

Werteorientierung und betriebliche Ausbildungsqualität – dargestellt am Beispiel der Versicherungswirtschaft

Abstract

Die zunehmend wichtiger werdende Bedeutung von Werten im unternehmerischen Handeln, ablesbar beispielweise an der sich ausdehnenden Zahl von CSR-Projekten und die in der Versicherungswirtschaft weit verbreitete Praxis der Entwicklung und Implementierung von Leitbildern, Verhaltenskodizes und Unternehmensphilosophien stellen Ausbildungsakteure vor die Aufgabe gesellschaftliche Verantwortungsübernahme in die Prozesse der betrieblichen Ausbildung zu integrieren. Besondere strukturelle Schwierigkeiten zeigen sich dabei im Segment der klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU). Ziel dieses Beitrages ist es aufzuzeigen, wie eine am Menschen orientierte betriebliche Qualitätsentwicklung eine werteorientierte Ausbildungskultur schaffen kann. Durch eine stetige, den Ausbildungsprozess begleitende Sensibilisierung für ethische Fragestellungen im unternehmerischen Entscheidungshandeln sollen Lern- und Reflexionsprozesse bei den Lernenden angeregt werden, ohne dass die für kleinere Unternehmen notwendige Gestaltungsoffenheit und Flexibilität bei der Umsetzung des Ausbildungsauftrages gefährdet ist. Dargestellt wird zunächst die wissenschaftliche Untersuchung individueller und institutioneller Wertekonzepte und die Sicht der Auszubildenden auf den Forschungsgegenstand mit den entsprechenden Konstrukten „Werte“ und „Qualität“. Die anschließende unter aktiver Beteiligung der Auszubildenden entstandene Modellierung des Verhältnisses von Werteorientierung und Ausbildungsqualität dient als Grundlage der hier im vierten Teil vorgestellten praktischen Umsetzung eines werteorientierten Ausbildungskonzeptes. In Zusammenarbeit mit der Martens & Prahl Gruppe kann in einem ersten Pilotprojekt die Erprobung durchgeführt werden.

1 Einleitung

„Die Zahlen folgen den Ideen und die Ideen den Werten“ (SLIWKA 2005, 37)

Thematisch führt dieses Zitat beispielhaft in den Untersuchungsbereich ein. Es spiegelt die Unternehmensphilosophie der Martens & Prahl Versicherungsmaklergruppe und verdeutlicht zugleich exemplarisch, wie Unternehmen in ihren Leitbildern, auch CSR-Projekte (Corporate Social Responsibility) und andere Festschreibungen von Nachhaltigkeit im unternehmerischen Handeln gehören in diesen Bereich, die Vereinigung von wirtschaftlichem Erfolg mit gesellschaftlichen und persönlichen Wertevorstellungen verknüpfen.

Werte können mit Lempert (vgl. LEMPERT 2002, 124) als symbolische Präferenzen verstanden werden, die als relativ stabile Vorstellungen von erstrebenswerten Zielen das Handeln sozialer Akteure orientieren und gesellschaftliche Normen legitimieren. Gille bemerkt in diesem Zusammenhang unter Bezugnahme auf Forschungsarbeiten der Entwicklungspsychologie (vgl. OERTER/ DREHER 2002, 268ff), dass die Aneignung und Internalisierung von Werten als eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters angesehen werden kann und

somit eine wichtige Bedeutung für die Lebensgestaltung und -entwürfe junger Menschen erhält (vgl. GILLE 2006, 136). Unbeantwortet ist jedoch die Frage, wie die angesprochene Orientierungsfunktion der Werte im Unternehmen selbst gelebt und verantwortungsbewusst in die Berufsausbildungskonzepte auch der eigenen Nachwuchsförderung einfließen kann, da hier ein potenziell konflikträchtiger Gegensatz zwischen den individuellen Wünschen und Neigungen des Einzelnen und den gesellschaftlichen bzw. unternehmerischen Anforderungen des Beschäftigungssystems bestehen kann. Die aufgeworfene Frage verweist auf ein weiteres wichtiges Gestaltungsprinzip und Regulativ gesellschaftlicher Praxis – die Qualität. Der Begriff erlebt eine deutlich zu erkennende Renaissance im Kontext beruflicher Bildung. Kritisch ist anzumerken, dass sich die Bemühungen bisher auf einem abstrakten Niveau bewegen und es keine eindeutige Definition des Qualitätsbegriffs in der beruflichen Bildung gibt (vgl. WITTEW 2013 2; BMBF 2009, 20). Es zeichnet sich in der Literatur ein Konsens darüber ab, dass besonders die Prozessqualität, d.h. der Bereich der eigentlichen Lehr-Lern-Prozesse in der beruflichen Bildung, bisher in zu geringem Maße erforscht wird (vgl. BMBF ebd.).

Die empirische Untersuchung fokussiert die Perspektive der Auszubildenden unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Erlebenserfahrungen und Werteorientierungen. Annahme hierbei ist, dass nicht nur externe, systemische Bedingungen (beispielsweise die Ausstattung der Ausbildungsunternehmen) die Qualität beruflicher Ausbildung beeinflussen. Maßgeblich sind auch die Motivation und die persönliche Verfasstheit der Auszubildenden selbst, wie eine Studie des BIBB mit dem Titel *Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden* aufzeigt (vgl. KREWERTH et al. 2008, 9). Eine weitere Einflussgröße im Qualitätsprozess ist neben den objektiv messbaren Eigenschaften die subjektiv vorgenommene Bewertung über das, was als qualitativ wertvoll angesehen wird oder nicht (vgl. WITTEW ebd.). Diese auf Grundlage persönlicher Einstellungen und Wertelandschaften (vgl. SLIWKA, 26f.) getroffenen Bewertungen bilden den Anschluss an die oben aufgeworfene Frage der Harmonisierung von individuellen und unternehmerischen Wertekonzepten und begründen die gemeinsame Betrachtung von Werten und Qualität. Aufgabe der hier vorgestellten Untersuchung ist es, die Tragfähigkeit von Werteorientierung als Qualitätskriterium für die betriebliche Erstausbildung empirisch zu untersuchen und die Ergebnisse zu erproben, um durch eine besondere Akzentsetzung auf die Sicht der Auszubildenden selbst die Qualitätsentwicklung im KMU-Segment in der beruflichen Bildung beispielhaft zu befördern.

Darzustellen ist, wie durch stetige Sensibilisierung („Perpetuum-mobile-Strategie“) eine Ausbildungskultur geschaffen werden kann, die es den klein- und mittelständischen Unternehmen ermöglicht ihre individuellen Ausbildungsnormen und -instrumente flexibel ohne kostenintensiven Aufwand daraus abzuleiten. Gleichzeitig bietet eine hohe Akzeptanz des Ausbildungsgeschehens die Möglichkeit auch die Qualitätsentwicklung dieses Bereiches als integralen Bestandteil des unternehmerischen Wertschöpfungsprozesses zu verstehen. Ansatzpunkt sind die jeweilige Philosophie, Leitbildkultur und Verhaltenskodizes der Unternehmungen.

Auf dieser kurz skizzierten Folie setzt die fünfteilige Gliederung des Beitrages an: Zunächst werden im ersten Kapitel die grundlegenden theoretischen Bezüge und Hintergründe darge-

stellt. Der daran anschließende Abschnitt stellt die empirische Untersuchung im Mixed Methods-Design dar, deren Ergebnisse gemäß des zirkulären Ansatzes der qualitativen Sozialforschung in die Modellierung (Kapitel 3) einfließen. Am Beispiel der kooperierenden Unternehmensgruppe wird im vierten Teil die praktische Umsetzung dargelegt und in einem abschließenden Resümee die Begründung und Erprobung von Werteorientierung als Qualitätskriterium im beruflichen Kontext reflektiert.

2 Theoretische Hintergründe

2.1 Werte

“A value is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence.” (ROKEACH 1973, 5)

Welche unterschiedlichen Sichtweisen und Schwerpunktsetzungen im sozialwissenschaftlichen Diskurs bezüglich des Werte- und Normenbegriffes zu identifizieren sind, verdeutlicht Lautmann bereits 1971. In einer umfangreichen Literaturanalyse sind über zweihundert Definitionen und Ableitungen kategorisiert (vgl. LAUTMANN 1971, 98). Für die empirische Werteforschung jedoch gelten die Arbeiten des Psychologen Rokeach als grundlegend für die Entwicklung von Wertemodellen seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts. Hier ist ein Wert eine dauerhafte Überzeugung davon, dass eine bestimmte Verhaltensweise oder Lebenszielvorstellung persönlich oder sozial einer entgegengesetzten oder kontroversen vorzuziehen ist (vgl. ebd.). Impliziert sind also die Vorstellung einer relativen Beständigkeit der persönlichen Werte, die in einer eher geringen Zahl, aber grundsätzlich bei allen Menschen in unterschiedlicher Ausprägung vorhandenen sind sowie eine Hierarchisierung (Gegenüberstellung) von Werteeinstellungen. Annahme ist weiterhin, dass Werte einen Einfluss auf die Motivation und das intendierte Handeln von Menschen haben. Aus diesen Vorstellungen leitet der israelische Psychologe Schwarz durch seine international angelegten Untersuchungen eine Theorie universeller menschlicher Werte ab. Er identifiziert zehn Wertetypen, die sich auf zwei bipolaren Dimensionen organisieren (vgl. SCHWARTZ 1992, 45). Zur Prüfung seiner Wertetheorie modelliert Schwartz ein aus 57 Items bestehendes Werteeinventar (Schwartz Value Survey (SVS), vgl. SCHWARTZ 1992, 60f.). Dieses Werteeinventar wird in der schriftlichen Befragung auch den Auszubildenden der Versicherungswirtschaft zur Beurteilung vorgelegt. Die Ergebnisse sind im folgenden Kapitel dargestellt. Neben den ganz persönlichen Einstellungen ist es für die Untersuchungsfrage auch wichtig zu erfahren, wie die institutionellen Wertekonzepte die Moralentwicklung im unternehmerischen Handeln befördern können (vgl. z.B. SCHAPFEL-KAISER 2005, 199ff.). Aufgrund des Nutzenmaximierungspostulates der ökonomischen Theorie besteht landläufig die Auffassung, dass die Wirtschaftswissenschaft für Fragen der Ethik nur bedingt zuständig sein kann. Unternehmensethiker entfalten hingegen die Vorstellung, dass es im unternehmerischen Wertschöpfungsprozess keinen ethikfreien Raum gibt, da das Entscheidungshandeln der Akteure stets auf Grundlage einer expliziten oder impliziten persönlichen oder institutionellen Wertelandschaft erfolgt (HESSE

1988, 10f.). Die Forderung nach einer Neubestimmung des Verhältnisses von Ethik und Ökonomie steht im Raum (vgl. DIETZFELBINGER 2008, 24ff.). Einen viel versprechenden Ansatz zur Klärung könnte die Diskussion um die aus interpersonellen und intraorganisatorischen Konflikten resultierenden ethischen Dilemmata bieten, theoretisch beispielsweise entfaltet von Kohlberg als Modellierung menschlicher Moralentwicklung (vgl. KOHLBERG/TURIEL 1978, 13 ff.; KOHLBERG 2007). Hierzu ist es erforderlich, dass den Akteuren auch in der engen Rahmung einer Unternehmung genügend Handlungsfreiräume zur Abwägung von Wahlentscheidungen zur Verfügung stehen und somit die Möglichkeit und die Verpflichtung zur moralischen Verantwortungsübernahme des Einzelnen und des Unternehmens bestehen (vgl. KREIKEBAUM 1996, 8). LEMPERT und BECK haben umfangreiche empirische Arbeiten angeschossen (vgl. bspw. LEMPERT 1993; 2006; BECK 2000) und folgende entwicklungsfördernde Bedingungen identifiziert bzw. weiterentwickelt (vgl. LEMPERT 1993, 6 ff.):

- **Zuverlässige Wertschätzung:** Erfahrene konstante persönliche und fachliche Anerkennung.
- **Partizipation und Kooperation:** Erlebte Mitbestimmung und Zusammenarbeit bei Entscheidungsprozessen.
- **Kommunikation:** Möglichkeit des zwanglosen Austausches von Meinungen und Auffassungen.
- **Soziale Konflikte:** Offener Umgang mit gegensätzlichen Orientierungen.
- **Verantwortungsübertragung:** Wahrgenommene Zuweisung von adäquater (nicht überfordernder) Verantwortung.
- **Handlungschancen:** Vorhandensein von Handlungsspielräumen.

2.2 Qualität

„Qualität in der betrieblichen Ausbildung bedeutet die Sicherstellung hoher Qualität des Ausbildungsprozesses dahingehend, dass die Auszubildenden qualifiziert werden, die relevanten beruflichen Arbeitsaufgaben nach Abschluss der Ausbildung fehlerfrei zu bewältigen. Das bedingt eine hohe Input-, Prozess-, und Outcomequalität [...]“ (BMBF 2009, 5)

Wie bereits angeführt, erlebt der Begriff eine Wiederbelebung im Kontext der Beruflichen Bildung (vgl. GONON 2006, 421). Die Gründe hierfür liegen sowohl in den gesetzlichen Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), in dem mit der jüngsten Novellierung im Jahre 2005 als Zielsetzung der Reform u.a. die Implementierung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen vorgegeben wurde. Auch auf europäischer Ebene sind Netzwerke (bspw. EQAVET¹) und Bezugsrahmen (bspw. CQAF²) entwickelt worden,

¹ European Quality Assurance in Vocational Education and Training. Online: www.eqavet.eu (20-03-2013).

² Common Quality Assurance Framework. Online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5168_3a.pdf (20-03-2013).

die die Mitgliedstaaten der EU in ihren Bemühungen um mehr Transparenz und Qualität in der beruflichen Bildung unterstützen sollen. Trotz dieser Entwicklungen ist weder eine eindeutige Definition des Qualitätsbegriffs für berufliche Bildung zu diagnostizieren, noch ein einheitliches Verständnis von Qualität zwischen den an Ausbildung beteiligten Akteuren. Das heißt aber nicht, dass die Ausbildungsbetriebe frei bei der Festlegung ihrer Qualitätsstandards sind. Zu beachten sind staatliche Anforderungen (z.B. Ausbildungsordnungen, Berufsbildvorgaben), Markt- und Kundenanforderungen sowie die jeweiligen betriebsindividuellen Rahmenbedingungen und Wünschen für die berufliche Ausbildung (Auszubildende, Ausbilder, strategische Entscheider). Soll also die Qualität in der dualen Ausbildung gesichert und entwickelt werden, so muss auf dieser Folie ein Qualitätsleitbild entwickelt werden, das die Ausbildungskultur und den Lehr-/Lernprozess ebenso umfasst, wie die Eingangsbedingungen von Ausbildung und das Ergebnis der Ausbildung (vgl. WITTEW 2013, 2).

Diese prozessorientierte Sequenzialität von betrieblicher Qualitätsentwicklung ist den meisten Ansätzen gemeinsam. In einem Zusammenhang betrachtet werden hier die Bereiche Input-, Prozess-, Outcome- und Outputqualität. Grundsätzlich werden im Bereich der Input-, Struktur- oder Potenzialqualität Aspekte zusammengefasst, die die durch das Ausbildungsunternehmen verantworteten Voraussetzungen der Ausbildung beschreiben. Die Prozess- oder auch Throughputqualität beschreibt die Qualität der Durchführung der Ausbildung, d.h. den eigentlichen Lehr-/Lernprozess. Unter Outputqualität (bzw. Ergebnisqualität) wird das unmittelbar am Ende der Ausbildung erreichte Ergebnis verstanden, das besonders in den Noten der Abschlussprüfung und dem Bestehen der Ausbildung Ausdruck findet. Die Transferqualität hingegen unterstreicht, in welcher Qualität das Gelernte in die Praxis transferiert und umgesetzt werden kann. Die Outcomequalität bringt zum Ausdruck, wie effizient, nachhaltig und mit welcher Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der erzielte Berufsabschluss am Arbeitsmarkt bzw. für die berufliche Weiterbildung und Karriere genutzt werden kann (vgl. BMBF 2009, 21f.).

Mehrheitlich vertreten wird weiterhin die Auffassung, dass das Verständnis von Qualität nicht nur die objektiv zu beobachtenden und damit messbaren Eigenschaften eines Gegenstandes oder einer Handlung umfasst, sondern es sich um „das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit“ (HEID 2000, 41) handelt, somit also einem subjektiven Bewertungsprozess unterliegt, der das menschliche Handeln beeinflusst. Individuen urteilen auf Grundlage ihrer ganz persönlichen Einstellungen über Eigenschaften einer Sache oder einer Begebenheit, die sie als qualitativ hochwertig ansehen oder eben nicht (vgl. WITTEW 2013, 2). In der Konsequenz für eine ganzheitliche Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung bedeutet diese Vorstellung, dass neben messbar zu bestimmenden Standards auch die grundlegenden persönlichen Einstellungen der Bewertenden zu entdecken sind.

Die oben beschriebene strukturelle Sequenzialität der Prozessorientierung sowie die Vorstellungen einer zirkulären Qualitätsentwicklung liegen auch der nachfolgend vorgestellten Mo-

dellierung eines werteorientierten Ausbildungskonzeptes zugrunde. Berücksichtigt sind ferner die durch Befragung der Auszubildenden gewonnenen Einblicke in die subjektive Sichtweise der Ausbildungsadressaten auf den Themenkomplex. Diese werden zunächst auszugsweise dargestellt.

3 Empirische Befunde

„Also Werte der Ausbildung wären jetzt [...] für mich die Struktur, die Verantwortlichkeit ... Werte allgemein habe ich mir noch nie so Gedanken drüber gemacht [kurzes Lachen] ... Was denke ich, wenn ich Werte lese? [leise gesprochen] ... weiß ich jetzt gerade gar nicht.“ (TN 13)

Die zugrunde liegenden Daten der empirischen Untersuchung werden in einem sequenziellen quantitativ / qualitativen Mixed Methods Design aus Sicht und unter Beteiligung der Auszubildenden erhoben und analysiert. Die Untersuchung ist in drei Phasen gegliedert:

- Die Situationsanalyse in der ersten Phase ist explorativ angelegt, um einen Eindruck über die vorhandene Werteorientierung in den Unternehmen, der betrieblichen Ausbildung sowie der Auszubildenden selbst zu erhalten. Es werden eine schriftliche Befragung von Auszubildenden des Versicherungswesens und eine Dokumentenanalyse der Unternehmensleitbilder durchgeführt.
- Die qualitative zweite Phase dient der perspektivischen Konzeption des Ausbildungskonzeptes. Hierzu werden episodische Interviews mit 15 Auszubildenden geführt, die auch an der quantitativen Untersuchung teilgenommen haben.
- In der sich anschließenden Auswertungs- und Erprobungsphase wird die nach wissenschaftlichen Kriterien erfolgte Auswertung in einem Workshop durch die Interviewpartner validiert, erweitert und mit der kooperierenden Unternehmensgruppe erprobt.

Einige ausgesuchte Ergebnisse sind nachfolgend näher erläutert:

Es zeigen sich in dem zu untersuchenden Feld der Versicherungswirtschaft sehr ausgeprägte heterogene Strukturen (beispielsweise stark differierende Unternehmensorganisationen und -größen bei Maklern, Agenturbetrieben und Versicherungsgesellschaften). Durch den Einsatz einer schriftlichen Befragung mittels des modifizierten Fragebogens der BIBB-Studie *Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden* kombiniert mit dem *SVS* können die bereits für 15 andere Berufe diagnostizierten äußeren sozialen Bedingungsfaktoren (Inputqualität) von beruflicher Erstausbildung im Untersuchungsfeld in Abhängigkeit zur inneren Verfasstheit der jungen Erwachsenen erhoben werden.

Die statistische Auswertung der schriftlichen Befragung zeigt eine hohe Zufriedenheit der Auszubildenden mit den in den Unternehmen vorgefundenen Ausbildungsbedingungen. Auch weisen die Erwartungen an die Bedingungen und die dann tatsächlich erlebten eine hohe Übereinstimmung auf.

Für die Prozessqualität ist ein deutlich differenter Verlauf zwischen der persönlichen Bedeutung der eigenen Werte und der Möglichkeit diese im Unternehmen zu zeigen erkennbar. Besonders stark ausgeprägt ist der Unterschied beispielsweise bei den Items *eigene Fähigkeiten entfalten, sich selbst verwirklichen und Verantwortung für andere übernehmen*.

In Abbildung 1 sind die Werteorientierungen der befragten Auszubildenden dargestellt. Deutlich erkennbar ist die geringe Wichtigkeit von konservativen Werten, wie beispielsweise Demut und Unterordnung. Hedonistische Einstellungen (z.B. Vergnügen, das Leben genießen), Items der Benevolenz-Wertegruppe (z. B. Loyalität, Ehrlichkeit, wahre Freundschaft) sowie Aspekte der Selbstverwirklichung (z. B. eigene Ziele wählen, Selbstachtung, Unabhängigkeit) hingegen werden als sehr wichtig eingestuft. Wie die Untersuchung zeigt, stehen diese sehr auf die Entfaltung der eigenen Person gerichteten Einstellungen nicht im Gegensatz zur Leistungsbereitschaft (z. B. Erfolg, Ehrgeiz, Fähigkeit) der jungen Menschen. Gleichwohl zeigen sich im Bereich der universalistischen Werte (z. B. Toleranz, Umwelt schützen, soziale Gerechtigkeit) noch deutliches Entwicklungspotential und Handlungsansätze für mitarbeiterorientierte Partizipation in der Ausbildungsorganisation.

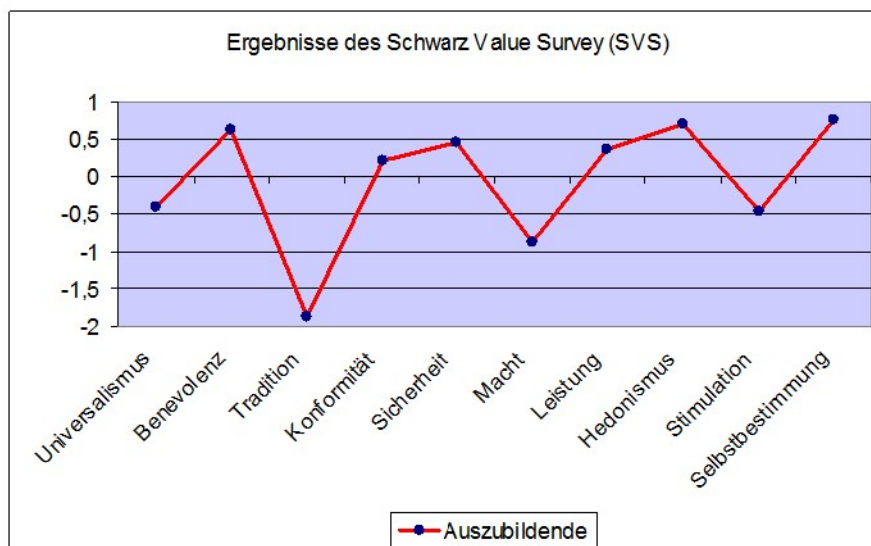


Abb. 1: Werteorientierung der befragten Auszubildenden nach SVS

Das folgende Zitat einer Studienteilnehmerin fasst das oben Dargestellte eindrucksvoll zusammen:

„Ich schließe es nicht aus und kann es mir gut vorstellen, weiterhin in diesem Beruf zu arbeiten, aber es hängt davon ab, ob ich dann eine Abteilung/Stelle gefunden habe, in der ich gerne und längere Zeit arbeiten möchte, und dann auch in dieser übernommen werde. Maßstab wird sein, dass ich gerne zur Arbeit gehe (mich nicht hinquälen muss), meine Werte vertreten

und meine Fähigkeiten ausleben kann, Entwicklungsmöglichkeiten vorhanden sind, es mit der Familienplanung zu vereinbaren ist und die Bezahlung angemessen ist.“ (1-46)

Ziel der qualitativen zweiten Phase ist es soziale Mechanismen von Werteorientierung im Ausbildungsprozess zu rekonstruieren, die über statistische Auswertungsverfahren nur schwer zugänglich sind. Als Untersuchungsmethode ist daher der Einsatz von episodischen Interviews nach Flick leitfadengestützt gewählt, um über das besondere episodische und semantische Wissen der beteiligten Auszubildenden die Untersuchungssachverhalte rekonstruieren zu können. Ein großer Vorteil dieser Erhebungsmethode liegt in der Möglichkeit narrative, biographische Elemente zu verbinden mit theoriegestützten Leitfragen und diese über verschiedene Methoden auszuwerten (vgl. FLICK 2004, 28 ff.; FLICK 1996, 147ff.). Die Einbindung eines interaktiven Teils während der Interviewdurchführung auf Grundlage der Werteitems des SVS ermöglicht einen zusätzlichen Blick auf das zu bearbeitende Wirkungsgefüge.

Im Ergebnis stufen die Auszubildenden folgende Bereiche im Prozess der beruflichen Erstausbildung als besonders wichtig für die Qualitätsentwicklung ein:

- Glück und Zufriedenheit
- Wertschätzende Anerkennung
- Verantwortungsübernahme
- Sicherer Arbeitsplatz
- Gestaltende Teilhabe am Ausbildungsprozess
- Bindung und Identifikationsmöglichkeiten

Die Auswertungsphase umfasst zur kommunikativen Validierung der Ergebnisse auch einen Workshop mit Teilnehmern beider Studienteile. Wie oben angeführt, beziehen sich die Erwartungen an eine befördernde Entwicklungsumgebung für eine werteorientierte Ausbildungskultur auf die von Lempert identifizierten Kategorien: Anerkennung, Konfliktbearbeitung, Kommunikation, Partizipation, Verantwortungsübernahme (vgl. 2.1). Eine mögliche Umsetzung für die Praxis in der beruflichen Erstausbildung wird von den Auszubildenden über die Zuordnung der bereits bekannten Werteitems nach Schwarz geprüft. Die nachfolgende Abbildung unterstreicht noch einmal die im beruflichen Kontext für die jungen Menschen besonders wichtigen Werte (z.B. Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Verantwortlichkeit) und verdeutlicht den bereits in den Interviews entdeckten Befund und bei Lempert nicht explizit berücksichtigten Aspekt der emotionalen Bindung.

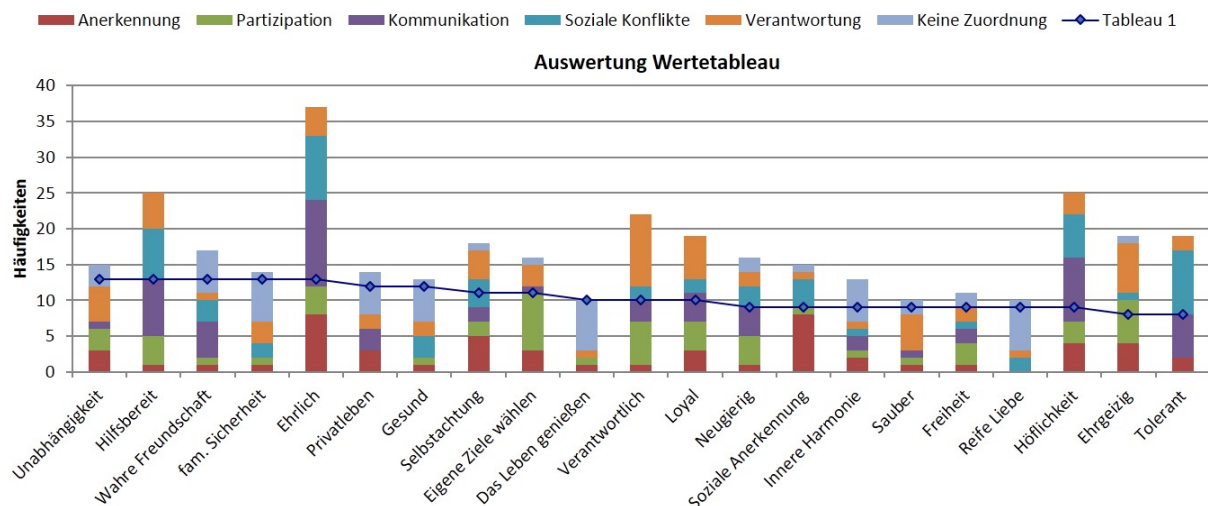


Abb. 2: Rangreihe und Zuordnung der Werteitems

Die Kategorie *emotionale Bindung* ist aufgrund der im Teilnehmer-Workshop geführten Diskussion interpretatorisch entstanden. Diskutiert wurden die möglichen Ursachen des hohen (hier in grau dargestellten) Anteils der für die Auszubildenden persönlich wichtigen Werteinstellungen, die in die vorgeschlagenen entwicklungsfördernden Bedingungen nicht eingruppiert werden können.

4 Modellierung und praktische Umsetzung

„[...] ich denk mal Qualität an sich sollte so sein, das man irgendwie ... Selbstbewusstsein entwickelt oder auch Selbstverantwortung übernehmen kann, das ist für mich dann ne qualitative Ausbildung, wenn man halt nicht nur was vorgegeben bekommt [...]“ (TN 8)

Um die empirisch erarbeiteten Ergebnisse für die Praxis der beruflichen Erstausbildung im Qualitätsentwicklungsprozess erfahrbar werden zu lassen, wird das nachfolgende Modell einer werteorientierten Ausbildungskonzeption entwickelt. Diese formalisierte Darstellung ermöglicht eine allgemeingültige Betrachtung von Werteorientierung in der betrieblichen Ausbildung. Die Ableitung individueller Maßnahmen, die für die jeweilige Unternehmung passend sind, ist so gewährleistet. Ein Beispiel zum Thema „nachhaltige Entwicklung“ wird anschließend vorgestellt. Elementare Bestandteile der Modellierung sind:

Mehrebenenbezogenheit: Makro-, Meso-, Mikroebene

Mehrdimensionenbezogenheit: Input, Prozess, Output (-come); Kreisstrukturelle Darstellung der Prozessqualität (Plan/Do/Check/Act)

Akteurorientiertheit: Auszubildende, Ausbilder, strategische Entscheider

Rückkopplung: Rückwirkung der Bildungsprozesse auf die anderen Ebenen und Dimensionen

Nach Fischer ist es sinnvoll Qualität in Bildungswesen mehr Ebenenanalytisch zu betrachten und dabei zwischen Makro-Ebene (Bildungssystemebene), Mesoebene (Ebene einzelner Bildungsinstitutionen) und Mikro-Ebene (Ebene der Lehr-/Lernprozesse) zu unterscheiden, da gute Qualität auf der Makroebene nicht zwangsläufig auch hohe Qualität auf der Mikroebene bedeutet. Weiterhin muss eine Differenzierung entlang des Ausbildungsprozesses erfolgen (FISCHER 2013, 4). Die folgende Modellierung einer werteorientierten Ausbildungskonzeption bildet das angesprochene Wirkungsgeflecht ab. Zentraler Bezugspunkt zur Entfaltung einer Ausbildungskultur ist dabei die Unternehmenskultur im Bereich der Mesoebene.

4.1 Modellierung einer werteorientierten Ausbildungskonzeption

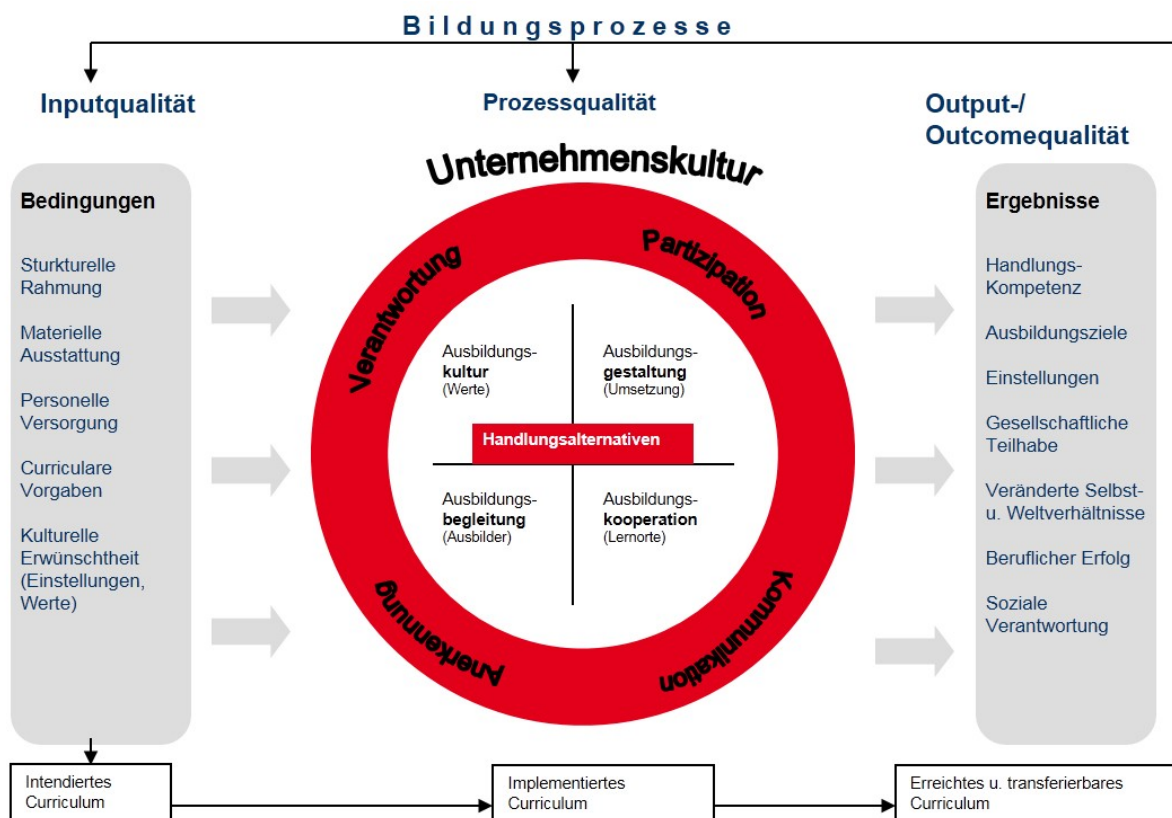


Abb. 3: Rahmenmodell einer werteorientierten Ausbildungsgestaltung

Beschreibung der Feldinhalte:

Ausbildungskultur

- Wertschätzender Umgang (Unternehmenskultur)
- Gewaltfreie Kommunikation (Rosenberg)
- Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit (Kohlberg)

→ **Ziel: Verantwortungsbewusstsein entwickeln**

Ausbildungsgestaltung

- Werteorientierter Ausbildungsplan
- Schulungen mit Schwerpunktthemen (z.B. nachhaltige Entwicklung)
- Werthaltige Selbst- u. Fremdeinschätzung (Wertespirale, SVS)

→ Ziel: Partizipations- und Interaktionsmöglichkeiten schaffen

Ausbildungsbegleitung

- Fortbildung (Lernprozessbegleitung)
- Selbstgesteuertes Lernen
- Berichtsheft als Portfolio
- Lernkultur (lernerzentriert)
- Feedbackkultur (Interaktion)

→ Ziel: Verlässliche Anerkennung und Reflexion stärken

Ausbildungskooperation

- Wertorientierte Kooperation der Lernorte
- Azubi-Tausch
- Netzerkennung

→ Ziel: Betriebliche und außerbetriebliche Kommunikationsstrukturen verbessern

4.2 Erprobung am Beispiel des Themas „nachhaltige Entwicklung“

„Nachhaltigkeit in der Versicherungswirtschaft ist für mich zum Beispiel ein papierloses Büro zu werden oder nicht überall das Licht anzulassen“ (A-T)

In der Versicherungswirtschaft wird das Thema *nachhaltige Entwicklung* bereits seit Jahren intensiv diskutiert, allerdings ist die Implementierung in die berufliche Erstausbildung in der Branche bisher wenig erfolgt. So führt beispielweise die Universität St. Gallen regelmäßig eine Umfrage unter den deutschsprachigen Versicherern in Deutschland, Österreich und der Schweiz durch (vgl. BODDERAS/ MAAS 2010, 36). Es zeigt sich, dass bei der Frage der Umsetzung nachhaltiger Aspekte im Unternehmen der Fokus auf dem Marketing von Versicherungsprodukten liegt. Dabei ist den Befragten bewusst, dass die Mitarbeiter zum Thema Nachhaltigkeit nicht in genügendem Maße ausgebildet sind und entsprechende Kompetenzen fehlen, um die anspruchsvolle Beratungsleistung für das „nachhaltige Kundensegment“ erbringen zu können. Die Erweiterung der Ausbildung um diesen Themenkomplex sei daher sinnvoll und notwendig (vgl. ebd. 37).

Ausgehend von dieser Forderung ist die Idee, die Fachinhalte der regelmäßig stattfindenden überbetrieblichen Ausbildungsseminare der kooperierenden Unternehmensgruppe mit einer Rahmung auf Basis des wertorientierten Ausbildungskonzeptes zu versehen. Um eine wertorientierte Ausbildungskultur implementieren zu können, ist es notwendig stetig für diesen Bereich zu sensibilisieren (vgl. FRISKE et al. 2005, 69ff.) und eine Verbindung in das operative Kerngeschäft – die Kundenberatung – aufzuzeigen. Auch didaktische Leitlinien zur Gestaltung einer *Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BBnE) setzen an dieser Vorstellung an. Es wird empfohlen als Ausgangspunkt für unterrichtliche Arbeit nicht die abstrakten Dimensionen der Nachhaltigkeit zu wählen, sondern induktiv aus konkreten Handlungsfeldern heraus die Heranführung zu entwickeln (vgl. KASTRUP et al. 2012, 4). Im Folgenden ist der Ablauf eines zweitägigen Seminars mit Auszubildenden und dual Studierenden des ersten Ausbildungsjahres vorgestellt, das sich neben den versicherungsthematischen Spartenschulungen besonders dem Bewusstsein für die zwischenmenschlichen Interaktions-

prozesse während der Kundengesprächssituation nähert. Die These ist: Wenn der Nachhaltigkeitsgedanke *nachhaltig* in der Versicherungswirtschaft implementiert werden soll, dann muss in der Ausbildung angefangen werden bei der Kernkompetenz des Berufsbildes – der Beratungskompetenz.

Unter dem Titel: *Erste Schritte zu einer werteorientierten Ausbildungskultur – Kundenberatung nachhaltig* werden nach einer einführenden Gesprächsrunde die Wünsche und Erwartungen der Auszubildenden an ihre Ausbildung vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen reflektiert (Reflexionsphase) Hier wird speziell die Frage bearbeitet, in welchen Bereichen sie sich auch über die rein betrieblichen Anforderungen des Ausbildungsplanes hinaus engagieren wollen. Ein Beispiel hierzu ist in untenstehender Grafik kurz erläutert (vgl. Abbildung 4) Um speziell die Feedbackkultur zu fördern, werden die Veränderungsvorschläge der Teilnehmer aus dem vorangegangenen Seminar besprochen und dargestellt, in welcher Weise diese Einfluss auf die Gestaltung der aktuellen Veranstaltung haben (Partizipation). Die Implementierung des Nachhaltigkeitsgedankens in das Kerngeschäft der Kaufleute für Versicherungen und Finanzen zur Förderung der Beratungskompetenz eingebunden in eine stetige Sensibilisierung für ethische Fragestellungen, wird zunächst durch einen theoretischen Input geleistet. Die kommunikationstheoretischen Arbeiten von Schulz v. Thun (vgl. SCHULZ VON THUN 2011) werden vorgestellt und an Beispielen aus der beruflichen Praxis der Auszubildenden erfahrbar gemacht. Wie die vorstehenden empirischen Untersuchungen zeigen, sind Wertschätzung und Anerkennung für die Auszubildenden sehr wichtig. Besonders die wichtige Bedeutung von Ehrlichkeit und Höflichkeit in betrieblichen Kommunikationsprozessen kann aus der Einstufung dieser Werteeinstellungen abgelesen werden (vgl. Abb. 2). Hier setzt dann die zweite Kommunikationstheorie an - der Prozess der gewaltfreien Kommunikation (ROSENBERG 2012). Anschließend wird in einer Diskussionsrunde erarbeitet, welches Verständnis von nachhaltiger Entwicklung allgemein und in der Bedeutung für den einzelnen Teilnehmer vorliegt, um mögliche Ansatzpunkte für den betrieblichen Kontext entdecken zu können (Verantwortungsübernahme). Die Rahmung des Seminars wird am folgenden Tag mit Rollenspielen zu Kundenberatungssituationen auf Grundlage der am ersten Tag erfahrenen Inhalte und kommunikationstheoretischen sowie wertschätzenden Handlungsweisen fortgesetzt und reflektiert (Kommunikation).

Ausgesuchte Ergebnisse des Seminars:

Nachhaltige Entwicklung aus Sicht der Auszubildenden:

„Einfach im Alltag nachhaltig gut arbeiten, sprich gewissenhaft, ordentlich [...]“ (A-B)

„[...] dass wir als Azubis probieren vorbildhaft und nachhaltig gut zu kommunizieren, egal ob im Umgang mit Kunden oder Mitarbeitern [...]“ (A-T)

„[...] mit voller Motivation zur Arbeit gehen, um [...] vielleicht auch durch sein Verhalten die anderen Auszubildenden oder sogar auch Mitarbeiter zu motivieren.“ (A-L)

Ein Versicherungsunternehmen sollte nachhaltig wirtschaften: „Sprich es bringt nichts, ein Jahr Gewinn zu erwirtschaften und nach drei Jahren bankrott zu sein. Nicht der hohe Gewinn sollte das Ziel sein, sondern das jahrelange Bestehen in der Versicherungswirtschaft“. (A-B)

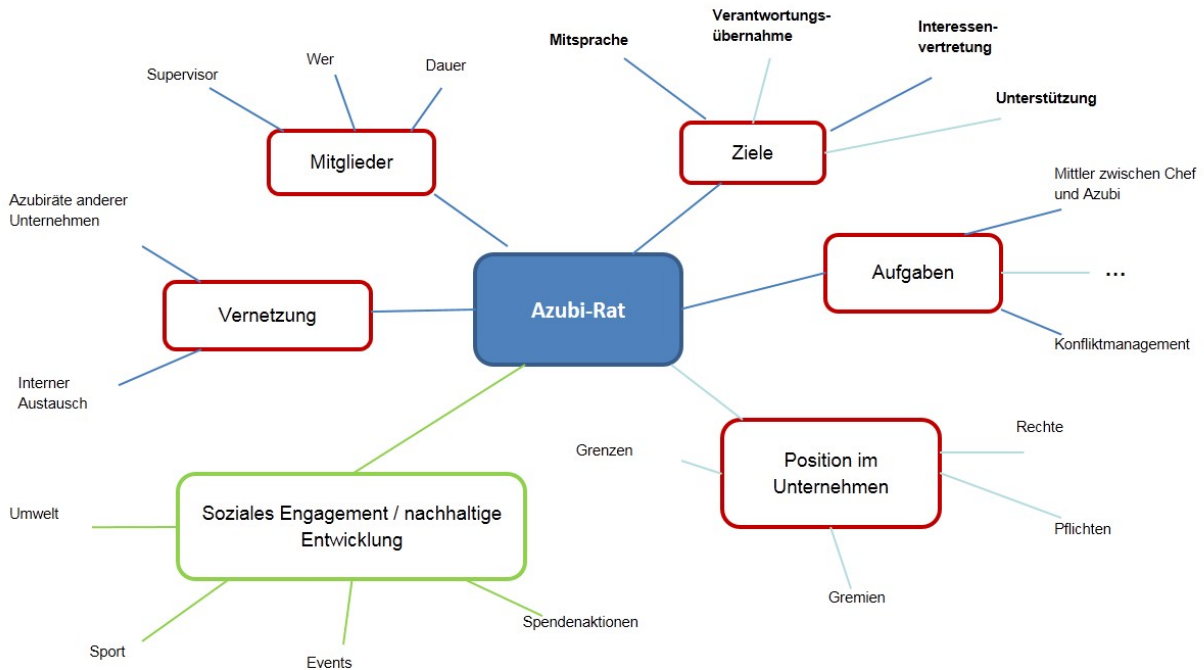


Abb. 4: Der nachhaltige Azubi-Rat

Obige Grafik verdeutlicht ein Projekt, für das sich eine Teilnehmerin des Seminars während der Ausbildungsphase zusätzlich engagieren möchte. Vorstellung ist die Entwicklung und Organisation eines *Azubi-Rates*. Dieser soll unabhängig von gewerkschaftlich organisierten Formen der Mitarbeitervertretung etabliert werden und eine Möglichkeit für die Auszubildenden und Studierenden bieten, sich eigenverantwortlich um die Belange der Ausbildung über den eigenen Ausbildungsbetrieb hinaus einsetzen zu können. Besonders der Aspekt der Vernetzung der jungen Menschen steht im Vordergrund der Bemühungen. Neben den Zielen einer Mitarbeitervertretung, wie gegenseitige Unterstützung und Mitsprache bei relevanten Fragestellungen, ist für die Auszubildenden besonders die Möglichkeit einer selbstorganisierten Verantwortungsübernahme für größere überregionale Projekte wichtig, die im Bereich des „Sozialen Engagements / nachhaltige Entwicklung“ angesiedelt sind (hier grün dargestellt). Um dieses Vorhaben auch als Auszubildende in einem Unternehmen des KMU-Segmentes organisieren zu können, ist es notwendig Strukturen zu schaffen, die zum einen die überbetriebliche Zusammenarbeit der Auszubildenden erleichtern. Zudem sollte über die neuen Erfahrungshorizonte der Auszubildenden auch eine Möglichkeit der Rückkopplung und Rückwirkung in die Ausbildungsbetriebe hinein bedacht sein, ansetzend beispielhaft an den obigen Äußerungen der Auszubildenden zum nachhaltigen Handeln. So kann zu einer Ausbildungs-

kultur im Sinne der dargestellten permanenten Sensibilisierung einer am Menschen orientierten Berufsausbildung auch von den Auszubildenden selbst aktiv beigetragen werden.

5 Resümee und Perspektive

Für die Wertelandschaften der Auszubildenden in der Versicherungswirtschaft kann zusammenfassend festgehalten werden, dass konservative Werte (z.B. Demut, Unterordnung) keine große Rolle spielen. Werte jedoch, die auf die Entfaltung der Selbstverwirklichung zielen, sind von besonders wichtiger Bedeutung (vgl. auch GILLE et al. 2010; GENSICKE 2006).

Die von den jungen Erwachsenen als bedeutsam erachteten Werteorientierungen beziehen sich auf die persönliche Selbstbestimmung und den unmittelbaren praktischen Lebensbereich. Hierzu gehören Glück und Zufriedenheit im Beruf ebenso wie familiäre Beziehungen und die Einbindung in soziale Beziehungsnetzwerke. Dass diese Orientierungen nicht zwingend mit egoistischen Grundhaltungen in den Verhältnissen zu sich selbst und zur Umwelt gleichzusetzen sind, belegen die Befunde zur sozialen Verantwortungsübernahme und Leistungsbereitschaft auch im organisationalen Kontext. Die Frage ist, welche Potentiale und Chancen sich für die berufliche Erstausbildung durch diese Befunde erkennen und begründen lassen. Als ein Ansatz erscheint die Idee durch Wertschätzung von Person und Leistung diese Einstellungen so zu befördern, dass nicht nur Wohlbefinden für den Einzelnen entsteht, sondern dieses am Menschen ausgerichtete Ideal auch den Boden bereitet für eine Verantwortungsbereitschaft, die die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit betrifft.

Wie aber fängt man das an? Die Überzeugung ist, dass eine betriebliche Ausbildung im Paradigma einer wertorientierten Ausbildungskultur dazu beitragen kann. Wichtig dabei ist es, eine **ethische Sensibilisierung** zu etablieren, die Mündigkeit, Reflexionsfähigkeit, d. h. das ständige konstruktive Hinterfragen eingefahrener Handlungsweisen sowie die Kommunikation und Mitbestimmung beinhaltet. Keine normativen Moral- oder Gerechtigkeitsvorgaben sind zu erarbeiten, sondern eine Kultur der Leitidee einer Wertschätzung von Person und Leistung.

Literatur

BECK, K. (2000): Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, H. 3, 349-372.

BODDERAS, M./ MAAS, P. (2010): Management von Nachhaltigkeit in der Versicherungswirtschaft: Ergebnisse einer empirischen Studie. In: I-VW-HSG Trendmonitor, 4, 35-39.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2009): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bonn/ Berlin.

BEICHT, U./ KREWERTH, A./ EBERHARD, V./ GRANATO, M. (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: BIBB-Report, 09/09, H9, ZKZ 77289.

DIETZFELBINGER, D. (2008): Praxisleitfaden Unternehmensethik. Kennzahlen, Instrumente, Handlungsempfehlungen. Wiesbaden.

FISCHER M. (2013): Qualität in der Berufsausbildung. Theoretische Ansätze und Perspektiven der Beurteilung. In: Berufsbildung, 67, H. 139, 3-6.

FLICK, U. (2004): Triangulation. Wiesbaden.

FLICK, U. (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. Opladen.

FRISKE, C./ BARTSCH, E./ SCHMEISSER, W. (2005): Einführung in die Unternehmensethik: Erste theoretische, normative und praktische Aspekte. München und Mering.

GENSICKE, T. (2006): Zeitgeist und Wertorientierung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 15. Shell Jugendstudie, Jugend 2006. Frankfurt am Main, 169-202.

GILLE, M (2006): Werte, Geschlechtsrollenorientierung und Lebensentwürfe. In: GILLE, M./ SARDEI-BIERMANN, S./ GAISER, W./ DE RIJKE, J. (Hrsg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Wiesbaden, 131-172.

GONON, P. (2006): Partizipative Qualitätssicherung. In RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 421-427.

HEID, H. (2000): Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: HELMKE, A./ HORNSTEIN, W./ TERHART, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim, 41-51.

HESSE, H. (1988): Wirtschaftswissenschaft und Ethik. Berlin.

KASTRUP, J./ KUHLMEIER, W./ REICHWEIN, W./ VOLLMER, T. (2012): Mitwirkung an der Energiewende lernen – Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Lernen & Lehren, 27, H. 107, 117-127.

KOHLBERG, L./ TURIEL, E. (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim und Basel, 13-80.

KOHLBERG, L. (2007): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: BAUMGART, F. (Hrsg.): Entwicklungs- und Lerntheorien. Bad Heilbrunn.

KREIKEBAUM, H. (1996): Grundlagen der Unternehmensethik. Stuttgart.

KREWERTH, A./ EBERHARD, V./ GEI, J. (2008): Merkmale guter Ausbildungspraxis – Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertenmonitor_2008_-_Merkmale_guter_Ausbildungspraxis.pdf (18-03-2011).

LAUTMANN, R. (1971): Wert und Norm, Begriffsanalysen für die Soziologie. Opladen.

LEMPERT, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler.

LEMPERT, W. (1993): Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und –konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie, 13, H. 1, 2-35.

OERTER, R./ DREHER, E. (2002): Jugendalter. In: OERTER, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin, 258-276.

ROKEACH, M. (1973): The Nature of Human Values. New York.

ROSENBERG, M. (2012): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn.

SCHAPFEL-KAISER, F. (2005): Wirtschaft im Widerspruch zu neoliberaler (Ver-)Wert(ungs)Herrschaft. In: KLUTE, J./ SCHNEIDER, H.-U. (Hrsg.): Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben. Sozialethische Anmerkungen zur Sozialen Gerechtigkeit heute. Münster, 199-214.

SCHULZ VON THUN, F. (2011): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg.

SCHWARTZ, S. H.(1992): Universals in the Content and Structure of Values. In: ZANNA, M. P. (Hrsg.): Advances in Experimental Social Psychology, Volume 25. Orlando, 1-65.

SLIWKA, M. (2005): Denkschule Evolution. Führungintelligenz und Führungsverantwortung in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Norderstedt.

WITTEW, W. (2013): Qualität ist ...? In: Berufsbildung, 67, H. 139, 2.

Zitieren dieses Beitrags

POETZSCH-HEFFTER, A. (2013): Werteorientierung und betriebliche Ausbildungsqualität – dargestellt am Beispiel der Versicherungswirtschaft. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 10, hrsg. v. FISCHER, A./ KUHLMEIER, W./ VOLLMER, T./ WINZIER, D., 1-16.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws10/poetzsch-heffter_ws10-ht2013.pdf

Die Autorin



ANDREA POETZSCH-HEFFTER

Universität Hamburg, IBW

Kronsfordter Koppel 21, 23560 Lübeck

E-mail: andrea.poetzsch-heffter@uni-hamburg.de