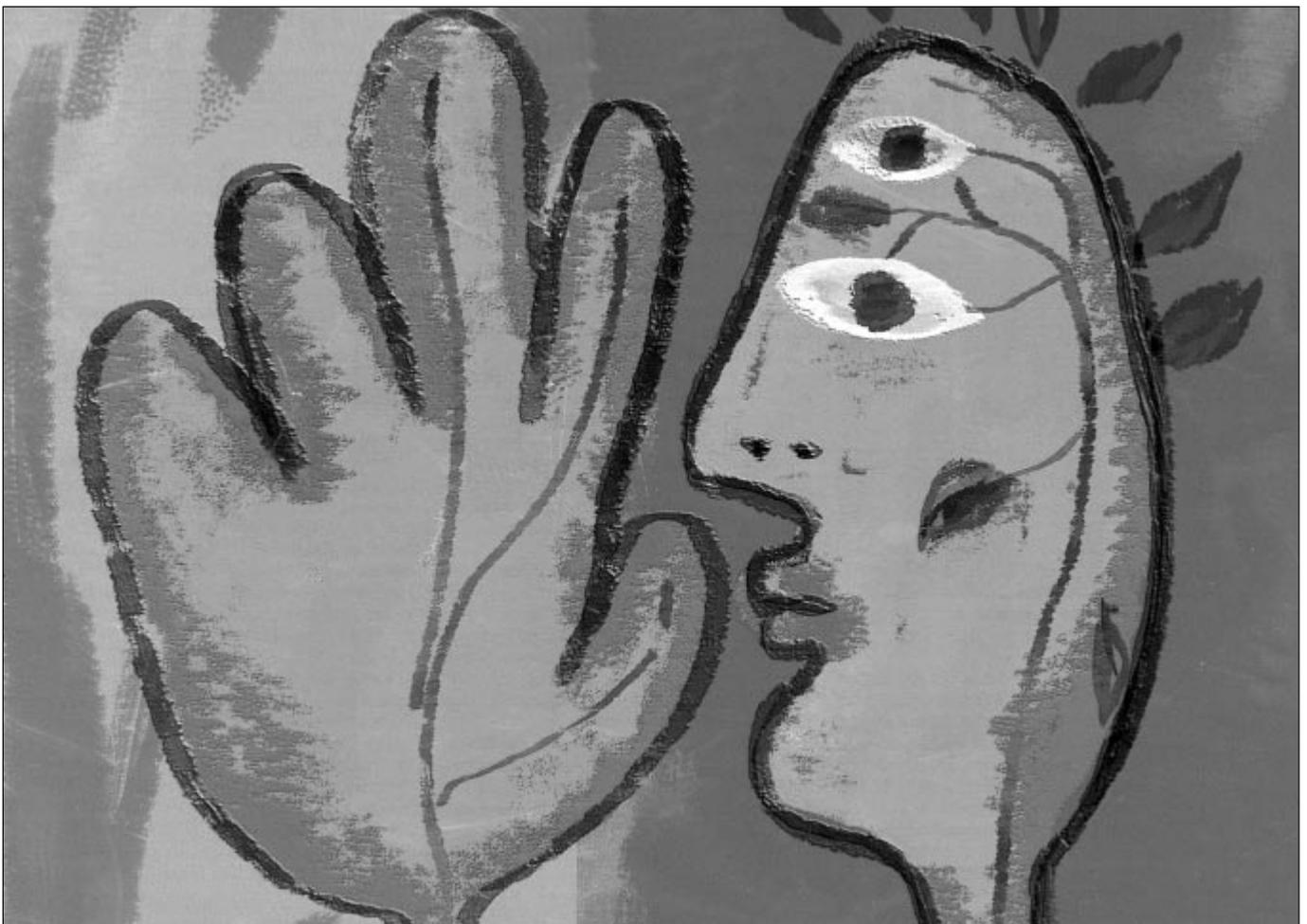
Am 2. 7. 02 um 15 Uhr sollte in der Aula der G 11, Angerstraße 33 die Evaluation der Gruppenprozesse vorgestellt werden, anschließend sollten den Teams Rückmeldungen über die HupLL-Sequenzen und ihre Dokumentationen gegeben werden.

Aufgabe der Seminarleiterinnen und Seminarleiter ist es, die Rückmeldesprache zu führen.

8. Dokumentation HupLL II

Die Dokumentationen von HupLL II wurden im Rahmen des Modellversuchs nach dem Sommerferien evaluiert und zusammengefasst. Sie kann im Studienseminar, Abt. III, abgefordert werden.

ALFRED RUPPEL,
STUDIENSEMINAR (ABT. 3)



Umstrukturierung berufsbildender Schulen

Perspektivwechsel: Dezentralisierung von Entscheidungsstrukturen

An Berufsschulen findet ein Perspektivwechsel statt. Wesentliches Merkmal dieses Wechsels ist eine Dezentralisierung der Entscheidungsstrukturen, wodurch die Schulen mehr Verantwortung erhalten. Deutlich wird dieses an der vielerorts bereits eingeleiteten Entwicklung von »Regionalen Bildungszentren«.

Dieses Mehr an Autonomie für berufsbildende Schulen soll direkte Auswirkungen auf die künftige Unterrichtsgestaltung haben. Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen müssen daher in die Lage versetzt werden, die ihnen künftig zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Schulstruktur- und Unterrichtsgestaltung konstruktiv wahrzunehmen. Damit Lehrkräfte diese Gestaltungsfähigkeit entwickeln können,

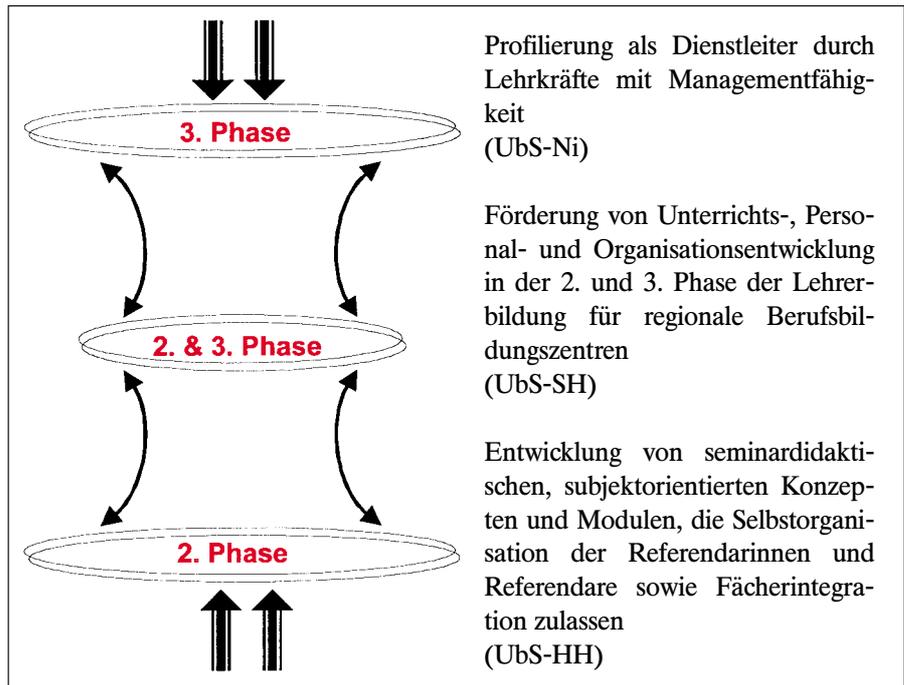
- müssen sie hierfür fortgebildet und
- muss die künftige Lehrergeneration darauf vorbereitet werden.

Ziel des Verbundmodellversuches

Ausgehend von dieser mittelfristigen Perspektivvorstellung arbeiten die am Verbundmodellversuch UbS beteiligten Länder daher gemeinsam an einer

- Entwicklung eines Fortbildungsmanagements;
- Konzeption von Modulen zur Fortbildung;
- Installation eines Netzwerkes von Fortbildungsangeboten;
- flexibilisierten Lehrerbildung durch eine subjektorientierte und modularisierte zweite Ausbildungsphase;
- Evaluation aller Maßnahmen.

Dabei wurde zwischen den drei beteiligten Ländern vereinbart, dass jedes Land auf einer spezifischen Ebene der Lehrerbildung arbeitet.



Profilierung als Dienstleiter durch Lehrkräfte mit Managementfähigkeit (UbS-Ni)

Förderung von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung für regionale Berufsbildungszentren (UbS-SH)

Entwicklung von seminardidaktischen, subjektorientierten Konzepten und Modulen, die Selbstorganisation der Referendarinnen und Referendare sowie Fächerintegration zulassen (UbS-HH)

Hamburg: Flexibilisierung durch Subjektorientierung und Modularisierung

In Hamburg heißt der Modellversuch offiziell: »Flexibilisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Referendariat durch Subjektorientierung und Modularisierung« (UbS-HH).

Hintergrund und Anlass

Im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schulen sind Kundenorientierung, Arbeitsprozessorientierung und/oder Geschäftsprozessorientierung Kernideen eines Entwicklungsansatzes, dem sich Berufsschulen in der Metropolregion Hamburg verpflichtet fühlen. In diesem Sinne verstehen sich Berufsschulen zunehmend als Dienstleister.

Dieses ist eine Kundenorientierung im doppelten Sinne, denn sowohl die Berufsschüler als auch die Betriebe sind »Kunden« der Berufsschule. Diese soll personenbezogenen Ausbildungsarrangements für die Schüler gestalten, damit diese in ihren beruflichen,

persönlichen und gesellschaftlichen Lebenssituationen kompetent handeln lernen. Gegenüber den Betrieben muss die Berufsschule sicherstellen, dass das Vermittelte den aktuellen und jeweils absehbaren Anforderungen genügt.

Eine zunehmende Autonomie in materieller und personeller Hinsicht hilft den Berufsschulen in Hamburg, diesen Ansprüchen zu genügen, denn sie sind jetzt u. a. in der Lage, Lehrkräfte über Ausschreibungen profilgenau zu gewinnen.

Ziele

Eine Schule benötigt Lehrkräfte, die innerhalb der durch permanenten Wandel gekennzeichneten Schulstrukturen längerfristig erfolgreich arbeiten können. Deshalb wird die Abteilung Berufliche Schulen des Studienseminars Hamburg im Rahmen des Modellversuchs Selbstorganisation, Subjektorientierung, Modularisierung und seminarintegrative Arbeit ins Zentrum der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung stellen, um eine in Teilen indivi-

dualisierte und damit subjektorientierte Ausbildung zu entwickeln und zu erproben, die zu einem vernetzten Qualifizierungskonzept führt.

Dieses soll mit den folgenden Maßnahmen und Zielen erreicht werden:

Konzept und derzeitiger Stand

Maßnahme 1: Äußere Seminarorganisation

Ziel: Das Angebot an kontinuierlichen Seminarveranstaltungen und Modulen ermöglicht eine subjekt- und schulbezogene, bedarfsgerechte Ausbildung am Studienseminar.

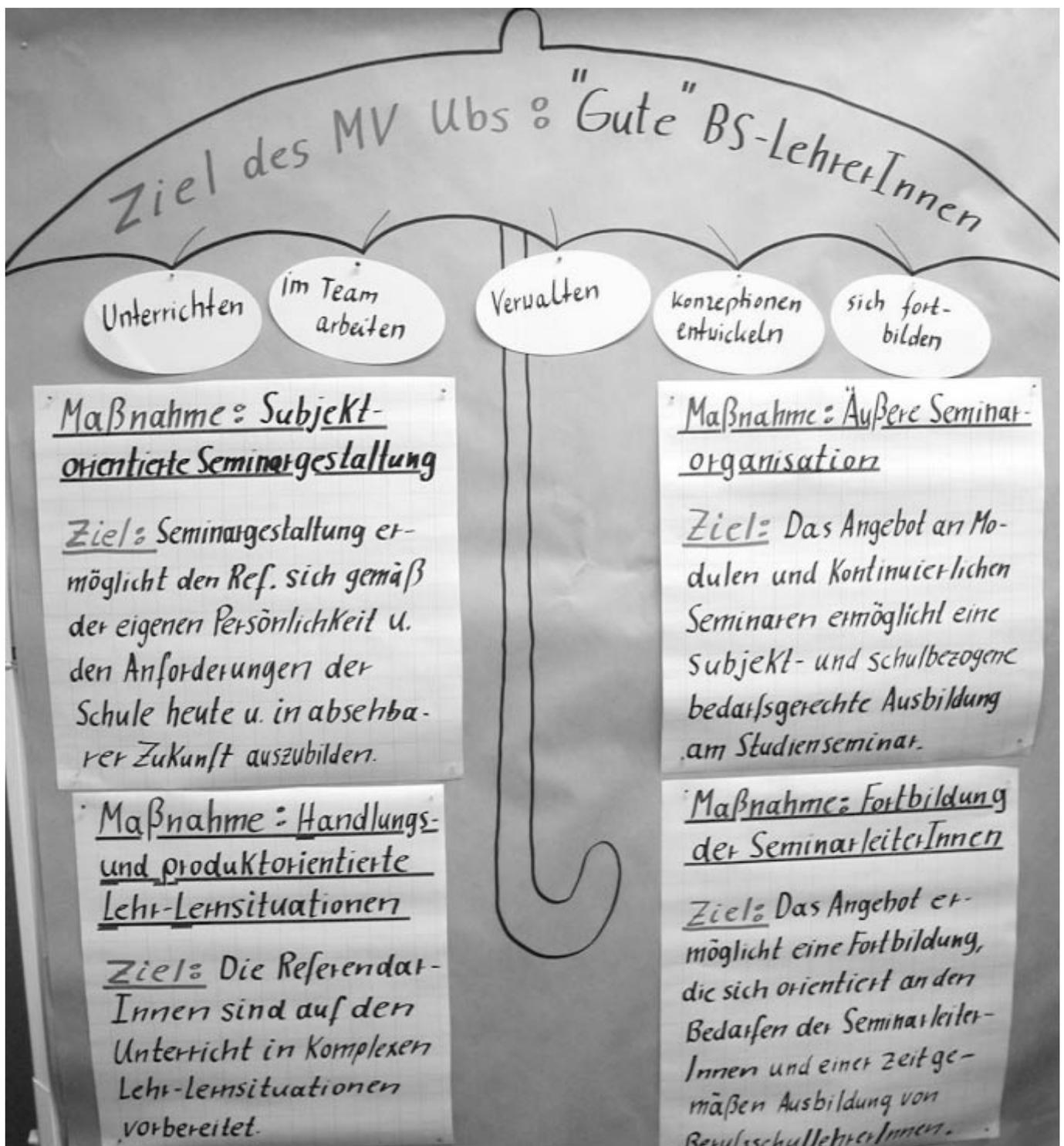
Derzeitiger Arbeitsstand: Ziele und Indikatoren sind formuliert.

Es wird an einem Konzept gearbeitet, das Module und Kontinua in ein angemessenes Verhältnis bringt, in dem die Vorteile der beiden Organi-

sationsformen zum Tragen kommen können.

Maßnahme 2: Subjektorientierte Semingestaltung

Ziel: Die Semingestaltung ermöglicht es Referendarinnen und Referendaren, sich gemäß der eigenen Persönlichkeit und den heutigen sowie den in absehbarer Zukunft liegenden Anforderungen der Schule auszubilden.



Derzeitiger Arbeitsstand: Ziele und Indikatoren sind formuliert.

Prinzipien und Aspekte der subjektorientierten Seminargestaltung werden in Hinblick auf vorliegende Konzepte in anderen Bundesländern und in den Niederlanden in Zusammenarbeit mit der wiss. Begleitung gesammelt. Erste Konzeptionsskizzen werden entwickelt.

Maßnahme 3: Handlungs- und produktorientierte Lehr-/Lernsequenzen (HupLL II)

Ziel: Die Referendarinnen und Referendare sind auf den Unterricht in Lernfeldern vorbereitet. Sie entwickeln im Team fächerintegrative, handlungsorientierte Lehr-/Lernsequenzen.

Derzeitiger Arbeitsstand: Ziele und Indikatoren sind formuliert.

Das Projekt wurde im Sommerhalbjahr 2002 durchgeführt. Zurzeit wird der Bericht verfasst. Zudem wird diskutiert, ob und mit welchen Variationen ein nächstes Projekt starten kann.

Maßnahme 4: Fortbildung der Seminarleiterinnen und Seminarleiter

Ziel: Das Angebot ermöglicht ein Fortbildungsprogramm, das sich an

den Bedarfen der Seminarleiterinnen und Seminarleiter und einer zeitgemäßen Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern orientiert.

Derzeitiger Arbeitsstand: Ziele und Indikatoren sind formuliert.

Ermittlung von Fortbildungsbedarfen anhand eines sich in der Entwicklung befindlichen Kompetenzprofils, das insbesondere die neu zu bewältigenden Aufgaben der Seminarleiterinnen und Seminarleiter im Zusammenhang mit Subjektorientierung, kompetenzorientierter Lernkultur und entwicklungslogischem Ansatz erstellt wird.

Entwicklung eines Kompetenzprofils

Insbesondere durch die Maßnahme 3 – »HupLL II« – wird eine begleitende und praxisgerechte Anwendung der im Modellversuch erlangten Erkenntnisse erreicht: eine Synthese der Modellversuchsergebnisse in enger Kooperation mit beteiligten Berufsschulen.

Innovationen / Transfer

Das Innovationspotential des Hamburger Programmelements lässt sich aus



heutiger Sicht folgendermaßen umreißen:

- Flexibilisierung von engen, individuelle Belange und sachliche Veränderungen wenig berücksichtigenden Regelungen des Referendariats durch Strukturen, die der Leitidee von Entwicklungsfähigkeit, weitreichender Eigenverantwortung und Selbstorganisation der Lehrkräfte in Ausbildung folgen.
- Enge Kooperation mit beteiligten Schulen für eine gezielte Vorbereitung der Lehrkräfte in Ausbildung auf die Rolle eines »Motors für schulische Innovationsprozesse«, pädagogische Personal- und Organisationsentwicklung sowie Schulentwicklung.
- Gemeinsame curriculare Entwicklungsarbeit durch Lehrende (Seminarleiterinnen und Seminarleiter) und Lernende (Referendarinnen und Referendare).
- Erfolgreiche Mitarbeit der Referendarinnen und Referendare in konzeptuellen, curricularen und organisatorischen Bereichen.
- Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zu lebensbegleitendem Lernen, um den sich ändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen in ihrem Unterricht gerecht zu werden.
- Gezielte und systematische Integration der »Neuen Medien« als Lernmedium und Lehr-/Lernmittel.

ALFRED RUPPEL,

STUDIENSEMINAR (ABT. 3)



hamburger wirtschaft, 10 / 2002

Berufseingangsphase: Erprobung in Hamburg

BLK-Modellversuch: Spezifische Fortbildungsmaßnahme

Es gibt einen neuen BLK-Modellversuch. Thema: Innovation Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die unmittelbar nach Absolvierung des Referendariats in das Berufsleben eingetreten sind¹.

Die Berufseingangsphase ist die sensibelste Phase der Berufsbiografie. Ihre Erfahrungen prägen Haltungen und Handlungsmuster für ein ganzes Berufsleben. Wenn sie eine produktive Phase werden soll, dann ist Aufmerksamkeit für den Berufseinstieg eine Entwicklungsaufgabe für alle Beteiligten – auch für die, die bald aussteigen. Das ist die Position von J. Bastian³.

Ausgangslage

In den ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung werden wichtige Grund-

lagen für die Ausübung des Berufes gelegt. Berufsanfänger⁴ verfügen am Ende der Ausbildung in Universität und Studienseminar über eine *Berufsfähigkeit*, die es ihnen ermöglicht, den Beruf des Lehrers selbstständig auszuüben. Nachdem das Referendariat vielfach als eine stark fordernde und oft auch überfordernde Phase erlebt wurde, folgt der Wunsch, mit Beginn der Berufstätigkeit unter weniger belastenden Bedingungen arbeiten zu können. In verschiedenen Veröffentlichungen wird jedoch deutlich, dass sich diese Erwartung nur in den seltensten Fällen erfüllen lässt. So wird der Berufseinstieg häufig als pädagogischpersönliche Extremsituation gekennzeichnet⁵, in der es nach BASTIAN (s. o.) »bestenfalls um ein Wechselbad

zwischen Überleben und Entdecken« geht. »Zwischen Enthusiasmus für den Beruf, der Freude auf selbstständiges pädagogisches Handeln in der eigenen Klasse und dem latenten Gefühl, dem Ganzen nicht gerecht zu werden, finden sich die jungen Kollegen häufig in einer Situation der Überforderung« und die meisten Strategien, hierauf zu reagieren, »sind darauf gerichtet, die eigenen Vorstellungen von Erziehung, Unterricht und Schulleben an die Gegebenheiten anzupassen.«⁶

Es ist fatal, »dass genau in dieser Phase die jungen Lehrer weitgehend allein gelassen werden«⁷.

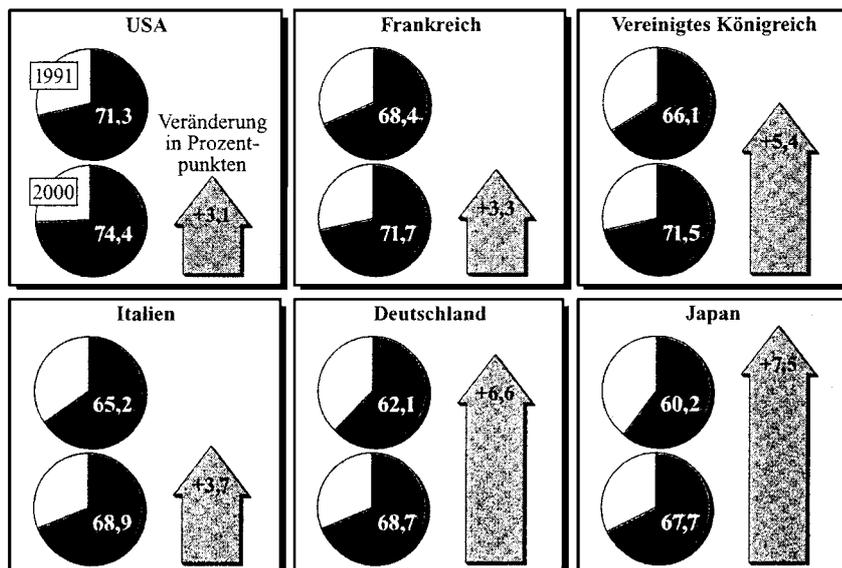
Als Reaktion auf dieses doch eher düstere Bild wird in der Debatte um die Reform der Lehrerausbildung empfohlen, den Berufseinstieg durch verschiedene Angebote gezielt zu begleiten, womit der Anknüpfungspunkt für BEPHA gefunden ist.

Grundlegende Intentionen

Mit BEPHA werden die Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) zur Unterstützung und Begleitung der Berufseingangsphase konkretisiert und es wird geprüft, ob sie an beruflichen Schulen als innovative Impulse nachhaltige Wirkung zeigen. Die Begleitung und Unterstützung wird hauptsächlich in moderierten Austauschgruppen stattfinden, wie sie von der nahezu zeitgleich in Hamburg eingerichteten IFL-Traineeagentur bereits weitestgehend konzeptioniert sind.⁸ Zentrum dieser Austauschgruppen wird die *Kollegiale Fallberatung* sein, die von den Berufseinsteigern erlernt und zum festen Repertoire der eigenen Professionalisierung gemacht werden soll. Des Weiteren werden Fort- und Weiterbildungswünsche der Berufseinsteiger erhoben und schnellstmöglich in geeignete Maßnahmen umgesetzt. Hierbei greift BEPHA auf bestehende Fortbildungs-

Dienstleistungsgesellschaft: Nachzügler schließen auf

Anteil des tertiären Sektors an der Bruttowertschöpfung in Prozent



2000; geschätzt, Japan 1999; tertiärer Sektor: Handel, Gastgewerbe, Verkehr, Finanzierung, Vermietung, Unternehmensdienstleister, öffentliche und private Dienstleister, Ursprungsdaten: OECD, U.S. Department of Commerce

Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Quelle: iwd, 47 / 2002

angebote des IfL sowie möglicherweise auch Angebote der Kammern oder freier Träger zurück.

Die Unterrichtstätigkeit ist für die Berufseinsteiger zentrale Aufgabe und Herausforderung. Daher steht besonders im ersten Berufsjahr eine Begleitung in diesem Bereich im Vordergrund. Hierbei will BEPHA systematisch nutzen, »dass viele Berufsanfänger erhebliche Innovationsfreude, Organisationstalent und Fachkompetenzen in die Schule einbringen.«⁹ Es sollen gemeinsam mit den Berufseinsteigern Konzepte entwickelt werden, wie die aktuellen Ausbildungserfahrungen an erfahrene Kollegen weitergegeben werden können. Im Rahmen des lehrenden Lernens können die jungen Lehrkräfte mit individueller Unterstützung außerdem Studierende während ihres Schulpraktikums begleiten, um für sich selbst zu erproben, ob sie Interesse an einem späteren Mentorenamt für Referendare haben. Die genannten phasenübergreifenden Prozesse zeigen, dass BEPHA-Lehrerbildung und deren Reform als Einheit versteht.

Erwartete Innovationen

Zentrale Innovation ist sicherlich die erstmalige systematische Gestaltung dieser 3. Phase der Lehrerbildung. BEPHA beschränkt sich dabei auf konkrete Angebote für die Berufseinsteiger beruflicher Schulen. Die Bereiche der im HKL-Bericht angeregten Veränderungen in der Bildungsadministration und der Schulleiterfortbildung werden, wenn überhaupt, nur am Rand beachtet. Durch das Angebot sinnvoller Unterstützung will BEPHA bereits zu Beginn der selbstständigen Berufsausübung eine kontinuierliche Fortbildungsbereitschaft der Berufseinsteiger initiieren.

Eine weitere wichtige Innovation wird das systematische Nutzen der Ausbildungserfahrungen neuer Lehrkräfte sein. Im Bereich des lehrenden Lernens sollen phasenübergreifende Prozesse in der Lehrerausbildung initiiert werden, die es ermöglichen, die Abschnitte der Lehrerausbildung stärker miteinander kommunizieren zu lassen und aufeinander zu beziehen,

Wissenschaftliche Begleitung / Forschungsvorhaben

Die Ziele des Forschungsvorhabens lassen sich in drei Teilbereiche unterscheiden.

1. Es sollen die u. a. bei TERHART und im HKL Bericht beschriebenen Bedingungen des Einstieges in den Lehrerberuf überprüft werden, um ein umfassendes Bild der Anforderungen und Erfahrungen zeichnen zu können. Hierbei kann auf Workshops mit Berufseinsteigern sowie eine sehr gut angenommene Umfrage zurückgegriffen werden.¹⁰ Darüber hinaus werden Intensiv-Interviews weitere Einblicke verschaffen und Aussagen der vorhandenen Erhebungen prüfen. Hierbei werden die spezifischen berufspädagogischen Besonderheiten im Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen herauszuarbeiten sein.
2. Im Zentrum des Forschungsvorhabens wird die prozessbegleitende Evaluation der von den Berufseinsteigern wahrgenommenen Angebote stehen. Dabei sollen die Berufseinsteiger auch bei der Weiterentwicklung der Angebote miteinbezogen werden. Grundlage für diese Evaluation bildet der Qualitätsevaluationskreislauf nach Rolff.¹¹ Die zentrale Fragestellung wird sein, welche Angebote Berufseinsteigern echte Unterstützung bei der Bewältigung der anstehenden Aufgaben bieten. Es soll verhindert werden, dass die Berufseingangsphase zu einer Verlängerung der Ausbildung führt, bzw. als solche wahrgenommen wird. Außerdem soll sichergestellt werden, dass die Angebote eine Entlastung statt eine zusätzliche Belastung darstellen. Hierbei steht besonders das im HKL-Bericht geforderte lehrende Lernen im Zentrum des Interesses, da es eine zusätzliche Anforderung neben der Unterrichtstätigkeit darstellt.
3. Überlegungen, welche Angebote, Maßnahmen oder Verfahren auf Berufseinsteiger in anderen Bundesländern übertragen werden können, bilden den dritten Teilbereich des Forschungsvorhabens. Durch

die enge Zusammenarbeit mit der IfL-Traineeagentur kann es außerdem dem IfL ermöglicht werden, Erkenntnisse aus den beruflichen Schulen auf allgemeinbildende Schulen zu übertragen.

JOACHIM KRUSE, G 6

- 1) BEPHA-Organisationsdaten:
 - Anmeldende Stelle: BBS / Amt BW (OSR Michael Schopf)
 - Stelle, die das Vorhaben verantwortlich durchführt und dessen Leiter: Gewerbeschule 6: OStD Hans-Günther Dittrich
 - Projektleiter: StR Dr. Joachim Kruse
 - Wissenschaftliche Begleitung: Herr Andreas Zopff als wiss. Mitarbeiter in Zusammenarbeit mit der Univ. Hamburg, vertreten durch Prof. Struve
 - Laufzeit: Februar 2002 bis Januar 2005
 - Steuerungsteam: Hans Höpken, Joachim Kruse, Jörg Meyer, Andreas Zopff.
- 2) Programmträger ist das Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule
- 3) Bastian 2002
- 4) Der besseren Lesbarkeit wegen wird in diesem Text die männliche Sprachform verwendet; die weibliche ist stets beinhaltet.
- 5) Hoffmann et al. 2002
- 6) ebd.
- 7) Terhart 2000, S. 128
- 8) Dammann 2002
- 9) Keuffer u. Oelkers 2001, S. 69
- 10) Beides wurde im Rahmen der Konzeptionierung der Berufseingangsphase durch die Projektleiterin Frau Dammann durchgeführt.
- 11) Kempfert u. Rolff 2000, S. 96 ff.

Literatur

- Bastian, J. 2002: Hilfen für den Berufseinstieg. In: Pädagogik. 2/02, S.3
- Dammann, M. 2002: Konzept zur Berufseingangsphase. Unveröff. Manuskript. Hamburg
- Hoffmann, K.; Böhmann, M. u. P. E. Kalb 2002: Hilfen für den Berufseinstieg. In: Pädagogik. Heft 2 / Februar 2002, S. 6–8
- Keuffer, J. u. J. Oelkers (Hrsg.) 2001: Reform der Lehrerbildung in Hamburg
- Abschlussbericht im Auftrag der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg. Weinheim und Basel: Beltz
- Kempfert, G. u. H. G. Rolff 2000: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht, Weinheim und Basel: Beltz
- Pädagogik, Heft 2 / Februar 2002 S. 6–37
- Terhart, E. (Hrsg.) 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz

H 14 / G 19 / FSP I und IfL

»Wenn das Kollegium wüsste, was das Kollegium weiß ...«

Modellversuch: »Schulgenaue Qualifizierung«

Der Modellversuch »Schulgenaue Qualifizierung: Attraktivität und Qualität von Lehrerweiterbildung durch Selbstbestimmung, Interaktion und Nachfrageorientierung. Erfahrungswissen nutzen – Brain-drain verhindern« (kurz: Schu-Qua) wird vom Arbeitsbereich Berufliche Schulen des Instituts für Lehrerfortbildung in Kooperation mit drei beruflichen Schulen in Hamburg von August 2002 bis Juli 2005 durchgeführt.

Generationenwechsel in den Kollegien Ausgangspunkt des Modellversuchs ist der anstehende Generationenwechsel an den beruflichen Schulen in Hamburg. Aufgrund der Ausweitung des beruflichen Schulwesens in den 70er Jahren verlieren manche Schulen jetzt innerhalb einer Zehn-Jahresspanne über 60 Prozent ihrer Lehrkräfte. Es besteht die Gefahr, dass mit diesen Kolleginnen und Kollegen auch das aus langjähriger Berufserfahrung gewonnene Wissen verloren geht. Die Weitergabe an die nachrückende Lehrergeneration vollzieht sich nicht im Selbstlauf, sie muss organisiert werden.

Veränderte Anforderungen an berufliche Schulen

Die Situation der »Staffelübergabe« fällt in eine Zeit enormer Entwicklungsdynamik an den beruflichen Schulen: Steigende Anforderungen im Bereich der Erwerbsarbeit (Stichwort: neue Arbeitsorganisation) wie neue Anforderungen vonseiten einer veränderten Schülerschaft (Stichworte: veränderte Bedingungen des Aufwachsens und Einwanderungsgesellschaft) verlangen eine Weiterentwicklung des Selbstverständnisses und der didaktischen wie fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse von Lehrerinnen und Lehrern.

In der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion setzt man auf eine Bewältigung dieser komplexen Situation durch die Reform der Lehrerbildung. In den vorgeschlagenen Lösungsansätzen (vgl. Keuffer/Oelkers 2001 und Terhart 2000) sollen vor allem die universitäre Ausbildung, das Referendariat und die Gestaltung der ersten Berufsjahre die erforderliche Neuorientierung an den Schulen gewährleisten. Dabei wird die nachfolgende, ca. 25 bis 30 Jahre dauernde Berufsausübungsphase und damit die Personalentwicklung bzw. Fortbildung der berufserfahrenen Kräfte eher selten in den Blick genommen, wenn überhaupt, dann wird sie eher schlagwortartig mit der Forderung nach »lebenslangem Lernen« abgehandelt.

Entwicklungspotential in der Fortbildung berufserfahrener Lehrkräfte

Das Motto unseres Modellversuchs: »Wenn das Kollegium wüsste, was das Kollegium weiß ...« macht deutlich, dass wir dagegen gerade hier, in der vierten Phase der beruflichen Entwicklung ein wichtiges Potential sehen. – Berufserfahrene Lehrkräfte beherrschen oft viele relevante Fachgebiete, sie haben einen großen Erfahrungsschatz im Umgang mit Veränderungen und neuen Anforderungen, sie besitzen nicht selten gute soziale und organisatorische Fähigkeiten. Auf diese Berufserfahrung kann im Umorientierungsprozess nicht verzichtet werden. Im Gegenteil: Die Umorientierung im beruflichen Schulwesen vollzieht sich ja in konkreten Einzelschritten, wie der Schulprogrammarbeit, der Einführung von lernfeldorientiertem Unterricht, von neuen Bildungsgängen und nachfrageorientierten Sondermaßnahmen

im Bereich Berufsvorbereitung und berufliche Fortbildung. Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Verbesserungsprozess verlangt Innovationen, die weder das Kind mit dem Bade ausschütten, noch das Rad neu erfinden.

Implizites Wissen explizit machen – schulinternes Qualifizierungspotential aufdecken

Nur – und hier setzt unser Modellversuch an – das vorliegende Erfahrungswissen wie auch die autodidaktisch erworbenen fachlichen oder pädagogischen Spezialkenntnisse sind in der Vergangenheit an den Schulen nicht immer konsequent genutzt worden, zum Teil auch nicht anerkannt bzw. honoriert worden. Eine Personalentwicklung, die die Berufserfahrungen langjähriger Fachkräfte gezielt aufgreift bzw. die interne Weitergabe vorhandenen Wissens innerhalb des Kollegiums systematisch organisiert, hat bislang keinen zentralen Stellenwert, weder an den Einzelschulen noch in der institutionellen Lehrerfortbildung.

Die Modellversuchsidee: »Wenn das Kollegium wüsste ...«

Das Modellversuchsteam des Instituts für Lehrerfortbildung kooperiert mit drei Schulen: der Staatl. Handelsschule Holstenwall H 14, der Staatl. Gewerbeschule Bautechnik G 19 und Staatl. Schule für Sozialpädagogik in der Wagnerstraße FSP I. Qualifizierungsteams an jeder Schule entwickeln mit Unterstützung aus dem zuständigen Arbeitsbereich Berufliche Schulen des Instituts für Lehrerfortbildung Verfahren, die den Qualifizierungsbedarf ebenso wie das Qualifizierungspotential innerhalb des Kollegiums erheben. Dabei wird der Fokus bisheriger Bedarfsermittlung bzw. -zuschreibung

deutlich verschoben: Neben extern vorgegebenen Entwicklungsnotwendigkeiten tritt das vorhandene Wissen und dessen Weiterentwicklung bzw. kollegialer Austausch stärker in den Blick. Bei der Klärung des sogenannten »Personalportfolios« der jeweiligen Kollegien kommt es auch darauf an, dem impliziten Wissensbestand, der bislang wenig Anerkennung und institutionelle Unterstützung gefunden hat, Geltung zu verschaffen. Hierzu sind neue Verfahren zu entwickeln, die für das Kollegium handhabbar und hilfreich sind. Es müssen organisatorische Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die Offenlegung und den Austausch vorhandenen Wissens überhaupt erst zu initiieren, zu unterstützen und, wo er bereits erfolgt, zu honorieren.

Schülerfeedback als Entwicklungschance

Bei der Erhebung von Qualifizierungsbedarf und der Auswertung von Qualifizierungsmaßnahmen soll auch das »didaktische Wissen« von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden. Sie können als Intensiv- und Langzeitnutzer des Bildungssystems Schwachstellen und lähmend-unproduktive Routinen oft präzise benennen. Hier geht es darum, Verfahren zu entwickeln, die Schülerbeiträge als

wertvolle Informationsquelle und Rückmeldung über die eigene Arbeit nutzbar machen.

Kooperation von Einzelschulen – neue Angebote des IFL

Im Modellversuch wird eine Vernetzung der beteiligten Einzelschulen organisiert, um die im Entwicklungsprozess gemachten Erfahrungen, die Erhebungsinstrumente sowie internen Verfahren der Wissensweitergabe auszutauschen und auszuwerten. Dabei soll unter anderem geprüft werden, welche »Bildungsbausteine« zu entwickeln sind, um weiteren Schulen eine erfolgreiche Übernahme des Konzeptes »schulgenaue Qualifizierung« zu ermöglichen. Hier sieht sich der Arbeitsbereich Berufliche Schulen des Instituts für Lehrerfortbildung selbst als »lernende Organisation«, in der neue, zu den aktuellen Wandlungsprozessen und Herausforderungen an beruflichen Schulen passende Qualifizierungsangebote entwickelt werden.

Bundesweite Kooperation im Rahmen des BLK-Programms: Innovative Konzepte in der Lehrerbildung

Eine enge Kooperation besteht außerdem mit dem Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule, das übernommen hat, ei-

nen Austausch über die Ergebnisse im Rahmen eines von Bund und Ländern finanzierten Forschungs- und Entwicklungsprogramms über innovative Konzepte der Lehreraus- und -fortbildung zu organisieren, der inzwischen bundesweit 28 Modellversuche umfasst. (Vgl. www.innovelle-bs.de)

HANS-WERNER SCHÄFER, H 12 / IFL
KIRSTEN LEHMKUHL (UNIVERSITÄT HAMBURG)

Ihre Ansprechpartner für Nachfragen und Anregungen:

- Hans-Werner Schäfer,
Projektleitung im Institut für
Lehrerfortbildung
Tel. +Fax 40197564,
Tel. 42801-2580,
schaefer@ifl-hamburg.de
- PD Dr. Kirsten Lehmkühl,
Wissenschaftliche Begleitung
Universität Hamburg, Institut für
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Tel. 24 45 73,
kirstenlehmkuhl@web.de

Literatur

- Terhart, E. (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Stellungnahme der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim und Basel



hamburger wirtschaft, 10 / 2002

Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk: Lernfeldinnovation für Lehrkräfte

Niedersachsen und Hamburg im BLK-Programm

Es gibt einen neuen Verbundmodellversuch der Bundesländer Niedersachsen und Hamburg im BLK-Programm »Innovative Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen an Beruflichen Schulen«, gefördert mit Mitteln der beteiligten Länder und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Das Problem

Berufliche Bildung unterliegt dem Einfluss wirtschaftlich-technischer und politisch-gesellschaftlicher Veränderungen. Der quantitative und qualitative Bedeutungszuwachs von Dienstleistungsaufgaben, neue Tätigkeitsfelder, neue Formen der Arbeitsorganisation sowie laufende Innovationen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien stellen neue Anforderungen an das Wissen und Können der Arbeitnehmer. Im Zuge dessen verändern sich berufliche Qualifikationsanforderungen: Selbstständigkeit im Arbeitshandeln, das flexibel anzuwendendes Wissen voraussetzt, und kooperatives Handeln stehen im Vordergrund bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben. Darüber hinaus wird eine ständige Innovations- und Lernfähigkeit von den Mitarbeitern gefordert, um fortlaufend neue und unerwartete Veränderungen bewältigen zu können.

Diesen Anforderungen können sich die Berufsschulen nicht entziehen; sie müssen sich den permanenten Veränderungsprozessen und damit einhergehenden Modernisierungen stellen, indem sie Reformimpulse kritisch und zugleich konstruktiv aufgreifen. Ein aktueller sowie nachhaltiger Anstoß zur Reform der Berufsschule und des dualen Systems ist auf curricular-didaktischer Ebene durch die Einführung des Lernfeldkonzepts in die neuen Rahmenlehrpläne gegeben worden.

Für den Berufsschulunterricht von Industriekaufleuten ist am 1. August 2002 ein neuer Rahmenlehrplan in Kraft getreten. Die inhaltliche Konkretisierung der Lehrpläne und die Umsetzung der KMK-Lernfelder in konkrete Lehr-Lern-Arrangements wird im Wesentlichen auf der Ebene der einzelnen Schulen zu leisten sein. Damit fallen den Lehrerteams an den jeweiligen Schulen wesentliche Aufgaben der Curriculumentwicklung zu, die zu einem großen Teil erweiterte Kompetenzen erfordern.

Zugleich ist eine Tendenz erkennbar, Lehrerfortbildungsmaßnahmen verstärkt auf die schulische Ebene zu verlagern und sie mit Organisationsentwicklungsprozessen zu verknüpfen. Die einzelne Schule bzw. die dort tätigen Lehrerinnen und Lehrer stehen demnach in der Verantwortung, die mit der Einführung des Lernfeldkonzepts verbundenen Qualifizierungsprobleme selbstständig zu lösen. Curriculare Entwicklungsarbeiten an den Schulen sollten in diesem Zusammenhang auch als Personal- und Schulentwicklungsmaßnahmen begriffen werden.

Die Zusammenhänge, die sich beispielhaft am Reformimpuls des Lernfeldkonzepts darstellen lassen, werden kein Einzelfall bleiben.

Damit die Berufsschulen auch zukünftig leistungsfähig bleiben, dürfen Schulentwicklung, Personalentwicklung und damit einhergehende Qualifizierungsprozesse nicht als punktuelle Maßnahmen, sondern müssen als kontinuierliche Verbesserungsprozesse angelegt sein. Dies wiederum erfordert von den Lehrerinnen und Lehrern die Bereitschaft zu selbstverantwortlichem Lernen als Element eines lebenslangen Prozesses.

Die Projektidee

Grundlegend für den Modellversuch ist die Intention, Curriculumentwicklungs-, Organisationsentwicklungs- und Qualifizierungsprozesse, wie sie im Zusammenhang mit der Implementierung des Lernfeldansatzes auf der Ebene der einzelnen Schulen erforderlich werden, so miteinander zu verzahnen, dass ein ganzheitlicher personaler und organisatorischer Lernprozess ermöglicht wird.

Diese Aufgaben stellen sich an jeder Schule, und es wird für jede Schule erforderlich sein, hierfür neue Formen der intrainstitutionellen Kooperation und Kommunikation zu entwickeln.

Zur Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans für Industriekaufleute in konkrete Lehr-Lern-Arrangements auf schulischer Ebene entwickelt und erprobt die Berufsschule für Industriekaufleute in Hamburg (H3) eine schulinterne DV-gestützte Kooperationsplattform. Unter Nutzung des Internets sollen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen innerhalb des Modellversuchsteams aufgebaut und gefördert werden, um arbeitsteilig ablaufende Gestaltungs- und Lernprozesse zu strukturieren und zu moderieren.

Das Hamburger Lehrerteam geht dabei davon aus, dass ein kooperativer Entwicklungsprozess verbindliche Standards innerhalb des Modellversuchsteams voraussetzt, um einen systematischen Curriculumentwicklungsprozess mit vorgegebener und überprüfbarer Ergebnisqualität zu ermöglichen.

Darüber hinaus beteiligt sich Hamburg auch an einem schul- und länderübergreifenden Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk, an dem neben der Staatlichen Handelsschule Schlangkreye vier berufliche Schulen und drei Studiensemi-

nare des Verbundpartners Niedersachsen teilnehmen und das vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg und dem Niedersächsischen Landesinstitut aufgebaut und moderiert wird.

Programmelement Hamburg: Die Zielsetzungen des Modellversuches

- Aufbau und Implementierung einer *schulinternen* Kommunikations- und Kooperationsplattform zur Qualifizierung von Lehrkräften, zur Unterstützung schulischer Curriculumentwicklung und zur Organisationsentwicklung
- Aufbau und Förderung nachhaltiger *Kommunikations- und Kooperationsstrukturen* unter Nutzung einer schulinternen DV-gestützten Kooperationsplattform für teambezogene und teamübergreifende Arbeit

- Entwicklung von *Standards für Qualitätsanforderungen an die Ergebnisse schulischer Curriculumentwicklung*
- Entwicklung von Curriculum-Bausteinen zu ausgewählten Lernfeldern des Rahmenlehrplans für Industriekaufleute.

Aktueller Entwicklungsstand

Innerhalb des ersten Jahres des Modellversuches CULIK wurde eine schulinterne Kooperationsplattform unter Berücksichtigung der gegebenen organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen zur Qualifizierung der Lehrkräfte und zur Unterstützung schulischer Curriculumentwicklung aufgebaut, die in den folgenden Jahren erprobt und weiter entwickelt werden soll.

Ein Katalog definierter Standards als notwendige Voraussetzung für den Aufbau dauerhafter Kommunikations-

und Kooperationsstrukturen wurde innerhalb des Modellversuchsteams vereinbart. Während des Modellversuchs werden die eingeführten Standards auf ihre Effizienz überprüft.

Nach Vorlage des neuen KMK-Rahmenlehrplans für Industriekaufleute ist mit der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in konkrete Lehr-Lern-Arrangements begonnen worden. In diesem Zusammenhang arbeitet die Handelsschule Schlankreye eng mit den niedersächsischen Standorten des Verbundpartners über eine schulexterne Kooperationsplattform zusammen. Zu diesem Zweck besteht eine Schnittstelle zwischen der schulinternen Hamburger Kooperationsplattform und der länderübergreifenden Plattform.

Weitere Daten und Informationen zu dem Modellversuch können unter der Webadresse www.culik.de abgerufen werden.

JÖRK BRAND, H 3, PROJEKTLITER HAMBURG



Intelligente Verbindungen

E-Commerce und Entrepreneur-Kompetenzen

Neue Formen in der kaufmännischen Berufsausbildung

Inhalt des Modellprojekts ist die Entwicklung und Erprobung von Methoden und Konzepten zur Vermittlung von Kompetenzen, die im modernen E-Business verlangt werden. Dabei soll untersucht werden, welche konkreten Fähigkeiten E-Commerce erfordert und in welcher Form die Schule die Auszubildenden bei der Aneignung dieser Fähigkeiten unterstützen kann.

Am Anfang stand für uns Pädagoginnen und Pädagogen die Überzeugung, dass Schule sich ändern muss, weil sich unser wirtschaftliches und soziales Umfeld verändert hat. Globalisierung und die sogenannten Neuen Medien sind Beispiele für bisher nicht gekannte Herausforderungen, die von allen Beteiligten nicht nur die kompetente Beherrschung einer bestimmten Technik, sondern darüber hinausgehende Fähigkeiten zur Orientierung, zum Selbstmanagement sowie zur Kooperations- und Konfliktfähigkeit verlangen.

Es handelt sich dabei um Schlüsselqualifikationen, die in der wissenschaftlich-pädagogischen Diskussion unter dem Schlagwort »Entrepreneur-Kompetenzen« zusammengefasst werden. Entrepreneur-Kompetenzen sind vorteilhaft auch in einem ökonomischen Umfeld, das durch den Abbau von Festarbeitsplätzen geprägt ist. Wir sind uns bewusst, dass die Vermittlung derartiger Kompetenzen eine grundlegende Weiterentwicklung der Bildungsziele sowie Lehr- und Lernmethoden in der Aus- und Weiterbildung notwendig macht. So stehen in Abkehr von traditioneller Lehrer-Schüler-Rollenverteilung Lernformen wie das selbstgesteuerte Lernen und Teamlernen im Vordergrund.

Die Vermittlung von Fähigkeiten im Bereich des elektronischen Handels erfolgt in Rahmen einer von Schülern und Auszubildenden geleiteten Junior-Firma, welche in ein Netzwerk einge-

bunden ist, in dem schulische und betriebliche Junior-Firmen zusammenarbeiten. Die Kommunikation zwischen diesen erfolgt dabei vorzugsweise in virtueller Form mit Hilfe elektronischer Medien. In einem derartigen Netzwerk können die Juniorenfirmen trotz räumlicher Trennung über das Internet an gemeinsamen Projekten arbeiten und sich gegenseitig unterstützen, so dass eine enge Kooperation mit Betrieben und Institutionen des Wirtschaftslebens integraler Bestandteil des Lernprozesses wird. Durch das Zusammenführen der Kernkompetenzen von Wirtschaft und Schule kann für den Auszubildenden ein optimaler Nutzen erzielt werden.

Die Juniorenfirma als pädagogisches Mittel zur Erreichung der dargestellten Bildungsziele ermöglicht Lernen mit ungefiltertem Realitätsbezug. Durch die von den Schülerinnen und Schülern selbst verantwortete Führung der Juniorenfirma wird unternehmerisches Denken und Handeln entwickelt. Die Arbeit in virtuellen Arbeitsgruppen und als »Freiberufler« entspricht den veränderten Arbeitsbedingungen einer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft. Projekte werden in hierarchiarmer Leitungsstruktur eigenverantwortlich organisiert und gelenkt. Ein Feedback über den Grad der erreichten Kompetenz wird für Schüler und Auszubildende durch die Reaktion des Marktes nachhaltig erfahrbar.

Eine besondere Herausforderung schulischer Juniorenfirmen stellt der ständige Wechsel der Auszubildenden im Verlauf der Ausbildungsblöcke dar. In diesen kritischen Phasen fällt den Lehrern eine unverzichtbare Rolle in der Absicherung der organisatorischen Kontinuität der Juniorenfirma zu. Die betreuenden Lehrerinnen und

Lehrer sehen wir jedoch nicht als Ansprechpartner für den Austausch von Wissen und Fertigkeiten zwischen den Auszubildenden: Ein zentrales Anliegen des Modellversuchs ist vielmehr die Untersuchung, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um die Weitergabe von individuell gewonnenen Erfahrungen durch Schüler an andere Schüler (Coaching) zu gewährleisten.

Der Modellversuch zielt letztlich darauf ab, durch die selbstständige Entwicklung professioneller Qualifikationen auf Seiten der Auszubildenden den Berufseinstieg beziehungsweise die beruflichen Aufstiegschancen wesentlich zu verbessern. Ein weiterer Aspekt ist die Lernortkooperation, die über die im dualen System der Berufsausbildung bislang praktizierte weit hinausgeht.

So kann die an der H 9 zu schaffende Internet-Infrastruktur auch anderen Bildungseinrichtungen und Unternehmen, unabhängig von Standort und Größe, im Rahmen des Juniorenfirmen-Netzwerks zur Verfügung gestellt werden. Weiterhin soll der Modellversuch konkrete Lösungsansätze generieren, deren Elemente in bestehende Lehrpläne beruflicher Erstausbildung integrierbar, aber auch als Bausteine für die schulische oder betriebliche Weiterbildung einsetzbar sind.

HELMUT PAWELZYK, H 9



Unternehmerische Selbstständigkeit in der Berufsausbildung

Der Modellversuch KuS-Hamburg: Beratungsprojekte in Beruflichen Schulen

KuS-Hamburg ist Teil des Modellversuchs-Verbundes »Grundlegung einer Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit in der Berufsbildung (KUS)«. KuS-Hamburg hat aus dem Projekttitle eine Fokussierung auf (schulisches) Projektmanagement abgeleitet, deren Wirksamkeit durch die praktische Arbeit voll bestätigt wurde.

KuS-Hamburg macht Hamburger Beruflichen Schulen ein umfassendes Angebot zur Nutzung konkreter Ergebnisse und zur Inanspruchnahme von Leistungen, das den Lesern dieser Zeitschrift hier verdeutlicht werden soll.

Bezugsrahmen »unternehmerische Selbstständigkeit in der Berufsbildung«

Die Aktivitäten der »Hartz-Kommission« waren der wohl wichtigste Vorgang der letzten Zeit, in dessen Verlauf Aspekte unternehmerischer Selbstständigkeit als Leitidee der künftigen Berufswelt in der Öffentlichkeit thematisiert wurden, zum Beispiel – aber nicht nur! – mit dem Schlagwort »Ich-AG«. Bekannt sind weiterhin die folgenden Entwicklungen:

- Betriebe lagern Funktionen aus, die bis dato als eigene Leistungen erbracht wurden: Outsourcing. Eine übliche Konsequenz für betroffene Arbeitnehmer besteht darin, dass sie eine zuvor im Angestelltenstatus erbrachte Leistung fortan beruflich selbstständig erbringen (müssen).
- Das Schlagwort »Dienstleistungsgesellschaft« deutet auf Ähnliches hin: In der produzierenden Wirtschaft gewinnen »unterstützende Funktionen« eine zunehmende Bedeutung bei der Positionierung von Unternehmen am Markt; und die Dienst-

leistungsbranche selbst verzeichnet mehr Wachstum gegenüber anderen Sektoren. Dienstleistungen sind i. A. abgegrenzte Funktionen, die (i. d. R. als Projekte organisiert) von Externen geliefert werden. Ein erheblicher Anteil des Marktes wird von kleinen und kleinsten Unternehmen bedient, so dass entsprechend mehr Personen als Selbstständige arbeiten – sie vermarkten eigenständige Funktionen als (Dienst-)Leistung.

- Schließlich wird in der betrieblichen Personalentwicklung gerade in den letzten Jahren das unternehmerische Denken der Mitarbeiter als wesentliche Zielvorstellung herausgestellt. Ob bei der Einführung von Gruppenarbeit oder bei der Definition von Proficentern: Stets wird an abhängig Beschäftigte der Anspruch gestellt, die eigene Arbeit direkt an betrieblichen Erfolgsmaßstäben zu messen. Das Schlagwort »Unternehmertum im Unternehmen« haben wir in unserem Konzept aus diesem Grunde zu einem zentralen Begriff gemacht.

Der Modellversuch KuS-Hamburg will sich der damit umrissenen Problemlage stellen, um der Beruflichen Bildung zu ermöglichen, die bei Tätigkeiten in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen benötigte unternehmerische Kultur auch anzulegen. Das wesentliche didaktische Ziel besteht deshalb darin, Leistungen als eigenständige Einheiten abzugrenzen und zu erbringen – also Projekte zu definieren und abzuwickeln. Wir halten dabei eine partielle Veränderung der Schulkultur für zwingend notwendig: Es geht uns gleichermaßen um die Entwicklung einer adäquaten Unterrichtskultur und einer entsprechend angepassten Arbeitskultur von Lehrern.

Beratungsprojekte

Zwei allgemein bekannte aktuelle Problemstellungen Berufliche Schulen sind für uns Ausgangspunkt der konkreten Entwicklungsarbeit im Modellversuch KuS-Hamburg:

- Der Unterricht in beruflichen Schulen muss zunehmend projektbezogene Elemente in der regulären didaktischen Gestaltung realisieren. Gesucht sind dafür konkrete berufliche Aufgabenstellungen, die in erweiterter Verantwortung der Lernenden zu bearbeiten sind.
- Manches schulische Projekt, sei es direkt im Unterricht, sei es in anderen Bereichen, stellt Anforderungen an die Lehrerschaft, die weder durch die Lehrerbildung abgedeckt wurden, noch durch reguläre Fortbildungsmaßnahmen befriedigend ausgeglichen werden können. Zum Beispiel geht es dabei um wirtschaftliche Kenntnisse, die von Gewerbelehrern benötigt werden; genauso werden andersherum von Handelslehrern Kenntnisse im technischen Bereich benötigt.

Es braucht keine besondere Fantasie, um die beiden Problemstellungen konstruktiv miteinander zu verknüpfen: Inhalte, die in einer Schule als Fortbildungs- oder Unterstützungsbedarf auftreten, sind in anderen Schulen Ausbildungsinhalt und müssen ohnehin mit berufsnahen Projektaufgaben im Unterricht bearbeitet werden.

Externe Beratungsprojekte als »unternehmerische Lern-Arbeit«

Die Position der Schüler als Berater hat in didaktischen Projekten den wesentlichen Vorzug, dass die Schüler einerseits eine eigene Verpflichtung zum

Erbringen einer hochwertigen Leistung gegenüber dem Kunden eingehen, dabei jedoch andererseits kein wirkliches unternehmerisches Risiko tragen.

Es sollte jedoch nicht der Eindruck entstehen, als wäre dabei nur eine Beratungsleistung aus Handelsschulen zugunsten gewerblicher Bildungsgänge möglich, vielmehr stellt dies die mehr zufällige Situation dar, die sich aus dem Zuschnitt des Modellversuchs ergibt.

Als Beispiel dafür, dass wir selbst es in der H 3 schmerzlich vermissen, entsprechend »fertige Angebote« vorliegen zu haben, sei hier die Erstellung von höherwertigen Printmedien genannt, in deren gesamten Produktionsweg für uns erhebliche Optimierungspotenziale liegen – wie in H-Schulen üblich, aber auch und gerade für uns in KuS von Bedeutung, da unsere Wirtschaftsberatungen häufig mit der Erstellung von Werbematerialien konfrontiert sind. Solche Dienstleistungen könnten wir in sehr vielen Bereichen benennen. Für G-Schulen ergibt sich daraus ein lukratives Feld realer Dienstleistungsangebote.

Offene Posten: Partner müssen noch gefunden werden

KuS-Hamburg ist heute in der Lage, Leistungen im Sinne der »Beratungsprojekte von Schulen für Schulen (oder andere Organisationen)« auf unterschiedlichste berufliche Bildungsgänge und schulische Gegebenheiten zu transferieren. Wir suchen aber weiterhin intensiv nach kreativen Partnern, die damit Ernst machen wollen, solche Leistungspotenziale auch kalkulierbar zu implementieren:

- Schulen, die projektbezogenen Unterricht zum Anlass nehmen wollen, ihren Schülern anspruchsvolle Aufgabenstellungen bei externen Kunden, zum Beispiel in anderen Schulen, als Ausbildungsangebot zu erschließen.
- Schulen, die sich einem auftretenden Fortbildungs- oder Unterstützungsbedarf so stellen, dass sie von anderen Schulen Beratung bzw. unter-

stützende Teilleistungen nachfragen bzw. abnehmen und dabei als zuverlässige Kundenorganisation auftreten wollen.

- Schließlich suchen wir noch nach Führungskräften im beruflichen Schulwesen, die im Aufbau funktionierender Kunden-Lieferantenbeziehungen zwischen Beruflichen Schulen ein wesentliches Potential dafür erkennen, manchen beklagenswerten Zustand in eine Entwicklungschance zu verwandeln.

Alle diese Personen können von KuS-Hamburg eine zuverlässige und professionelle Unterstützung dabei erwarten, Beratungsprojekte in Schulen für Kunden und Lieferanten handhabbar und erfolgreich zu machen.

Der Modellversuch KuS-Hamburg geht im Juni 2003 zu Ende. Bis dahin sehen wir unsere Schwerpunktaufgabe darin, die entsprechenden Partner in Hamburg zu finden und eine dauerhaft tragfähige KuS-Organisation aufzubauen.

Kontakt:

<http://www.kus-hamburg.de>
(Modellversuchs-Homepage)
JanBaier@kus-hamburg.de
(Projektleiter)
H3-Lehrer@kus-hamburg.de
(KuS H 3)
office@handelsschule-wendenstrasse.de
(KuS H 9)

Weiterführende Inhalte:

<http://www.kus-hamburg.de>
(Projektbeschreibung, Downloads)
<http://www.blk-kus.de>
(Homepage des Verbundes)

Kunden-Lieferanten- Beziehungen

Die Anbieter von Beratungsleistungen müssen didaktisch und organisatorische absichern, dass die Projekte von den Schülern als Beitrag zur anspruchsvollen Ausbildung erkannt und für sie realisierbar definiert werden:

- Mit den Kunden muss eine tragfähige Vorvereinbarung über die Ziele, den zeitlichen Umfang und die nachfragende Zuverlässigkeit in der Kundenorganisation (zum Bei-

spiel Ansprechpartner) getroffen werden, bevor die beratenden Schülerteams mit »ihren Kunden« konkrete Projektziele vereinbaren.

- Mit den Schülern ist eine tragfähige Vereinbarung über didaktische Ziele, den Bewertungsmaßstab und über Eckwerte der Auftragsabwicklung zu schließen. Damit werden Sinnhaftigkeit und Realisierbarkeit der Projekte wesentlich abgesichert.
- Ein angemessen funktionierender fachlicher und methodischer Support der Schülerteams muss über die Projektlaufzeit gewährleistet werden. Er erfordert häufig eine Umwidmung »regulärer« Unterrichtsstunden und beansprucht verschiedene schulische Ressourcen (zum Beispiel den Zugang zu Telefonen oder zu Rechnern).

Die Kunden von Beratungsprojekten müssen sich (reziprok zum oben dargestellten) auf eine Nachfragesituation festlegen, die über die vereinbarte Laufzeit auch trägt. Anderenfalls tritt auf beiden Seiten unweigerlich Frust auf – und Nachfolgeprojekte werden kaum zustande kommen.

Im Modellversuch KuS-Hamburg wurden wirksame Lösungsstrategien für beide Seiten erarbeitet. Als konkrete Leistung können Sie folgendes bei uns erhalten:

- Eine vollständige Strukturierung der Abwicklung von Beratungsprojekten, zum Beispiel Musterdokumente für Vereinbarungen, Bewertungen etc. Dieser Bereich ist auch Thema des von uns gestalteten Workshops »Projektmanagement« in der Tagung der Hamburgischen Modellversuche am 26. 11. 2002. Bei Interesse wenden Sie sich bitte gern an uns.
- Beratung und unterstützende Begleitung zur Organisation des schulischen Umfeldes für Beratungsprojekte. Fragen Sie bitte gerne bei uns an.

JAN BAIER, H 3 / SCHLANKREYE

Übergang in das Beschäftigungssystem erleichtern

KA-TAI: Kooperative Ausbildung zum Technischen Assistenten für Informatik

Problemstellung

In der Bundesrepublik Deutschland zeichnete sich Ende der 90er Jahre und Anfang des neuen Jahrtausends eine extreme Bedarfssteigerung an Multimedia- und IT-Arbeits- und Ausbildungsplätzen ab. Darüber hinaus entwickelte sich die Hamburger Region zu einer der bedeutendsten deutschen Multimedia-Metropolen.

Da von der Wirtschaft nicht genügend Ausbildungsplätze in den IT-Berufen bereitgestellt werden konnten, bewarben sich immer mehr Schulabgänger für den vollzeitschulischen Ausbildungsgang »Technische Assistent für Informatik« (TAI). Obwohl Mitte 2001 im IT- und Medien-Sektor eine Trendwende eingetreten ist, ist die Nachfrage an TAI-Ausbildungsplätzen ungebrochen.

Ein Problem in der TAI-Ausbildung, wie grundsätzlich in allen vollzeitschulischen Ausbildungsgängen, ist der Praxisbezug. Dieses hat in der Vergangenheit oft dazu geführt, dass die Technischen Assistenten nach Abschluß der Ausbildung nicht in das Beschäftigungssystem übergegangen sind, sondern eine weitere Ausbildung absolviert haben. Ein Grund liegt in dem fehlenden Praxisanteil und der damit verbundenen sehr hohen Schwelle beim Übergang in die berufliche Tätigkeit.

Ein weiteres Problem der klassischen TAI-Ausbildungsform ist in dem fachsystematisch gegliederten Curriculum zu sehen. Die Unterrichtsinhalte orientieren sich an den wissenschaftlichen Disziplinen Mathematik, Informatik, Wirtschaft, Kommunikation, etc. und werden in Fächern unterrichtet, was die bewusste Förderung einer beruflichen und allgemeinen Handlungskompetenz extrem erschwert. Diese Handlungskompetenz ist aber eine wesentliche Voraussetzung, dass die Jugendlichen nach Abschluss ihrer

Ausbildung in das Berufsleben übergehen können.

Ziele des Modellversuchs

Die Zielsetzung des Modellversuchs liegt darin, durch eine arbeitsprozessorientierte Ausbildung eine stärkere Ausrichtung auf die Vermittlung der allgemeinen und beruflichen Kompetenzen für diesen Beruf zu legen. Zusätzlich wird durch eine inhaltliche und organisatorische Verzahnung von beruflichen Handlungs- und Lernfeldern mit thematisch angeordneten betrieblichen Praktika die Schwelle im Übergang in das Beschäftigungssystem gesenkt.

Zum Zeitpunkt des Modellversuchsbeginns (Oktober 2000) existierte weder ein Curriculum, welches sich an den Handlungsfeldern und Arbeitsprozessen dieser Berufsgruppe orientiert, noch eine aktuelle detaillierte Beschreibung des Berufsbildes der TAI. Im Rahmen des Modellversuchs wurde eine Methode entwickelt und erprobt, mit der die Arbeitsprozesse dieses Berufes umrissen, die Handlungs- und Lernfelder beschrieben und hieraus Lernsituationen generiert werden können.

Konzept

Im Rahmen des Modellversuches wurden im Wesentlichen folgende vier Entwicklungsaufgaben bearbeitet:

1. Im ersten Schritt wurde das berufliche Handlungssystem der TAI umrissen, indem die berufsbestimmenden Arbeitsprozesse detailliert beschrieben wurden. Im ersten Ansatz erfolgte die Bestimmung der Arbeitsprozesse aus der Erfahrung der Lehrer. Diese werden im Laufe des Modellversuchs mit Blick auf die berufliche Praxis der Betriebe reflektiert, überprüft und angepasst.
2. Aus den Arbeitsprozessen wurden im zweiten Schritt Lernfelder defi-

niert, die durch den ausgewiesenen Bezug zur beruflichen Praxis und durch die didaktischen Zielsetzungen bestimmt werden. Die didaktischen Leitziele bei der Definition der Lernfelder sind hierbei die Befähigung zur beruflichen und allgemeinen Handlungskompetenz sowie die Förderung der Gestaltungskompetenz im Hinblick auf Arbeit, Technik und Lebenswelt.

3. Im dritten Schritt werden die Lernfelder nach curricularen Gesichtspunkten geordnet. Als strukturierende Merkmale dienen die Lernsubjektorientierung (vom Bekannten zum Unbekannten) und die Komplexitätsorientierung (Orientierung an berufsfachlichen Inhalten und deren Komplexitätsgrad; vom Einfachen zum Komplexen, vom Überblick zum Detail).
4. Im vierten Schritt wurden aus den Lernfeldern schulische Lernsituationen abgeleitet, indem Arbeitsaufgaben entwickelt wurden, welche folgende Punkte berücksichtigen:
 - Ein exemplarischer und berufstypischer Arbeitsprozess des Handlungsfeldes der TAI steht im Mittelpunkt der Arbeitsaufgabe.
 - Die schulischen Rahmenbedingungen werden berücksichtigt. (Raumsituation, Lehrer, Klassenstärke, Ausstattung ...).
 - Die Bildungswegorientierung der Schüler wird berücksichtigt. (Was können die Schüler bereits, was sollen / wollen sie hin, sind Bindendifferenzierungen nötig / möglich ...).
 - Die Handlungsorientierung im weiteren Sinne wird berücksichtigt. (Verschiedene Lösungsmöglichkeiten, Fehler dürfen gemacht werden ...).
 - Die gesellschaftliche Praxisorientierung wird berücksichtigt. (Bezug zu

gesellschaftlichen Fragestellungen, Normen, Werten ...).

- Die Umsetzung der Lernsituation wird der Wissenschaftsorientierung gerecht. Hierzu muss den Schülern eine Strukturierungshilfe angeboten werden, welche es ihnen erlaubt, innerhalb des Projektes die Verfahrensstruktur (Handlungsstruktur des Arbeitsprozesses) und die Inhaltsstruktur (Struktur der wissenschaftlichen Fächer) zu erkennen.

Stand: November 2002

Im Sommer 2002 hat die erste TAI-Klasse die kooperative Ausbildungsvariante beendet. Hierfür wurden fünf berufstypische Arbeitsprozesse detailliert beschrieben, Lernfelder abgeleitet und Lernsituationen entwickelt. Zu jedem Themenbereich haben die Schüler ein thematisch angegliedertes Praktikum absolviert.

Seit Februar 2002 wird eine zweite Klasse in der kooperativen Form unterrichtet. Die Erfahrungen des ersten Durchlaufs haben zu einigen organisatorischen Veränderungen geführt. So ist zum Beispiel der Rhythmus Schule/

Praktikum von 6mal 6/3 auf 3mal 12/6 geändert worden, um die Qualität der Praktika zu steigern und den organisatorischen Aufwand der Praktikumsuche zu minimieren.

Seit Sommer 2002 ist eine weitere Klasse in den Modellversuch eingebunden. Zentrale Veränderung zu den zwei vorhergehenden Durchläufen ist, dass die Auszubildenden nicht erst nach dem Probehalbjahr, sondern vom ersten Tag an in der lernfeldorientierten Form unterrichtet werden. Das erste Praktikum absolvieren diese Auszubildenden im Frühjahr 2003.

Transfer

Die Transferaktivitäten, die im Rahmen des Modellversuchs KA-TAI bis zum November 2002 durchgeführt worden sind, gliedern sich in die Bereiche:

Schulintern

Die Hauptaufgabe bezüglich des schulinternen Transfers liegt in der Zusammensetzung weiterer Lehrerteams und der Organisation des Wissenstransfers. Seit Februar 2002 arbeiten zwei Lehrerteams im Modellversuch.

Die zweite schulinterne Transferaufgabe bezieht sich auf die Bekanntmachung des didaktischen Konzepts und der Erfahrungen des Modellversuchs im Gesamtkollegium der Schule. Diese Aufgabe wird durch Berichterstattungen auf den Lehrerkonferenzen, Auslegen der Berichte im Lehrerzimmer, Verteilung der Flyer zum Modellversuch sowie das Aufstellen einer Informationstafel gelöst.

Schulextern: Betriebe

Der Transfer zwischen Schule und Betrieben erfolgt in erster Linie im Rahmen der Praktikumsanwerbung und der Praktikumsbegleitung (Betriebsbesuche durch die Lehrer des Modellversuchs). Die Betriebsinhaber werden sowohl grundsätzlich über die TAI-Ausbildung, als auch über die Zielsetzungen und das Konzept der kooperativen Ausbildungsvariante informiert. Im Rahmen dieser Gespräche wird die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Modellversuchs diskutiert.

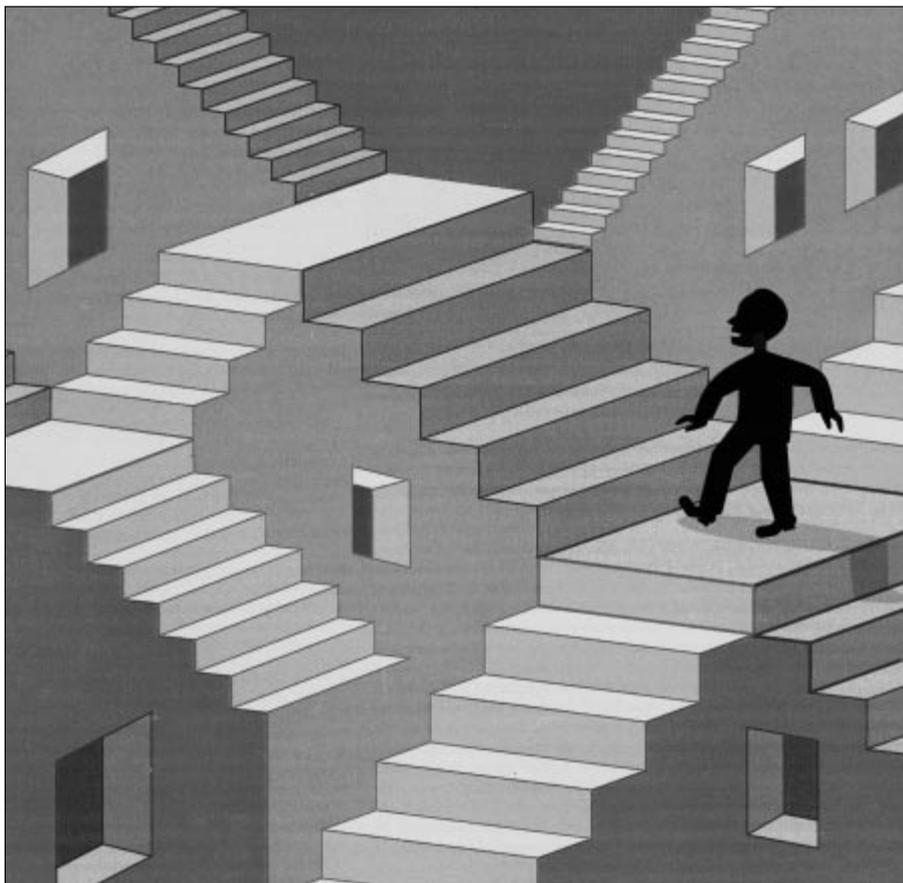
Schulextern: Andere Schulen

Der schulübergreifende Transfer in Richtung der Hamburger Gewerbeschulen, die ebenfalls TAI ausbilden, ist im Sommer 2002 angestoßen worden. Hierzu sind zunächst die Modellversuchsflyer verschickt worden und zusätzlich alle Hamburger TAI-Kollegen zu einer halbtägigen Informationsveranstaltung eingeladen worden. Diese Veranstaltung, die am 26. September 2002 an der Gewerbeschule 18 durchgeführt worden ist, wurde von etwa 30 Personen besucht.

KOLIBRI

Der Modellversuch KA-TAI hat sich im Rahmen des Programms KOLIBRI auf den drei Fachtagungen präsentiert. Auf den Tagungen in Wiesbaden und Soest wurden Konzept und erste Erfahrungen jeweils in Vorträgen vorgestellt. Auf der Tagung in Paderborn hat sich der Modellversuch im Rahmen des Marktes der Möglichkeiten mit Hilfe eines Plakats und Erläuterungen durch die Mitglieder des Projektteams dargestellt.

HENRI FOLTIN,
THOMAS HÄGELE, JÖRG MILEVCZIK, G 18



Modellversuch FöraK: Lernortübergreifend

Berufsschule, Berufsfachschule, Betrieb: Förderung arbeitsprozessbezogener Kompetenzen

Mit dem geltenden Schulgesetz vom 16. April 1997 hat die Freie und Hansestadt Hamburg den Anforderungen nach einer engeren und effizienteren Gestaltung der Lernortbeziehungen und Lernortzuweisungen den Weg gewiesen. Diese Ausgangslage bildet in unserem Modellversuch den Hintergrund dafür, vorhandene Handlungsspielräume der dualen Ausbildung im qualitativen Bereich weiter zu entwickeln.

Im Modellversuch FöraK arbeiten IndustriemechanikerInnen der Fachrichtung Betriebstechnik und Technische ZeichnerInnen gemeinsam und lernortübergreifend an einer ganzheitlichen Arbeitsaufgabe. Diese Arbeitsaufgabe soll sich an entsprechenden Arbeitsprozessen der Facharbeiter orientieren. Die Industriemechaniker befinden sich in einer dreieinhalbjährigen dualen Ausbildung, während die Technischen Zeichner zwei Jahre die Berufsfachschule in Vollzeitform besuchen. Die Kernidee der Kooperationsmaßnahme liegt darin, die Praxisbezüge zweier Bildungsgänge zu intensivieren, indem diese an beruflichen Arbeitsprozessen ausgerichtet werden. Demzufolge wird im Projekt nicht nur die Zusammenarbeit von Schülern, sondern auch Ausbildern und Lehrern an den Lernorten Berufsschule, Berufsfachschule und Ausbildungsbetrieb gefördert.

Aufgrund der Ergebnisse der Vorgespräche zwischen den Kooperationspartnern Schule und Betrieb wird als erste ganzheitliche Arbeitsaufgabe ein Handhabungssystem im Bereich der Automatisierungstechnik gewählt. Diese Entscheidung findet ihre Begründung durch das Berufsbild Industriemechaniker, Fachrichtung Betriebs-technik, und der Tätigkeit des zukünftigen Facharbeiters, mit dem Schwerpunkt zum Beispiel der Instandsetzung im Bereich der Automatisierungstechnik

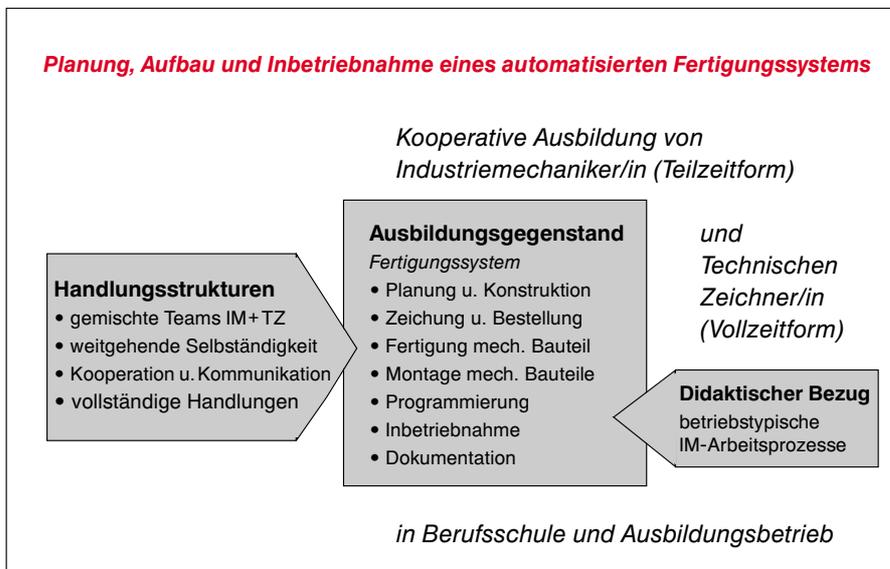
und der Inbetriebnahme von Anlagen. Unter Berücksichtigung typischer Arbeitsprozesse des Industriemechanikers und der Vorgabe eines modularen Aufbaus der Arbeitsaufgabe treffen die Auszubildenden die weiteren Entscheidungen für die gestalterische und funktionale Entwicklung selbstständig und eigenverantwortlich. Dabei sollen Unterlagen und Abläufe aus der betrieblichen Praxis zu Grunde gelegt und im Berufsschulunterricht reflektiert werden.

Planung, Entwurf und Konstruktion der modular gestalteten Arbeitsaufgabe soll jeweils zu Beginn des dritten Ausbildungsjahres der Industriemechanikerklasse in der Schule erfolgen. Die Fertigung wird in der Zeit zwischen zwei Schulblöcken im Werk Harburg der Firma DaimlerChrysler, in der Firma Phoenix, den Hamburger Stahlwerken (ISPAT) oder im Amt für Strom- und Hafenbau stattfinden. Das bedeutet, dass während dieser Phase auch die Auszubildenden der anderen Ausbildungsbetriebe sich dort an der Fertigung beteiligen.

Die Projektkoordination wird durch Lehrerinnen/Lehrer und Ausbilderinnen/Ausbilder geleistet. Die Projekt-

durchführung liegt vorwiegend in den Händen der Auszubildenden und fordert von ihnen ein hohes Maß an speziellen Kompetenzen sowie fachlichen Fähig- und Fertigkeiten. Darüber hinaus führt das notwendige Projektmanagement zu einer Weiterqualifizierung der Auszubildenden und Schüler in den persönlich-sozialen Handlungsfeldern und zu einer Förderung von arbeitsprozessbezogenen Qualifikationen. Folgende Kompetenzen werden dabei besonders in den Blick genommen:

- Selbstständige Planung, Fertigung, Montage, Programmierung, Inbetriebnahme und Dokumentation komplexer Anlagen und ihrer Steuerungstechnik.
- Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft sowie Gesprächs- und Konfliktmanagement in der Zusammenarbeit.
- Kommunikationsfähigkeit bei der Gruppenarbeit sowie bei der Inanspruchnahme von Leistungen verschiedener Hersteller- und Servicefirmen.
- Bewusstsein von Prozess- und Systemzusammenhängen, insbesondere Bezug der eigenen Handlungen auf



betriebliche und gesellschaftliche Kontexte.

- Befähigung zur vorausschauenden, systematischen Arbeitsplanung und zur Gestaltung von Technik und Arbeit.
- Weitgehende Selbstständigkeit der Auszubildenden bei der gemeinsamen Organisation, Durchführung, Kontrolle, Bewertung, Dokumentation und Präsentation ihrer Projektarbeit.

Der Modellversuch gliedert sich in drei Durchläufe. In den abgeschlossenen ersten beiden sowie im bevorstehenden dritten Durchlauf variieren die Aufgabenstellungen:

1. Durchlauf:

Es geht um Planung, Aufbau und Inbetriebnahme eines automatisierten Fertigungssystems.

2. Durchlauf:

Die Themen sind hier Instandsetzung, Weiterentwicklung und Wiederinbetriebnahme eines automatisierten Fertigungssystems.

3. Durchlauf:

Die Arbeitsschwerpunkte sind Planung, Aufbau und Inbetriebnahme je einer Anlage zur Reinigung und Erhaltung von Kühlschmierstoffen für den Einsatz in Berufsschule und Betrieb.

Ein wesentliches Problem bei der Umsetzung des Modellversuches ist die Auswahl einer geeigneten komplexen und berufstypischen Aufgabenstellung.

Vor dem Hintergrund eines sehr heterogenen Berufsfeldes der Industriemechaniker ist im genannten Themenfeld kein übergreifender Arbeitsprozess gefunden worden, der in einer Vielzahl der Betriebe bedeutungsvoll ist. Weil im Modellversuch Betriebe aus diversen Produktions- und Dienstleistungsbereichen beteiligt sind und dort der Arbeitsalltag der Industriemechaniker durch kaum vergleichbare berufliche Arbeitsaufträge geprägt ist, ist es schwierig, einen übergreifenden Bezug herzustellen. Mit der »Instandsetzung und Wiederinbetriebnahme von Anlagen« lässt sich jedoch ein verbreit-

tetes Handlungsfeld ermitteln, wobei die konkreten Arbeitsgegenstände doch sehr unterschiedlich sind. Im Rahmen des Modellversuches haben die gewählten Anlagen daher exemplarischen Charakter.

Für die Bewertung der komplexen Arbeitsaufgabe wird ein Verfahren erprobt, das versucht, offen, transparent und prozessorientiert Leistung zu beurteilen. Folgende Merkmale stehen dabei im Vordergrund:

- Die Anforderungen und Kriterien für die Bewertung werden weitgehend selbstständig von den Schülern entwickelt.
- Die Bewertung der Schüler erfolgt anhand erarbeiteter Bewertungskriterien, die sich auf die Handlungskompetenzen (Fach-, Methoden-, Lern-, Human- und Sozialkompetenz) beziehen.
- Die Schüler haben vor der Bewertung die Möglichkeit, die Kompetenzen unterschiedlich zu gewichten.
- Die Bewertung der Schüler findet mehrmals in einem Projektdurchlauf statt.

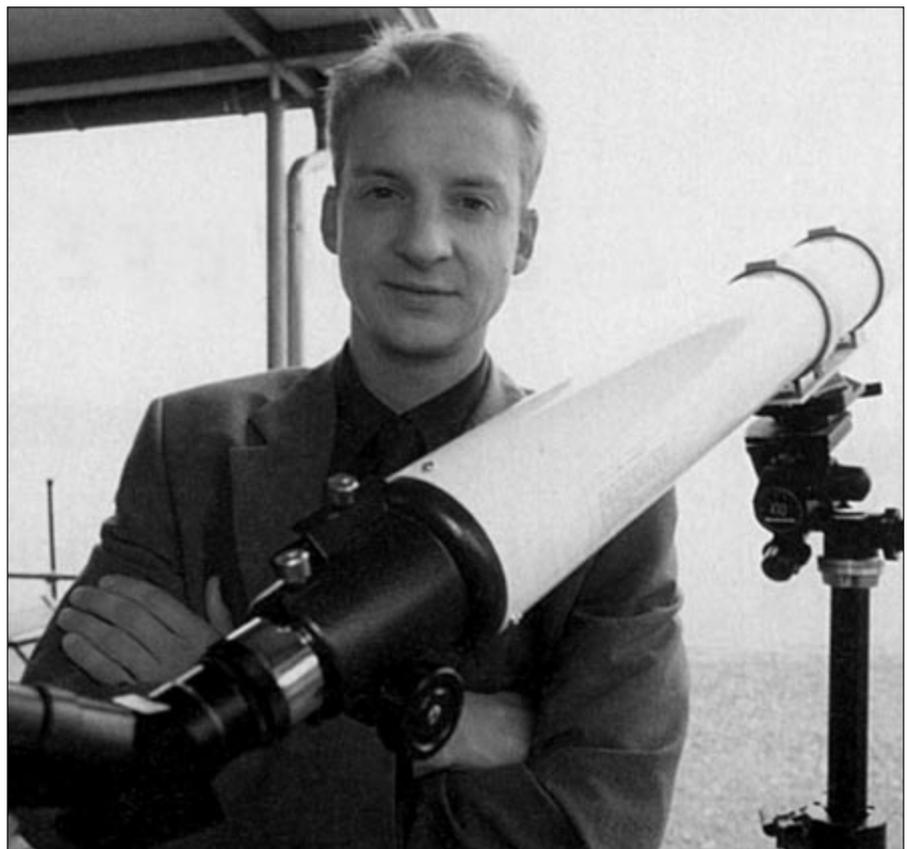
- Zur Bewertung der Schüler werden Selbst- und Fremdeinschätzungen mithilfe eines Computerprogramms durchgeführt.
- Die endgültige Zensur wird im Lehrer-/Schülergespräch unter Einbeziehung der vorliegenden Bewertungen festgelegt.

Für den Transfer aus dem Modellversuch bieten sich bis zum heutigen Stand zum Beispiel folgende Ergebnisse an:

- Erfahrungen bei der Initiierung von Kooperationsvorhaben zwischen Schule und Betrieb, zum Beispiel bei der Suche nach geeigneten ganzheitlichen Arbeitsaufgaben, Erarbeitung von Zielen, Maßnahmen und Erfolgskriterien lernortübergreifend zusammen mit den Ausbildern.
- Ein Beurteilungsverfahren als flexibles Instrument zur Einschätzung und Gewichtung von Kompetenzen.

Der Modellversuch endet mit dem dritten Durchlauf am 31. 7. 2003.

ROLAND STAMME, G 17



hamburger wirtschaft, 10 / 2002

Sozialpolitische Schwellenwerte

Die Unternehmen/Betriebe in der Bundesrepublik müssen ab einer bestimmten Mitarbeiterzahl (Schwellenwerte) nicht nur allgemeine arbeitsrechtliche Vorschriften erfüllen, sondern auch weitere gesetzliche Auflagen.

Arbeitsrecht, darunter Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG), Europäisches Betriebsratsgesetz (EBRG), Kündigungsschutzgesetz (KSchG), Gesetz über die Mitbestimmung der Arbeitnehmer (MitbestG)

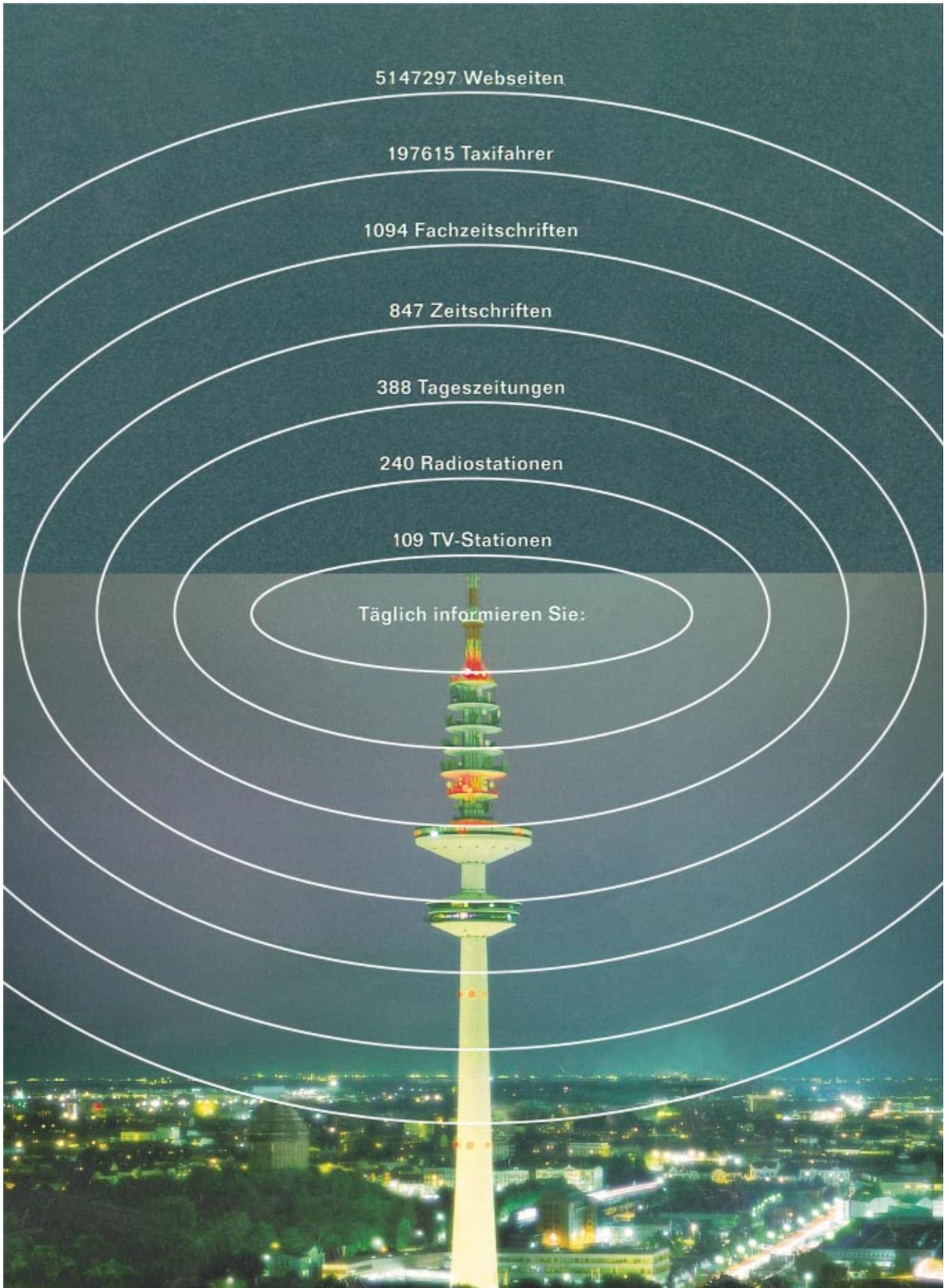
Arbeitsschutzrecht, darunter Arbeitsstättenverordnung (ArbStättV), Arbeitssicherheitsgesetz (ASiG), Schwerbehindertengesetz (SchwbG), Sozialgesetzbuch (SGB) Mitarbeiterzahl

ab 1	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsärztliche und sicherheitstechnische Betreuung; Schwellenwerte variieren je nach Berufsgenossenschaft (ASiG §§ 2 und 5)
ab 5	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsrat: 1 Mitglied, vereinfachte Wahl möglich (BetrVG §§ 9 und 14a)
ab 6	<ul style="list-style-type: none"> • Geltung des Kündigungsschutzgesetzes, Teilzeitkräfte zählen anteilig [KSchG §§ 1-14, 23 (2)] • Nach Geschlecht getrennte Toilettenräume (ArbStättV § 37)
ab 11	<ul style="list-style-type: none"> • Leicht erreichbarer Pausenraum (ArbStättV § 29)
ab 16	<ul style="list-style-type: none"> • Gesetzlicher Anspruch auf einen Teilzeitarbeitsplatz, Teilzeitkräfte zählen als volle Arbeitskräfte
ab 20	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Teilnahme mehr möglich am Lohnausgleichsverfahren, bei dem bis zu 80 Prozent des im Krankheitsfall fortzuzahlendes Entgelts sowie des Zuschusses zum Mutterschaftsgeld über ein Umlageverfahren von den beteiligten Betrieben finanziert werden (Lohnfortzahlungsgesetz §§ 10-17) • Beschäftigungspflicht für einen Schwerbehinderten, sonst ist eine monatliche Ausgleichsabgabe von 105 Euro zu zahlen (9. SGB § 71)
ab 21	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsrat: 3 Mitglieder (BetrVG § 9). Geschlecht, das in der Belegschaft in der Minderheit ist, muss mindestens entsprechend seinem Anteil im Betriebsrat vertreten sein (BetrVG § 15 II). Zustimmung des Betriebsrats zu Einstellung, Eingruppierung, Umgruppierung und Versetzung (BetrVG § 99 I). Beratung bei Betriebsänderungen (BetrVG § 111), Interessenausgleich und Sozialplan (BetrVG § 112a). Arbeitgeber muss Entlassung von mehr als 5 Arbeitnehmern beim Arbeitsamt anzeigen (KSchG § 17). Mündliche Unterrichtung der Belegschaft über die wirtschaftliche Lage und Entwicklung des Unternehmens mindestens einmal im Kalendervierteljahr nach Abstimmung mit dem Betriebsrat (BetrVG § 110 II) • Bestellung mindestens eines Sicherheitsbeauftragten unter Mitwirkung des Betriebsrats (7. SGB § 22). Bildung eines Arbeitsschutzausschusses aus Arbeitgeber, Betriebsrat, einer Fachkraft für Arbeitssicherheit und dem Sicherheitsbeauftragten in Betrieben, in denen Betriebsärzte oder Fachkräfte für Arbeitssicherheit bestellt sind; je nach Berufsgenossenschaft unterschiedliche Schwellenwerte (ASiG § 11)
ab 40	<ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigungspflicht für 2 Schwerbehinderte, sonst monatliche Ausgleichsabgabe von 360 Euro; falls 1 Schwerbehinderter beschäftigt wird, monatliche Ausgleichsabgabe von 105 Euro (9. SGB § 71)
ab 51	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsrat: 5 Mitglieder (BetrVG § 9). Wahlvorstand und Arbeitgeber können zweistufiges Betriebsratswahlverfahren vereinbaren (BetrVG § 14a V)
ab 60	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitgeber muss Entlassung von 10 Prozent der Belegschaft oder mehr als 25 Arbeitnehmern beim Arbeitsamt anzeigen (KSchG § 17) • Beschäftigungspflicht für Schwerbehinderte; grundsätzlich müssen 5 Prozent der Arbeitsplätze mit Schwerbehinderten besetzt werden (9. SGB § 71)
ab 101	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsrat: 7 Mitglieder (BetrVG § 9). Betriebsratsausschüsse möglich (BetrVG § 28). Betriebsrat kann bestimmte Aufgaben an Arbeitsgruppen übertragen (BetrVG § 28a). Wirtschaftsausschuss (BetrVG § 106). Arbeitgeber muss Vorschläge des Betriebsrats zur Sicherung und Förderung der Beschäftigung mit diesem beraten; Ablehnung der Vorschläge muss schriftlich begründet werden (BetrVG § 92a) • Sanitätsraum bei besonderen Unfallgefahren (ArbStättV § 38)
ab 200	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Betriebsratsmitglied muss ohne Minderung des Entgelts von der Arbeit freigestellt werden (BetrVG § 38)
ab 201	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsrat: 9 Mitglieder (BetrVG § 9). Betriebsrat bildet einen Betriebsausschuss, bestehend aus dem Vorsitzenden des Betriebsrats, dessen Stellvertreter und weiteren Ausschussmitgliedern, der die laufenden Geschäfte führt (BetrVG § 27)
ab 401	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitgeber muss Entlassung von 30 oder mehr Arbeitnehmern beim Arbeitsamt anzeigen (KSchG § 17)
ab 501	<ul style="list-style-type: none"> • Mindestens 2 Betriebsratsmitglieder müssen von der Arbeit freigestellt werden (BetrVG § 38). Betriebsrat kann Aufstellung von Auswahlrichtlinien für Einstellungen, Versetzungen, Umgruppierungen und Kündigungen verlangen (BetrVG § 95 II)
ab 701	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsrat: 13 Mitglieder (BetrVG § 9)
ab 901	<ul style="list-style-type: none"> • Mindestens 3 Betriebsratsmitglieder müssen von der Arbeit freigestellt werden (BetrVG § 38)
ab 1.000	<ul style="list-style-type: none"> • Grenzübergreifende Unterrichtung und Anhörung der Arbeitnehmer in gemeinschaftsweit tätigen Unternehmen nach dem Gesetz über Europäische Betriebsräte möglich (EBRG § 1)
ab 1.001	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsrat: 15 Unternehmen (BetrVG § 9). Belegschaft muss einmal im Kalendervierteljahr schriftlich über die wirtschaftliche Lage und die Entwicklung des Unternehmens unterrichtet werden, dies ist mit Wirtschaftsausschuss und Betriebsrat abzustimmen (BetrVG § 110 I)
ab 1.501	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsrat: 17 Mitglieder (BetrVG § 9), mindestens 4 müssen von der Arbeit freigestellt werden (BetrVG § 38)
ab 2.001	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsrat: 19 Mitglieder (BetrVG § 9), mindestens 5 müssen von der Arbeit freigestellt werden (BetrVG § 38). Je angefangene 500 Arbeitnehmer erhöht sich die Zahl der Betriebsratsmitglieder um weitere 2 (BetrVG § 9). Je angefangene 1.000 Arbeitnehmer muss ein weiteres Betriebsratsmitglied von der Arbeit freigestellt werden (BetrVG § 38). In Unternehmen mit bestimmter Rechtsform wie AG und GmbH haben die Arbeitnehmer Mitbestimmungsrechte (MitbestG § 1); der Aufsichtsrat setzt sich aus je 6 Mitgliedern der Anteilseigner und der Arbeitnehmer zusammen (MitbestG § 7 I)
ab 9.001	<ul style="list-style-type: none"> • Je angefangene 3.000 Arbeitnehmer erhöht sich die Zahl der Betriebsratsmitglieder um 2 (BetrVG § 9)
ab 10.001	<ul style="list-style-type: none"> • Je angefangene 2.000 Arbeitnehmer muss ein weiteres Betriebsratsmitglied von der Arbeit freigestellt werden (BetrVG § 38). Der Aufsichtsrat setzt sich aus je 8 Mitgliedern der Anteilseigner und der Arbeitnehmer zusammen (MitbestG § 7 I)
ab 20.001	<ul style="list-style-type: none"> • Der Aufsichtsrat setzt sich aus je 10 Aufsichtsratsmitgliedern der Anteilseigner und der Arbeitnehmer zusammen (MitbestG § 7 I)
Sonstige Schwellenwerte	<ul style="list-style-type: none"> • In Betrieben mit mindestens 5 Arbeitnehmern unter 18 Jahren oder 5 Auszubildenden unter 25 Jahren werden Jugend- und Auszubildendenvertretungen gewählt (BetrVG §§ 60 und 62). In Betrieben mit mindestens 10 leitenden Angestellten (gemäß BetrVG § 5 III-IV) werden Sprecherausschüsse gewählt (Sprecherausschussgesetz § 1)

Auswahl: Stand 2002; Quelle: IW-Zusammenstellung

Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Quelle: iwd, 48 / 2002



ZITAT

**»Wer immer mit dem
Strom schwimmt,
erreicht
die Quelle nie.«**

Peter Tille