

ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
W. BERTELSMANN VERLAG
34. JAHRGANG
H 20155

BWP

2 / 2005

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

Reform des Berufsbildungsrechts

Kommentar
Nach 35 Jahren neuer Schwung für
die berufliche Bildung

Interview
Drei Meinungen zur Reform –
BWP befragt Berufsbildungsexperten

Themen u. a.

Stellenwert der Berufsfachschulen

Welche Ausbildung schützt besser
vor Arbeitslosigkeit?

Reformen im Prüfungswesen

Junge Mütter – Berufsausbildung als
Weg zur Unabhängigkeit

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BiBB

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

► KOMMENTAR

- 03** HELMUT PÜTZ
Berufsbildungsreformgesetz –
Nach 35 Jahren neuer Schwung für die berufliche
Bildung

► BLICKPUNKT

- 05** THOMAS SONDERMANN
Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005:
Was ist neu und anders?
- 09** JOHANNA MÖLLS
Das Berufsbildungsreformgesetz: Neuerungen für das
BIBB in Organisationsstruktur, Aufgabenwahrnehmung
und Finanzierung

► INTERVIEW

- 12** ELMAR SCHULZ-VANHEYDEN, URSULA HERDT,
GÜNTHER HOHLWEG
Drei Meinungen zur Reform – BWP befragt
Berufsbildungsexperten

► THEMA REFORM DES BERUFSBILDUNGS- RECHTS – NACH 35 JAHREN NEUER SCHWUNG FÜR DIE BERUFLICHE BILDUNG

- 17** GISELA FELLER
Stellenwert der Berufsfachschulen im neuen Gesetz
Initiale für eine Reform des Bildungssystems?

HINWEISE FÜR AUTOREN

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

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

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

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

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

- 23** ANJA HALL, HANS-JOACHIM SCHADE
Welche Ausbildung schützt besser vor Erwerbslosigkeit?
Der erste Blick kann täuschen!
Duale Berufsausbildung und Berufsfachschulen im Vergleich

- 28** IRMGARD FRANK
Reform des Prüfungswesens:
Berufliche Handlungsfähigkeit liegt im Fokus

- 33** ANDREA MOHORIC, SENTA PIRINGER
Eurogastronom – Förderung der Europakompetenz in
der Gastronomieausbildung
Beispiel im Rahmen der Benachteiligtenausbildung

- 37** GWENDOLYN PAUL, UTA ZYBELL
Junge Mütter – Berufsausbildung als Weg zur
Unabhängigkeit

► FERNUNTERRICHT

- 42** PETRA BRANDENBURG
Qualitätskriterien für die Begutachtung und Zulassung
von Lehrgängen nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz

► BERICHTE

- 47** WILFRIED BRÜGGEMANN
Innovative Bildungskonzepte –
Ergebnisse des Weiterbildungs-Innovations-Preises
(WIP) 2005

► RECHT

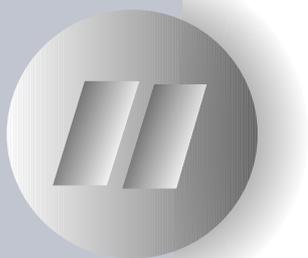
- 49** VOLKER STÜCK
Ausbildungsvergütung und Kosten in der betrieblichen
Berufsausbildung
Rechtliche Aspekte

► REZENSIONEN

► ABSTRACTS

► IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“
und Beilagen des W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld.



Berufsbildungsreformgesetz – Nach 35 Jahren neuer Schwung für die berufliche Bildung

► Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat auch in der Öffentlichkeit stets deutlich erklärt, dass es bereits mit dem Entwurf, erst recht aber mit der verabschiedeten Fassung des Berufsbildungsreformgesetzes in vollem Umfang einverstanden war und ist. Aber auch aus objektiver Sicht zollen wir dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wegen dieser Gesetzesinitiative hohe Anerkennung.

Es ist eine außerordentliche Leistung, dass das Berufsbildungsreformgesetz und insbesondere das novellierte Berufsbildungsgesetz wie bereits vor 36 Jahren von einer faktischen „Großen Berufsbildungscoalition“ verabschiedet wurde und im Unterschied zu 1976/1981 beim Ausbildungsplatz- bzw. beim Berufsbildungsförderungsgesetz auch die Länder im Bundesrat sozusagen auf Antrieb ihre Zustimmung zu diesem Gesetz der Bundesregierung gegeben haben. Wenn es diese große Koalition der Reform-Ver-nünftigen doch nicht nur in der Berufsbildung, sondern möglichst auch in anderen Politikbereichen geben würde!

Natürlich ist auch in diesem Fall nicht alles erreicht worden, was wünschenswert gewesen wäre. Das vorliegende BWP-Heft gibt darüber Auskunft in dem Interview mit Elmar SCHULZ-VANHEYDEN, Ursula HERDT und Günther HOHLWEG. Auch aus der Sicht des Bundesinstituts für Berufsbildung hätten einige Bestimmungen des Gesetzes noch prägnanter und weitgehender sein können; aber auch Berufsbildungspolitik ist die Kunst des Möglichen, des Machbaren, des Kompromisses. Und insofern sind wir sehr zufrieden, denn das neue Berufsbildungsgesetz enthält etliche Öffnungsklauseln für weitere Reformentwicklungen im deutschen Berufsbildungssystem.

Diese Ausgabe unserer Zeitschrift „BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ widmet sich mit Schwerpunkt dem Berufsbildungsreformgesetz: Thomas SONDERMANN, wohl der wichtigste Vater des neuen Gesetzes, beschreibt authentisch, was neu ist. Johanna MÖLLS erläutert, welche Bestim-

mungen zum Bundesinstitut für Berufsbildung gravierende Veränderungen und Reformen enthalten. Besonders erfreulich ist, dass – wie schon im Berufsbildungsgesetz von 1969 – das Bundesinstitut nach dem „Ausflug“ in das eigene Errichtungsgesetz von 1981, das Berufsbildungsförderungsgesetz, nun wieder in den Schoß des Muttergesetzes zurückgekehrt ist. Es soll auch nicht verschwiegen werden, dass wir vom Bundesinstitut aus darauf gedrängt haben, BIBB-Bükratien abzubauen, die Zahl der Gremien im Institut zu reduzieren und zu verkleinern, unsere Arbeit einfacher und stromlinienförmiger zu organisieren, dem Einfluss der Sozialparteien auf unsere Berufsbildungsforschungsarbeit in der Form der checks and ballances eine neue BIBB-Institution an die Seite zu stellen, den Wissenschaftlichen Beirat.

Gisela FELLER befasst sich in dieser BWP-Ausgabe mit dem Stellenwert der Berufsfachschulen im neuen Gesetz. Natürlich haben die Lehrer an Berufsbildenden Schulen und ihre Verbände hier mehr erwartet: eine zusätzliche Aufwertung der Berufsfachschulen. BLBS, VLW und GEW haben ihre kritischen Positionen hier und an anderer Stelle deutlich zum Ausdruck gebracht. Mit Einschränkungen haben diese kritischen Stimmen recht. Die im neuen Gesetz vorgesehene Kammerabschlussprüfung für Absolventen vollzeitschulischer Berufsbildungsgänge kann nur ein erster Schritt zu einer zukünftigen Gleichwertigkeit bestimmter Berufsfachschul-Ausbildungen sein. Aber die Einschränkung muss auch deutlich markiert werden: Die beruflichen Vollzeitschulen, insbesondere die Berufsfachschulen, müssen an Dualität dazugewinnen, müssen von relativ wertlosen, kurzzeitigen Berufs- und Betriebspraktika wegkommen hin zu betrieblichen Praxisphasen, die in einem alternierenden System mit vollzeitschulischen Ausbildungsphasen eine neue Berufsfachschule kreieren, die „Berufsfachschule plus“.

Das soll keine Alternative oder Ablösung des bewährten, etablierten Dualen Systems der Berufsausbildung sein, sondern eine Ergänzung für bestimmte Berufe, Branchen, Schü-

lerinnen und Schüler, insbesondere im Bereich der modernen Dienstleistungswirtschaft. Denn Konkurrenz belebt das Geschäft, Konkurrenz kann unserem leistungsstarken Dualen System nur gut tun und es anspornen. Warum also hier Befürchtungen und Querschüsse der Arbeitgeberverbände und der meisten Gewerkschaften, außer der GEW? Sind sich

wird im neuen Gesetz, dass Teilqualifikationen, die vor Beginn einer Ausbildung erworben wurden, nun ganz legal auf die sich anschließende betriebliche Ausbildung angerechnet werden. Besonders begrüßenswert ist auch, dass die Erprobung neuer Ausbildungsformen und Ausbildungsberufe einfacher wird.

*Gesetz schafft mehr Flexibilität,
Offenheit und
Entwicklungsmöglichkeiten für
die berufliche Bildung*

die Kritiker dieser Konzeption der „Berufsfachschule plus“ ihrer Sache so wenig sicher, dass sie diese Weiterentwicklung, die sich nicht nur in Österreich und in der Schweiz bewährt hat, sondern in vielen anderen Ländern kontinuierlich mit der Anreicherung dualer, d. h. betrieblicher Elemente ausgebaut wird, mit fadenscheinigen Begründungen boykottieren?

Noch viele gute weitere Neuerungen enthält das Berufsbildungsreformgesetz:

Teile der Ausbildung, die im Ausland durchgeführt werden, können nun leichter im deutschen Ausbildungsgang anerkannt und angerechnet werden. Auch die Absolventen außerbetrieblicher Berufsbildungsgänge (nicht nur die vollzeitschulischer) können zur Kammerabschlussprüfung zugelassen werden. Hoffentlich machen die Kammern und ihre Prüfungsausschüsse von diesen neuen Möglichkeiten bald souverän, großzügig und objektiv Gebrauch. Anstelle der Zwischenprüfung kann ein vorgezogener Teil der Abschlussprüfung im Rahmen der Konzeption der „gestreckten Prüfung“ in der Mitte der Ausbildungszeit in den neuen Ausbildungsordnungen für die 350 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe des Dualen Systems vorgesehen werden. Irmgard FRANK berichtet in dieser Ausgabe ausführlich über die Neuerungen im Prüfungswesen.

Was „Stufenausbildung“ bedeutet, ist nun geklärt und erleichtert die Arbeit zur Neuordnungsstruktur. Bestätigt

Leider sind dem parlamentarischen Schlussgerangel und der dort notwendigen Kompromissuche mit den Verbänden der Sozialparteien und der Länder die „Regionalen Berufsbildungskonferenzen“ zur Verbesserung des regionalen Dialogs und der Instrumentarien zur Effizienzsteigerung in der lokalen und regionalen Ausbildungsplatzsituation zum Vorteil der jungen Menschen letztendlich zum Opfer gefallen. Das ist sehr bedauerlich. Aber tröstlich ist, dass es solche Initiativen, Organisationen und Institutionen auf freiwilliger Basis als gut funktionierende Zusammenschlüsse und Verbände in vielen Städten, Landkreisen und Regionen gibt; und es besteht begründete Hoffnung auf weiteren Ausbau. Hier kann das Bundesministerium für Bildung und Forschung durch eine effizientere Gestaltung seiner Strukturförderprogramme mit weiterem Nachdruck verdienstvolle Nachhaltigkeit betreiben – auch ohne gesetzliche Vorschrift. Bekannt und gut ist, dass hieran bereits konkret gearbeitet wird.

Insbesondere ist das wichtigste Ziel des Berufsbildungsreformgesetzes erreicht worden: Mehr Flexibilität, Offenheit und Entwicklungsmöglichkeiten für die Zukunft, als nach dem alten Berufsbildungsgesetz von 1969 möglich war. Das lässt für die Zukunft darauf hoffen, dass sich unser bewährtes deutsches Berufsbildungssystem flexibel, geschmeidig und kontinuierlich an die gesellschaftlichen, technologischen, wirtschaftsstrukturellen, wirtschaftskonjunkturellen, arbeitsorganisatorischen Veränderungen und an die Qualifizierungswünsche der jungen Menschen weiterhin anpasst.

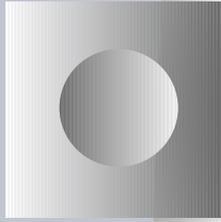
Wichtig ist, dass das „Berufsprinzip“ (das „Berufskonzept“) erhalten bleibt und innerhalb des Berufsprinzips weitgehende Modularisierung entsprechend den Ansprüchen der Betriebe und der Jugendlichen gestaltbar bleibt. Damit schafft das neue Gesetz die Gewährleistung für die Zukunftsfähigkeit unserer beruflichen Aus- und Weiterbildung mit der Verbindung von Berufspraxis und Fachtheorie gemäß meiner dialektischen These:



HELMUT PÜTZ

Prof. Dr. phil., Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

*„Weil das Berufskonzept für die eigentliche spätere Berufstätigkeit immer stärker obsolet wird, ist es von wachsender Bedeutung für die **erste**, grundlegende Berufsbildung (Berufsausbildung) und mit seiner Vermittlung von berufs- und fachübergreifenden **Qualifikationen**, von **Berufsreife** und **Kompetenz** bleibt es konstitutiv für berufliche Sozialisation, berufliche Weiterbildung, Lebensbegleitendes Lernen, für Mobilität und Flexibilität.“*



Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005: Was ist neu und anders?

► **Das deutsche System der dualen Berufsausbildung ist weltweit anerkannt. Damit dies so bleibt, muss nicht nur die Ausbildung mit den aktuellen Herausforderungen Schritt halten, auch das Gesetz muss es. Durch das Berufsbildungsreformgesetz wurden das Berufsbildungsgesetz von 1969 und das Berufsbildungsförderungsgesetz von 1981 umfassend novelliert und zusammengeführt. Ziel der Reform ist die Sicherung und Verbesserung der Ausbildungschancen der Jugend sowie eine hohe Qualität der beruflichen Ausbildung für alle jungen Menschen – unabhängig von ihrer sozialen oder regionalen Herkunft. Das Gesetz ist am 1. April 2005 in Kraft getreten. Im Beitrag werden die wichtigsten Neuerungen vorgestellt.**

Als das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Anfang 2004 seine Eckwerte für die Reform des Rechts der beruflichen Bildung vorlegte, lag die Messlatte für dieses Vorhaben in scheinbar unerreichbarer Höhe. Dies hatte im Wesentlichen zwei Ursachen:

Erstens: Fehlender materieller Konsens. Das Anliegen, das Berufsbildungsgesetz von 1969 zu reformieren, wurde schon seit längerem von allen beteiligten Gruppen – Bund, Länder, Sozialpartner – geteilt. Ausweislich der Positionspapiere dieser einzelnen Gruppen, die zu Beginn des Gesetzgebungsvorhabens vorlagen, war dies jedoch die alleinige Einigkeit, die die betroffenen Gruppen verband. Eingängige Überschriften wie „Mehr Qualität in der beruflichen Bildung“ oder „Mehr Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung“ wurden – bei Betrachtung der Instrumentenebene – vollkommen heterogen, oft diametral entgegengesetzt, manchmal in sich widersprüchlich unterlegt.

Zweitens: Parallel zur Eröffnung des Gesetzgebungsverfahrens sah sich der Bund mit der Forderung mancher Bundesländer innerhalb der Föderalismuskommission konfrontiert, die Kompetenz für „das Recht der außerschulischen beruflichen Bildung“ (und damit für das Berufsbildungsgesetz) insgesamt auf die Länder zu verlagern. Im Hinblick darauf, dass das Berufsbildungsreformgesetz – wie auch immer man es ausgestaltet hätte – jedenfalls der Zustimmung des Bundesrates bedurfte, war die Position des Bundes alles andere als bequem zu bezeichnen.

Verfassungsrechtliche Grundlagen

Gerade im Hinblick auf den letztgenannten Punkt galt es deshalb in erster Linie, die Geschäftsgrundlage, also die Bundeskompetenz für die außerschulische berufliche Bildung, zu sichern. Es ist auch und gerade den Sozialpartnern zu verdanken, dass eine Verlagerung der Kompetenz



THOMAS SONDERMANN

Ministerialrat, Leiter des Referats „Rechtsfragen der beruflichen Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

auf diesem Rechtsgebiet vom Bund auf die Länder noch vor der vorläufig abschließenden Beratung im Dezember 2004 von der Tagesordnung der Föderalismuskommission genommen wurde. Hilfreich war in diesem Zusammenhang insbesondere auch die Entschließung des Hauptausschusses des BIBB vom 12. Dezember 2003, der die bildungs- und wirtschaftspolitischen Bedenken, die gegen eine Übertragung der Kompetenzen sprachen und sprechen, mit starken Argumenten wie folgt zusammenfasste:

„Die Zersplitterung des bundeseinheitlichen Ausbildungsstandards ging einher mit

- erhöhtem Kosten- und Organisationsaufwand überregional tätiger Unternehmen,
- erhöhtem Verwaltungsaufwand der öffentlicher Stellen,
- aufwendigem Anpassungsqualifizierungsbedarf,
- dem Verlust der Einheitlichkeit der Ausbildung,
- der Einschränkung der beruflichen Mobilität,
- dem Verlust von Rechtssicherheit,
- dem Verlust von Akzeptanz für das duale System im internationalen Wettbewerb,
- dem Verlust von Transparenz, Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit

und damit im Ergebnis mit dem Verlust von Ausbildungsplätzen“ (vgl. BWP 1/2004, Beilage HA).

Da diese Argumente auch bei einer Weiterführung der Arbeiten der Föderalismuskommission stichhaltig bleiben, darf davon ausgegangen werden, dass es für den Bereich der beruflichen Bildung insgesamt bei einer gespaltenen Zuständigkeitsverteilung bleibt, nämlich für den Bereich der außerschulischen Berufsbildung bei der Bundeskompetenz, für den Bereich der schulischen Berufsausbildung bei der Länderkompetenz.

Wesentliche Neuerungen des Gesetzes

Der Anspruch, ein Gesetz zu erarbeiten, das allen Wünschen aller Beteiligten in vollem Umfang Genüge tut, wäre ein nicht zu erfüllender Anspruch gewesen. Wir haben uns deshalb in einem ersten Arbeitsschritt bemüht, berufsbildungspolitische „Schützengräben“ zunächst einmal nicht in die Betrachtung aufzunehmen und auch selbst solche nicht zu beziehen. Am Anfang der Überlegungen standen deshalb eine Feststellung und eine Fragestellung:

Erstens: Das BBiG von 1969 hat sich in seinem wesentlichen Gehalt bewährt. Es wurde von einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragen und hat maßgeblich dazu beigetragen, dass für eine weit überwiegende Zahl junger Menschen Zukunftsperspektiven eröffnet wurden und „Bildung“ für das Gemeinwesen Deutschland nachhaltig gesichert war.



Zweitens: Auf welche Änderungen in Wirtschaft und Gesellschaft muss der Gesetzgeber reagieren, damit dies in Zukunft auch so bleibt?

Es zeichneten sich drei Hauptlinien von Veränderungen ab, auf die der Gesetzgeber reagieren musste:

- Die deutsche Wirtschaft steht heute in globalem Wettbewerb,
- die heutige Arbeitswelt ist differenzierter und einem stetigen Wandel unterworfen und
- Berufsausbildung findet faktisch zu einem erheblichen Anteil an Schulen statt.

INTERNATIONALISIERUNG

Durch die Neuregelung in § 2 Abs. 2 wird im Berufsbildungsgesetz die Möglichkeit verankert, *zeitlich begrenzte Abschnitte der Berufsausbildung auch im Ausland* zu absolvieren. Damit wird der Auslandsaufenthalt rechtlich als Teil der Berufsausbildung behandelt, sofern er dem Ausbildungsziel dient. Dies wird dann der Fall sein, wenn die im Ausland vermittelten Ausbildungsinhalte im wesentlichen dem entsprechen, was Gegenstand der heimischen Ausbildung ist, wenn Sprachkenntnisse vermittelt oder sonstige zusätzliche Kompetenzen erworben werden.

Da der Auslandsabschnitt in diesen Fällen das Ausbildungsverhältnis nicht unterbricht, erübrigen sich zusätzliche Regelungen etwa zur Vergütungspflicht, zur Anerkennung der im Ausland erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten oder zum Status als Auszubildender hinsichtlich sozialversicherungs- und steuerrechtlicher Fragen.

Der Auslandsaufenthalt kann nur in Abstimmung mit den Auszubildenden erfolgen. Die Auslandsaufenthalte sollen im Verhältnis zur Gesamtdauer der Berufsausbildung angemessen sein. Die Dauer von Ausbildungsabschnitten im Ausland wurde daher auf maximal ein Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer begrenzt. Anrechnungen bzw. Verkürzungen nach den §§ 7 und 8 BBiG bleiben dabei unberücksichtigt.

Die Neuregelung der §§ 2 und 76 bietet die Option, Auslandsaufenthalte als integralen Bestandteil der Berufsausbildung zu gestalten. Daneben bleibt die Möglichkeit bestehen, Auslandsaufenthalte im Rahmen von Beurlaubungen oder Freistellungen durchzuführen und die zuständige Stelle über eine Anrechnung befinden zu lassen.

NEUFASSUNG DER ERMÄCHTIGUNGSNORM ZUM ERLASS VON AUSBILDUNGSORDNUNGEN

Die Ermächtigungsnorm zum Erlass von Ausbildungsordnungen in § 4 in Verbindung mit § 5 BBiG fußt im Kern auf der bisherigen Ermächtigungsnorm in § 25 des Berufsbildungsgesetzes von 1969. Unterschieden wird nunmehr klar zwischen den Mindestinhalten, die eine Ausbildungsordnung aufweisen muss, und weiteren Inhalten, die durch die Ausbildungsordnung fakultativ geregelt werden können.

Nach § 5 Abs. 1 sind die *Mindestinhalte*:

- die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, der anerkannt wird,
- die Ausbildungsdauer, die weiterhin nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen soll,
- beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die mindestens Gegenstand der Berufsausbildung sind,
- eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Vermittlung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sowie
- die Prüfungsanforderungen.

§ 5 Abs. 2 zählt darüber hinaus *mögliche weitere Inhalte* der Ausbildungsordnung abschließend auf. In diesem Zusammenhang wird z. B. für die echte Stufenausbildung (§ 5 Abs. 2 Nr. 1) klar gestellt, dass das Berufsausbildungsverhältnis mit Ablauf der letzten Stufe endet (§ 21 Abs. 1 Satz 2). Im Falle der „unechten“ Stufenausbildung (§ 5 Abs. 2 Nr. 4), also wenn bereits eine Zwischenstufe zu einem Abschluss in einem nach BBiG anerkannten Ausbildungsberuf führt, gilt dieses nicht.

In § 5 Abs. 2 Nr. 2 wird nunmehr ausdrücklich die Möglichkeit eröffnet, die Abschlussprüfung in zwei zeitlich auseinander fallenden Teilen durchzuführen (sog. *gestreckte Abschlussprüfung*). Sofern diese Möglichkeit genutzt wird, müssen entsprechende Regelungen (bspw. Zeitpunkt des 1. Teils der Abschlussprüfung, Ausbildungsinhalte bis zu diesem Zeitpunkt, Gewichtung der Teilprüfung) in der Ausbildungsordnung erfolgen. Für diesen Fall ist durch § 37 Abs. 1 Satz 2 klargestellt, dass der erste Teil der Abschlussprüfung nicht eigenständig wiederholbar ist. Weitere Folgeänderungen ergeben sich in § 37 Abs. 2 Satz 3 (Mitteilung des Prüfungsergebnisses), § 55 (Zulassung zur Abschlussprüfung bei zeitlich auseinander fallenden Teilen) und § 48 Abs. 2 (Entbehrlichkeit von Zwischenprüfungen). Ebenfalls neu eingeführt wird die Möglichkeit, bereits im

Rahmen der Ausbildungsordnung im Zusammenhang mit der Ausbildung stehende *weitere Kompetenzen zu vermitteln und zu prüfen*. Dabei kommen sowohl zusätzliche Wahlbausteine der Ausbildungsordnung als auch Teile anderer Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen in Betracht. Hierdurch wird eine noch breitere Verwendung auf dem Arbeitsmarkt wie auch eine engere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung unterstützt.

Die in § 6 geregelte sog. Experimentierklausel, also die *Ermächtigungsgrundlage für Erprobungsverordnungen*, wird in mehrfacher Hinsicht erweitert. Zum einen wird durch die Herauslösung dieser Ermächtigungsgrundlage aus dem Kontext des sog. Ausschließlichkeitsgrundsatzes gemäß § 28 Abs. 1 und 2 des BBiG von 1969 klargestellt, dass sich Erprobungsverordnungen nicht auf Ausnahmen vom Ausschließlichkeitsgrundsatz beschränken müssen. Zum anderen wird die Zielrichtung von Erprobungsverordnungen, die bereits auf neue Ausbildungsformen und -berufe gerichtet war, auf neue Prüfungsformen erweitert.

MODIFIZIERUNG DER ANRECHNUNG BERUFLICHER VORBILDUNG AUF DIE AUSBILDUNGSZEIT

Im Gegensatz zu § 29 Abs. 2 des BBiG von 1969 wird im neuen BBiG durch § 7 Abs. 1 die Entscheidung, ob eine Vorbildung in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung auf eine sich anschließende Berufsausbildung angerechnet wird, zum einen in den Verantwortungsbereich der Länder übertragen. Diese können durch Rechtsverordnung der Landesregierung entscheiden, ob und in welchem zeitlichem Umfang Bildungsabschnitte an berufsbildenden Schulen oder in sonstigen Einrichtungen auf die Ausbildungszeit einer betrieblichen Erstausbildung anzurechnen sind. Eine solche Möglichkeit wird in der Regel nur dann in Betracht zu ziehen sein, wenn diese Bildungsangebote nach ihrer inhaltlichen und zeitlichen Struktur der Ausbildungsordnung eines anerkannten Ausbildungsberufes entsprechen. Zum anderen bedarf eine Anrechnung zukünftig (spätestens ab 2009) des gemeinsamen Antrags der Vertragsparteien des Berufsausbildungsverhältnisses, da die Anrechnung zwangsläufig eine Verkürzung der betrieblichen Ausbildungsdauer nach sich zieht und hierdurch rechtsgestaltend in die jeweiligen Vertragsbeziehungen eingewirkt wird.

Ebenfalls wurde in diesem Zusammenhang anerkannt, dass in besonderen Fällen (z. B. für alleinerziehende Auszubildende oder für Angehörige von pflegebedürftigen Personen) eine *Teilzeitberufsausbildung* möglich sein kann.

Geändert wurden auch die Zulassungsregelungen zur Abschlussprüfung für sog. „Externe“. Satz 2 des § 40 Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes von 1969 enthält eine Ermächtigung für das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, durch Rechtsverordnung zu bestimmen, welche Schulen und Einrichtungen dem BBiG entsprechende Bildungs-

gänge anbieten. Mit dieser „Gleichwertigkeitsbestätigung“ sollte der Absolvent der Bildungsgänge einen Anspruch auf Zulassung zur Kammerprüfung erhalten. Allerdings wurde von der Verordnungsermächtigung bisher kein Gebrauch gemacht. § 43 Abs. 2 sieht deshalb nunmehr vor, die Entscheidung, welche Bildungsgänge generell einer Ausbildung nach dem BBiG entsprechen, auf die Landesregierung zu übertragen. Damit öffnet sich für die Länder die Chance, durch vollzeitschulische Ausbildungsgänge, die nach den Strukturen und Inhalten einer Ausbildung nach dem BBiG durchgeführt werden, arbeitsmarktverwertbare Qualifizierung auf hohem Niveau anzubieten und eine Abschlussprüfung nach dem BBiG durchzuführen. Die Regelung führt zu einer die Entscheidungsgewalt (Einrichtung voll qualifizierender schulischer Angebote durch die Länder) und die Verantwortung für die Einordnung der Angebote in das Berufsbildungssystem zusammen. Zum anderen dient sie insb. auch dem Abbau von unnötigen und kostenintensiven Verweilzeiten im Bildungssystem. Das Gesetz öffnet sich an dieser Stelle bewusst dem Verantwortungsspielraum der Länder. Es bleibt abzuwarten, ob und inwieweit die Länder von diesem Angebot Gebrauch machen. Im Hinblick auf diese Ungewissheit ist vorgesehen, den Einfluss der Regelung auf das Gesamtsystem der dualen Berufsausbildung im Rahmen einer Evaluation zu untersuchen. Sie soll Rückschlüsse darüber ermöglichen, ob die vorgesehene Befristung dieser Regelung bis zum 1. August 2011 beibehalten oder aufgehoben wird.

WEITERE ÄNDERUNGEN IM BBiG

Gegenüber dem Gesetz von 1969 werden die dort in den §§ 20 bis 24 sowie im 6. Teil verstreuten Vorschriften zur *Eignung von Ausbildungsstätten und -personal* in einem neuen Abschnitt zusammengefasst und einem einheitlichen Ordnungssystem unterworfen (§§ 27 bis 33).

Neben der bereits erwähnten Möglichkeit, die Abschlussprüfung in zwei Teilen durchzuführen, sind im Prüfungswesen folgende Neuerungen zu nennen:

- Nach § 39 Abs. 2 kann der Prüfungsausschuss zur Bewertung einzelner nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen *gutachterliche Stellungnahmen Dritter einholen*. Anlass dafür war die seit langem geführte Diskussion, ob und in wie weit Leistungen, die in der Berufsschule erbracht werden, auf das Ergebnis der Abschlussprüfung Einfluss nehmen können. Das neue BBiG hat die Forderung, diese Berufsschulleistungen anzurechnen, ohne dass der Prüfungsausschuss korrigierend tätig werden kann, nicht aufgegriffen. Er erlaubt jedoch zukünftig, dass sich der Prüfungsausschuss zur Bewertung einzelner Prüfungsleistungen der „gutachterlichen“ Stellungnahme von Dritten, insb. der Berufsschulen, bedient. Unverzichtbar bleibt, dass der Prüfungsausschuss das Recht hat, vorgeschlagene Noten zu ändern.

- Nach § 42 Abs. 3 kann der Vorsitzende des Prüfungsausschusses zur Vorbereitung der Beschlussfassung auch mindestens zwei Mitglieder mit der Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistung beauftragen. § 42 Abs. 2 schafft damit eine *Ausnahme vom Kollegialprinzip*, ohne dieses in seinem Wesensgehalt zu tangieren. Wie im Falle des § 39 Abs. 2 müssen auch beim Berichterstatterprinzip die erheblichen Sachverhalte dokumentiert werden. Auch hier bleibt dem Kollegialorgan die Bewertungsänderung vorbehalten.

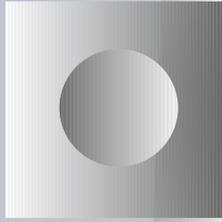
Die bisher im 6. Teil des Berufsbildungsgesetzes enthaltenen Sondervorschriften zur *Bestimmung der zuständigen Stelle* werden im neuen Gesetz im § 71 bis 75 zusammengefasst. Dabei wird die geltende Abgrenzung nach Wirtschafts-, Gewerbe- und Berufszweigen zugunsten eines transparenteren Ordnungssystems im Grundsatz aufgegeben, da insbesondere die gesetzliche Zuordnung von zuständigen Stellen anhand von konkreten Ausbildungsberufen in der Praxis Schwierigkeiten bereitete und häufig von aktuellen Entwicklungen im Neuordnungsverfahren überholt wurde. So sind etwa die Berufsbezeichnung „Rechtsanwaltgehilfe“ (§ 87 BBiG von 1969) oder „Zahnarthelfer“ (§ 91 des BBiG von 1969) seit längerem durch modernere Berufsbezeichnungen abgelöst worden.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG

Ein Kernelement der geänderten Regelung zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist die Verringerung der Gremienzahl. Die Aufgaben des bisherigen Hauptausschusses und des bisherigen Ständigen Ausschusses wird in einem *neuen Hauptausschuss* zusammengefasst. Gleichzeitig wird die Zahl der Mitglieder im Hauptausschuss von 53 auf jetzt 29 Personen verringert. Abgeschafft werden auch die Fachausschüsse sowie der Länderausschuss.

Dieser Verringerung der Gremienzahl steht die *Neueinrichtung eines Wissenschaftlichen Beirates* gegenüber. Damit werden Entwicklungen in der institutionellen Forschung der vergangenen Jahre aufgegriffen. Es entspricht dem modernen Verständnis von Forschungseinrichtungen, dass deren Aufgaben einer ständigen Qualitätskontrolle und -sicherung unterworfen werden. Durch die externe Begleitung, auch z. B. durch ausländische Wissenschaftler, sind zudem wertvolle Hinweise für die Forschungsprojekte zu erwarten. (Zu den das BIBB betreffenden Regelungen vgl. auch den Beitrag von MÖLLS in dieser Ausgabe – die Red.)

Der Bundesrat hat in seiner Sitzung am 18. Februar 2005 dem neuen Berufsbildungsgesetz einstimmig zugestimmt. Damit ist es gelungen, das Gesetz sowohl im Deutschen Bundestag als auch im Bundesrat auf einem ganz breiten Konsens zu fundieren. Die erwähnte Messlatte wurde also nicht „gerissen“. Das Gesetz trat zum 1. April 2005 in Kraft. ■



Das Berufsbildungsreformgesetz: Neuerungen für das BIBB in Organisationsstruktur, Aufgabenwahrnehmung und Finanzierung

► **Das neue Berufsbildungsgesetz (BBiG) nimmt die bislang im Berufsbildungsförderungsgesetz enthaltenen Vorschriften über das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) auf. Die Aufgaben des Bundesinstituts werden klarer und flexibler gefasst und um die Möglichkeit der Auftragseinwerbung erweitert. Daneben erfolgt eine Änderung der Organisationsstruktur durch Reduzierung und Verkleinerung der Organe. Die Aufgaben des bisherigen Hauptausschusses und des bisherigen Ständigen Ausschusses werden in einem neuen Hauptausschuss zusammengefasst. Die Zahl der Mitglieder verringert sich von jetzt 53 auf 29 Personen. Ein wissenschaftlicher Beirat berät das Bundesinstitut in Forschungsfragen. Die Frage der Finanzierung des Bundesinstituts wird klargestellt.**

Rückblick

Mit der Neufassung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) werden die für das Bundesinstitut für Berufsbildung geltenden Vorschriften wieder in das Gesetz zurückgeführt, das die Berufsbildung regelt.

Das Bundesinstitut wurde 1970 auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes vom 1.9.1969 als Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung in Berlin errichtet. Grundlegende Änderungen erfolgten mit dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom 7.9.1976, in dem u. a. die Vorschriften über das Bundesinstitut enthalten waren. Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung wurde in das Bundesinstitut für Berufsbildung überführt, der Bundesausschuss für Berufsbildung als Beratungsorgan der Bundesregierung abgeschafft, die Länder wurden Mitglieder in einem gestärkten Hauptausschuss. Dieses Gesetz wurde jedoch wegen der Verletzung von Beteiligungsrechten des Bundesrates im Gesetzgebungsverfahren am 10.12.1980 vom Bundesverfassungsgericht für nichtig erklärt mit der Folge, dass das bis 1976 geltende BBiG wieder Geltung erlangte. Die Rechtslage stimmte nicht mehr mit der Praxis überein und musste unverzüglich angepasst werden. Wegen dieses Zeitdrucks entschied sich die damalige Bundesregierung, mit dem Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) ein eigenes Gesetz nur für das Bundesinstitut für Berufsbildung einzubringen, das am 24.12.1981 in Kraft trat und bis auf wenige Anpassungen bis zum 31.3.2005 Geltung behielt.

Nunmehr sind Aufgaben, Organisationsstruktur und Finanzierung des Bundesinstituts für Berufsbildung in Teil 5, §§ 89-101 BBiG enthalten.



JOHANNA MÖLLS

Leiterin des Referats „Recht, Rechtsfragen der beruflichen Bildung, Organisation“ im BIBB



Aufgaben

Die bisher in § 6 BerBiFG geregelten Aufgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung werden in § 90 BBiG differenzierter gestaltet und erweitert.

§ 90 BBiG sieht eine Unterteilung der Aufgaben in Forschungsaufgaben (§ 90 Abs. 2 BBiG) und Verwaltungsaufgaben (§ 90 Abs. 3 BBiG) vor.

Neben der Beibehaltung der laufenden Pflichtaufgaben in Form der Führung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe (§ 90 Abs. 3 Nr. 3 BBiG), der Aufgaben im Bereich des Fernunterrichts (§ 90 Abs. 3 Nr. 4 BBiG) und der Auftrags- und Weisungsaufgaben (§ 90 Abs. 3 Nr. 1 a) bis e), Abs. 3 Nr. 2 BBiG) werden die Forschungsaufgaben in § 90 Abs. 2 i. V. m. § 84 BBiG präziser als bislang in § 6 Abs. 2 Nr. 3 BerBiFG gefasst, wobei formell zwischen der Eigenforschung auf der Grundlage eines jährlichen Forschungsprogramms und der Auftragsforschung für oberste Bundesbehörden unterschieden wird. Dies beseitigt Zweifelsfragen aus der bisherigen Praxis.

Mit § 90 Abs. 3 Nr. 1 f) BBiG erfolgt die ausdrückliche Klarstellung innerhalb des Aufgabenkatalogs, dass das Bundesinstitut für Berufsbildung im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) weitere Verwaltungsaufgaben des Bundes zur Förderung der Berufsbildung übernehmen kann. Die entsprechende Aufgabenentwicklung des Bundesinstituts findet damit ihre gesetzliche Anerkennung.

Die o. g. ausdrückliche Trennung zwischen Forschungs- und Verwaltungsaufgaben in § 90 Abs. 2 und Abs. 3 BBiG bedeutet für das Bundesinstitut gegebenenfalls Änderungen bei der kategorialen Zuordnung von Aufgaben. Nicht im jährlichen Forschungsprogramm enthaltener, jedoch im Rahmen der Aufgabenstellung des § 90 Abs. 3 Nr. 1 a) BBiG erwachsender Forschungsbedarf wird künftig nach Maßgabe des § 90 Abs. 2 S. 3 BBiG zu decken sein.

Gänzlich neu schafft das Reformgesetz mit der Einführung von § 90 Abs. 4 BBiG die Möglichkeit, mit Zustimmung des BMBF Aufträge von Dritten einzuwerben, um mit Stellen außerhalb der Bundesverwaltung Verträge abzuschließen. Nach der bisherigen Rechtslage war dem Institut lediglich die Auftragseinwerbung im Rahmen von internationalen Projekten, nicht jedoch im Rahmen von nationalen Ausschreibungen möglich. Das Institut kann damit

nunmehr seine Kompetenz auch für Dritte außerhalb der Bundesverwaltung zugänglich machen (s. Helmut PÜTZ, Antworten zum gemeinsamen Fragenkatalog aller Fraktionen im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung zur Anhörung BBiG am 22. 11. 2004 im Deutschen Bundestag, Frage 28, Ausschussdrucksachen 15(17)262a). Wie flexibel das BIBB allerdings bei der Teilnahme an bundesweiten Ausschreibungen agieren kann und wie mögliche oder gar notwendige Mischfinanzierungen umzusetzen sind, wird sich erst in der Praxis erweisen.

Aufbau- und Gremienstruktur

Von den bisher drei Organen des Bundesinstituts für Berufsbildung, dem Hauptausschuss, dem Ständigen Ausschuss und dem Generalsekretär entfällt der im Jahr 1993 eingerichtete Ständige Ausschuss. Der Hauptausschuss selbst wird verkleinert. Unter Beibehaltung der Viertelparität wird die Zahl der Vertreterinnen und Vertreter von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Bundesländern von jeweils 16 auf acht halbiert, nachdem im Regierungsentwurf vom 14. 7. 2004 noch eine Reduzierung der Mitgliederzahl auf sechs pro Bank vorgeschlagen war. Die Erhöhung auf acht Mitglieder und gleich viele Stellvertreter ermöglicht den Ländern eine bessere Gremienmitwirkung. Der Bund wird weiterhin durch fünf Mitglieder vertreten.

Mit den künftig 29 Mitgliedern könnte der Hauptausschuss also flexibler agieren als mit der bisherigen Zahl von 53 Teilnehmern. So erklärt sich auch die Abschaffung des Ständigen Ausschusses. Dessen bisherige Aufgaben nach § 8a BerBiFG, u. a. die Aufgaben des Hauptausschusses zwischen dessen Sitzungen wahrzunehmen und diese Sitzungen und Beschlussfassungen vorzubereiten, gehen auf den Hauptausschuss über. Zu Aufgaben des Hauptausschusses gehört es künftig auch, Empfehlungen zur einheitlichen Anwendung des Berufsbildungsgesetzes abzugeben, § 92 Abs. 1 Nr. 4 BBiG. Hiermit wird eine Regelung aus dem BBiG in der Fassung von 1969 wieder aufgegriffen.

Weiter erfolgt eine Verschlinkung der Gremienstruktur durch die Abschaffung der Fachausschüsse und des Länderausschusses. Dessen Aufgaben werden durch den parallel tätigen Bund-Länder-Koordinierungsausschuss wahrgenommen.

Der Ausschuss für Fragen behinderter Menschen, § 95 BBiG, wird aufgrund der geänderten Zuständigkeitsregelung in § 66 BBiG und damit anders als bisher als Ständiger Unterausschuss des Hauptausschusses eingerichtet.

Unter Beibehaltung der bisherigen Aufgaben und Befugnisse wird die Bezeichnung des Leiters oder der Leiterin des

Bundesinstituts von Generalsekretär in Präsident oder Präsidentin geändert, § 93 BBiG.

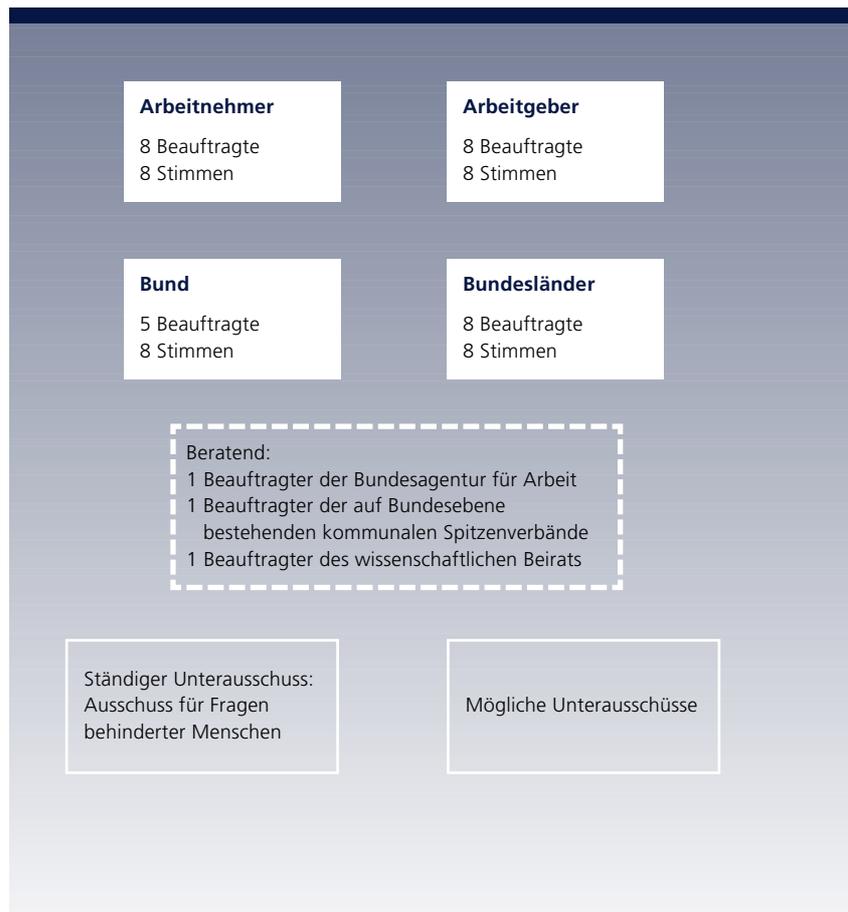
Als neues Beratungsgremium wird ein „Wissenschaftlicher Beirat“ eingeführt, wie dies mittlerweile in Forschungseinrichtungen des Bundes üblich ist. Die Aufgabe des Wissenschaftlichen Beirats besteht in erster Linie in der Beratung des Bundesinstituts in Forschungsangelegenheiten, § 94 Abs. 1 BBiG. Der bis zu siebenköpfige Beirat, der aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus dem In- und Ausland zusammengesetzt sein wird, die nicht dem Bundesinstitut angehören dürfen, wird eine laufende Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung durchführen. Durch regelmäßige Evaluierungen soll Fehlentwicklungen in der Forschungsarbeit entgegengesteuert werden.

Diese Begleitung durch Externe kann wertvolle Anstöße für die wissenschaftliche Arbeit des Bundesinstituts geben. Insgesamt wird durch diese Maßnahme die Stellung des Bundesinstituts für Berufsbildung als Forschungseinrichtung gestärkt. Allerdings gilt es zu vermeiden, dass es zu einer zeitaufwändigen Doppelberatung des Bundesinstituts durch den Wissenschaftlichen Beirat und den bisherigen Forschungsunterausschuss des Hauptausschusses (UA1) kommt (s. Helmut PÜTZ, a. a. O.). Auch hier wird erst die Praxis unter dem neuen BBiG zeigen, ob die mit der Verschlankung bezweckte Steigerung der Effizienz in der tatsächlichen Aufgabenerledigung durch das Bundesinstitut verwirklicht wird.

Finanzierung

Mit § 96 Abs. 1 BBiG wird die Grundfinanzierung des Bundesinstituts für Berufsbildung begrifflich klargestellt. Danach erfolgt sie durch Zuschüsse des Bundes, soweit Ausgaben für Errichtung und Verwaltung des Instituts zu decken sind. Die bisherige Formulierung „Zuwendungen“ in § 13 BerBiFG war immer wieder Anlass zu Missverständnissen, zuletzt bei den aufgrund der Koch-Steinbrück-Liste ausgesprochenen Haushaltssperren und -kürzungen. Der bisherige Gesetzestext gab nicht das wieder, was haushaltsrechtlich gemeint war. Zuwendungen sind gemäß § 23 BHO Leistungen an Stellen außerhalb der Bundesverwaltung zur Erfüllung bestimmter Aufgaben. Das Bundesinstitut ist als bundesunmittelbare juristische Person des öffentlichen Rechts aber Teil der Bundesverwaltung und kann somit naturgemäß keine Zuwendungen erhalten. Zudem ist die Finanzierung des Bundesinstituts dem Grunde und der Höhe nach nicht wie bei der Gewährung einer Zuwendung in das Ermessen der Bundesregierung gestellt. Vielmehr ergibt sich aus der Anstaltslast ein Finanzierungsanspruch des Bundesinstituts (Fritz OSSENBÜHL, Rechtsfragen zum Finanzstatus des Bundesinstituts für Berufsbildung, Rechts-

Der (neue) Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung

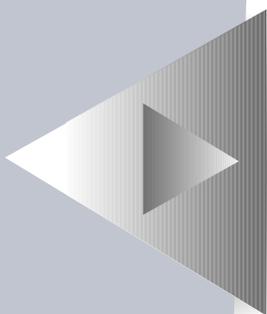


gutachten erstattet dem Bundesinstitut für Berufsbildung, April 2004, Punkt VI. 2).

§ 96 Abs. 2 BBiG stellt die entsprechende Kostentragungsregelung der Auftragserweiterung in § 90 Abs. 2 S. 3, Abs. 3 Nr. 1 f) und Abs. 4 BBiG dar. Die dem Bundesinstitut im Rahmen der Vertragserfüllung für andere Bundesministerien, weiteren Stellen der Bundesverwaltung oder für privatrechtlich organisierte Dritte entstehenden Kosten sind vom jeweiligen Auftraggeber zu tragen. Es erfolgt keine Beteiligung an der Kostentragung im Rahmen der Grundfinanzierung. ■

Gesetzesquellen

Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APiFG) v. 7.9.1976.
In: BGBl. I, S. 2658
Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) v. 24.12.1981.
In: BGBl. I, S. 1692
Berufsbildungsgesetz (BBiG) v. 1.9.1969. In: BGBl. I, S. 1112 ff.
Berufsbildungsgesetz (BBiG) v. 1.4.2005. In: www.bmbf.de



Drei Meinungen zur Reform – BWP befragt Berufsbildungsexperten

► Rechtzeitig zum neuen Ausbildungsjahr trat das Berufsbildungsreformgesetz (BerBiRefG) in Kraft. Was ihnen das neue Gesetz gibt und worin sie die wichtigsten Aufgaben bei seiner Umsetzung in ihrem jeweiligen Verantwortungsbereich sehen, fragte die „BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ drei Berufsbildungsexperten. Sie gehören zu den zwanzig Sachverständigen, die am 22. November 2004 den Mitgliedern des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung Rede und Antwort standen. Zwei Experten sind gleichzeitig Mitglieder des (alten) Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung.



DR. ELMAR SCHULZ-VANHEYDEN

Staatssekretär im Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, Düsseldorf



DR. URSULA HERDT

Leiterin des Vorstandsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung beim GEW-Hauptvorstand, Frankfurt a. M.; Mitglied des Hauptausschusses des BIBB



GÜNTHER HOHLWEG

Leiter Siemens Professional Education (SPE) Siemens Berufsausbildung, München; Mitglied des Hauptausschusses des BIBB

BWP: NACH 35 JAHREN LIEGT EIN NEUES GESETZ ZUR REGELUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG IN DEUTSCHLAND VOR. HALTEN SIE ES FÜR GELUNGEN?

STS DR. SCHULZ-VANHEYDEN

Eine Gesamtbetrachtung aller vorgesehenen Regelungen erlaubt es, diese Frage mit einem klaren Ja zu beantworten. Aus meiner Sicht konnten zu den wichtigsten Punkten, die einen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung leisten, einvernehmliche Lösungen bzw. Kompromisse gefunden werden. Das sind vor allem:

1. die Anrechnung schulischer Bildungsgänge auf die duale Ausbildung
2. die Zulassung von Absolventinnen und Absolventen vollzeitschulischer Bildungsgänge zu Abschlussprüfungen der Kammern
3. die intensivere Kooperation bei der Novellierung von Ausbildungsberufen
4. die stärkere Mitverantwortung des Partners „Schule“ in den Berufsbildungsausschüssen.
5. die Einbeziehung von Berufsschulleistungen beim Prüfungszeugnis

DR. HERDT

Diese Frage ist nicht einfach mit Ja oder Nein zu beantworten: Gemessen an der Schwierigkeit, trotz der vielen divergierenden Interessen und Widerstände – aufseiten der Wirtschaft, der Länder und teilweise auch der Gewerkschaften – Veränderungen umzusetzen, mag man das Ergebnis als gelungen bezeichnen. Gemessen am eigentlichen Reformbedarf in der beruflichen Bildung fällt das Urteil negativer aus.

Das BBiG hatte sich grundsätzlich bewährt. Zur Zukunftssicherung der Berufsbildungssysteme waren eigentlich nur wenige Änderungen notwendig. – Wir benötigten in der Industrie neue Metall- und Elektroberufe mit neuen Ausbildungsstrukturen und Prüfungsformen. Dies zu berücksichtigen hätte schon genügt. Nun ist die Novellierung doch umfangreicher geworden. Es bestand die Gefahr der Verstaatlichung und Verschulung der Berufsbildung und die Einführung einer Ausbildungsplatzabgabe.

Die Wirtschaft konnte einige Verbesserungen am Gesetzentwurf erreichen. Eine wesentliche Änderung im Sinne der Wirtschaft hat es beim äußerst umstrittenen Punkt der Zulassung von Absolventen vollzeitschulischer Bildungsgänge zur Kammerprüfung gegeben. Hier ist der Mindestforderung der Wirtschaft entsprochen worden, die Zulassung zu konditionieren und zeitlich zu befristen.

Positiv ist zudem, dass die ursprünglich vorgesehenen regionalen Berufsbildungskonferenzen wieder entfallen, hätten sie doch nur zusätzliche Bürokratie und unnötige Parallelstrukturen bedeutet. Mit ihrer Forderung nach Ausdehnung der Probezeit auf bis zu sechs Monate konnte sich die Wirtschaft zwar nicht völlig durchsetzen, sie hat aber eine Ausweitung auf bis zu vier Monate erreicht.

BWP: VIELLEICHT SIND SIE NICHT MIT ALLEN PUNKTEN EINVERSTANDEN. WO UND WIE HÄTTEN SIE SCHWERPUNKTE ANDERS GESETZT? GIBT ES ASPEKTE, DIE SIE VERMISSEN?

Angesichts der Zielsetzung, zum Wohle der Jugendlichen konsensfähige Lösungen zu finden, halte ich die Auswahl der Themenfelder und die Schwerpunktsetzungen für zukunftsorientiert und sachangemessen. Diese positive Bewertung muss sich allerdings daran messen lassen, ob es uns mit den jetzt gefundenen Lösungsansätzen absehbar gelingt, in den Ländern ganz pragmatisch mehr junge Menschen zeiteffizient in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu führen. Die mangelhafte Ausnutzung brachliegender Ressourcen und die hiermit einhergehende Verschiebung finanzieller Lasten auf die öffentlichen Haushalte und damit auf die Allgemeinheit lässt sich nicht beliebig fortführen. Das Gesamtsystem „Ausbildung“ gerät ins Trudeln, wenn wir diese Entwicklung nicht aufhalten. Sollten die jetzt gefundenen Lösungen nicht kurz- bis mittelfristig überzeugende Ergebnisse liefern, wird sehr schnell über andere Schwerpunktsetzungen und alternative Lösungsmöglichkeiten nachgedacht werden müssen.

Es gibt aus meiner Sicht in der Tat vieles, was die Gesetzesnovellierung ausblendet, wozu sie keine Lösungen enthält:

- Die Entscheidungsstrukturen – konkret die Dominanz der Wirtschaft und der Kammern in der Berufsausbildung – bleiben unangetastet. Dieser Aspekt berührt natürlich die grundsätzliche Struktur unserer dualen Berufsbildung und insofern die „Systemfrage“; daher tut sich jede Regierung schwer, auf diesem Feld den Konflikt mit der Wirtschaft zu wagen. Dennoch muss wenigstens auf Folgendes hingewiesen werden: Verglichen mit anderen Bildungsbereichen und auch mit dem Berufsbildungssystem anderer europäischer Länder ist die Entscheidungsmacht der Wirtschaft, die durch die Mitbestimmung der Gewerkschaften ja nur gemildert ist, eine Besonderheit, die für viele Probleme verantwortlich ist: Den Mangel an Ausbildungsstellen, den segmentierten Zugang zur Berufsausbildung, die Verhinderung einer intensiven und effektiven Qualitätssicherung sowie breiterer Ausbildungsprofile, die Defizite unseres Prüfungswesens – um die wichtigsten zu nennen. Das BBiG in der alten und neuen Fassung zementiert diese Dominanz, die ja durch die alleinige Verfügung der Betriebe über den Zugang zu den Lehrstellen ohnedies gegeben ist.
- Ein weiteres ungelöstes Problem liegt in der Rolle der Berufsschule: Zwar enthält die Novellierung einige Bestimmungen, die – wenn sie denn auch Anwendung finden – zu mehr Gleichwertigkeit der Berufsschule führen können. Meines Ermessens gehen sie aber nicht weit genug, weil das BMBF die verfassungsrechtliche Auseinandersetzung gescheut hat. Zum Beispiel bei der Anrechnung der Berufsschulleistungen im Abschlusszeugnis, die nicht verbindlich vorgesehen, sondern nur in der Form einer gutachterlichen Stellungnahme ermöglicht wird. Überhaupt hätten wir uns eine Verankerung der Berufsschule als gleichwertigem Lernort im Gesetz gewünscht, verbunden zum Beispiel mit verbindlichen Regelungen über den Mindestumfang an Berufsschul-Unterricht. Das BMBF ist hier wie auch an anderen Punkten den vorsichtigen Weg gegangen, nur rechtliche Optionen zu eröffnen, deren Umsetzung aber den Ländern zu überlassen. Einerseits verständlich, andererseits aber berufsbildungspolitisch problematisch, weil damit nicht garantiert ist, dass die Länder den Ball auffangen, es also tatsächlich zu entsprechenden Reformschritten kommt. In diesem Zusammenhang finde ich es auch bedauerlich, dass das novellierte BBiG keine Regelung über die institutionalisierte Abstimmung zwischen Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung trifft, wir also weiterhin mit den unzureichenden Modalitäten des gemeinsamen Ergebnisprotokolls leben müssen. Der Grund für diese Abstinenz des Gesetzgebers liegt natürlich auch in der Kompetenzverteilung, also im Föderalismus.
- Völlig ausgeblendet bleibt die Finanzierungsfrage, hierzu enthält die Gesetzes-Novellierung keinerlei Rege-

lung und das Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom letzten Jahr ist erst mal auf Eis gelegt. Wie immer man dies beurteilt: Wir brauchen eine – auch gesetzlich abgesicherte – Neuverteilung der Finanzierung der Berufsausbildung zwischen Staat (einschließlich der Bundesagentur für Arbeit und Kommunen) und Wirtschaft.

- Das neue Gesetz hat auf die Chance verzichtet, Regelungen zur beruflichen Weiterbildung, konkret zur Finanzierung, Qualitätssicherung, zum Zugang etc. zu treffen, wie es die Gewerkschaften schon seit langem fordern, zumal der Bund dafür mit dem Artikel 74 Abs.1 Nr. 11 über einen Kompetenztitel verfügt. Die katastrophalen Entwicklungen im SGB-III-Bereich seit der Hartz-Gesetzgebung haben erst recht deutlich gemacht, dass wir eine eigene bundesgesetzliche Grundlage wenigstens für die berufliche Weiterbildung benötigen (solange es keine Rahmenkompetenz für die Weiterbildung generell gibt).
- Das BMBF hat sich mit dem § 43 Abs. 2 – der Aufwertung vollzeitschulischer Ausbildungsgänge – für eine sehr vorsichtige Regelung entschieden, die gleichzeitig aber auch ihr eigentlich innovatives Element in der Reform darstellt. Im Unterschied zum DGB und zu anderen Gewerkschaften haben wir die Stoßrichtung dieser vor allem heftig umstrittenen Neuregelung begrüßt: Wir fordern als GEW seit langem eine systematische Ergänzung der betrieblichen Ausbildung durch gleichwertige Ausbildungsgänge mit unterschiedlichen Lernortkombinationen (schulisch, an außerbetrieblichen Einrichtungen mit betrieblichen Praxisphasen). Insofern haben wir das BMBF in dieser Frage unterstützt, auch wenn wir einer Lösung, die einen bundeseinheitlichen Übergang zu einem pluralen Berufsbildungssystem eher ermöglicht hätte, den Vorzug gegeben hätten. Auch hier gilt: Das Gesetz enthält eine Option, ob sie wirksam wird, hängt von der Umsetzung in den Ländern ab.

GÜNTHER HOHLWEG

Hauptkritikpunkt bleibt, dass wesentliche Forderungen der Wirtschaft zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Betriebe und zum Abbau von Ausbildungshemmnissen nicht berücksichtigt wurden.

Insgesamt bringt das Gesetz keine wesentlichen Systemänderungen, aber auch keine Verschlechterungen für die betriebliche Ausbildung. Chancen zur Stärkung einer bedarfsorientierten praxisnahen betrieblichen Ausbildung wurden aber nicht genutzt.

Es fehlt auch die notwendige Flexibilisierung der Ausbildungsvergütungen, um durch geringere Kosten zu noch mehr Ausbildungsplätzen zu kommen.

Anstatt für leistungsschwächere Jugendliche den Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung zu erleichtern, wird dies durch vertragliche Barrieren erschwert bzw. die Stufenausbildung de facto abgeschafft. Künftig ist es den Betrieben nicht mehr möglich, Lehrlinge zunächst über eine zwei-

jährige erste Stufe zu einem Ausbildungsabschluss zu führen und anschließend aufgrund der Leistungen und des Bedarfs zu entscheiden, ob eine weitere Ausbildung sinnvoll und möglich ist. Wenn künftig jeder Vertrag über die vollen drei Jahre abgeschlossen werden müsste, dann wäre diese Hürde für viele Jugendliche zu hoch.



Auszubildende im Siemens-Schaltwerk

Als international aufgestelltes Unternehmen begrüßen wir die Öffnung nach Europa und die Erleichterung der Auslandsaufenthalte für die Auszubildenden. Die hier vorgesehene Vergütungspflicht kann besonders für kleinere Betriebe ein Hindernis bei der Umsetzung sein.

BWP: WORIN SEHEN SIE DIE WICHTIGSTEN AUFGABEN BEI DER UMSETZUNG DES GESETZES IN IHREM VERANTWORTUNGSBEREICH? WELCHE SCHRITTE WERDEN SIE KURZFRISTIG, INSBESONDERE AUCH IM HINBLICK AUF DIE VERBESSERUNG DER AUSBILDUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DIE JUGENDLICHEN, EINLEITEN?

STS DR. SCHULZ-VANHEYDEN

Wir müssen die jetzt neuen Möglichkeiten einer Anrechnung schulischer Bildungsgänge auf die duale Ausbildung bzw. der Zulassung der Absolventinnen und Absolventen zu den Abschlussprüfungen der Kammern wirklich anwendbar machen. Dazu ist eine stärkere Ausrichtung dieser Bildungsgänge an den Inhalten der jeweiligen Ausbildungsberufe notwendig. Die entsprechenden Entwicklungsarbeiten gehören für mich zu den wichtigsten Umsetzungsschritten, die wir kurzfristig einleiten müssen.

Darüber hinaus müssen wir u. a. die zunehmende Internationalisierung besonders in den Blick nehmen. Das heißt, die Chancen unserer Jugendlichen auf dem europäischen

Arbeitsmarkt müssen durch eine inhaltliche Weiterentwicklung der Bildungsgänge und eine angemessene Einstufung ihrer Ausbildung im europäischen Referenzrahmen verbessert werden.

Unabhängig vom Gesetz geht es außerdem darum, durch eine enge Kooperation von Wirtschaft und Schule die Berufswahlorientierung und die Ausbildungsreife zu verbessern. Hierzu gibt es gute Ansätze zwischen der KMK, der Bundesagentur für Arbeit und dem nationalen Ausbildungspakt.

DR. HERDT

Hier kann ich an die letzte Frage anschließen: Wir werden als GEW in den Bundesländern darauf hinwirken, dass die Landesregierungen tatsächlich von der Ermächtigung des § 43 Abs. 2 zum Erlass von Rechtsverordnungen Gebrauch machen. Damit besteht die Chance, dass die pädagogische und volkswirtschaftliche Fehlentwicklung der Warteschleifen gebremst wird, also Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle gleich eine volle Ausbildung absolvieren anstatt als Marktbenachteiligte in berufsvorbereitende und ähnliche Angebote einzumünden, mit denen oft sogenannte Maßnahme-Biografien begründet werden. Auf Bundesebene, z. B. gegenüber der KMK, werden wir darauf drängen, dass sich die Länder auf ein koordiniertes Vorgehen und auf die Beachtung bestimmter qualitativer Kriterien beim Erlass solcher Rechtsverordnungen verständigen. Auf Landesebene werden wir an die zuständigen Ressorts herantreten und unsere Kolleginnen und Kollegen in den Landesausschüssen bitten, solche Initiativen der Länder zu unterstützen und kritisch zu begleiten.

Natürlich werden wir als GEW auch genau beobachten, wie sich die neue Möglichkeit des § 39 Abs. 2 für die Prüfungsausschüsse, Gutachten Dritter (auch der Berufsschulen) hinzuzuziehen, in der Praxis auswirken wird. Auch wenn wir diese Regelung für unzureichend halten, sollten doch die Chancen genutzt werden.

GÜNTHER HOHLWEG

Die duale Berufsausbildung beruht auf den Säulen der betrieblichen und der schulischen Ausbildung. Beide befinden sich gegenwärtig in einem Wandel, der sich in neuen Berufsbildern mit veränderten Qualifikationsanforderungen niederschlägt. Neue und neu geordnete Ausbildungsberufe orientieren sich stärker an Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Die durch Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan aufeinander abgestimmten Ausbildungsinhalte für die Lernorte Betrieb und Berufsschule können diesen neuen Anforderungen besser im Rahmen enger Lernortkooperation begegnen. Diese Kooperation ist noch stärker als bisher wahrzunehmen.



Auszubildende im Friseurhandwerk, Berufsbildungszentrum Grevenbroich

Ausbildungspartnerschaften bzw. Verbundausbildungen sind sinnvoll und notwendig und nun auch gesetzlich fixiert. So können alle Ausbildungspotenziale genutzt und zugleich eine breit angelegte, am Berufsprinzip ausgerichtete Ausbildung gesichert werden.

Vor allem kleine und mittelständische Betriebe konnten immer häufiger das notwendige Ausbildungsspektrum nicht mehr vollständig anbieten. Durch Ausbau unserer bisherigen Ausbildungsverbünde können Ausbildungskosten gesenkt, ungenutzte Ausbildungskapazitäten ausgelastet oder nicht vorhandene Ausbildungsstrukturen kompensiert und neue Ausbildungsplätze geschaffen werden. Das Berufsbildungsgesetz enthält ein umfassendes Instrumentarium zur Sicherung der Qualität der beruflichen Bildung. Es reicht von der Festlegung bundeseinheitlicher Standards für Ausbildung und Prüfungen in den Aus- und Fortbildungsordnungen des Bundes bis zu den Pflichten der zuständigen Stellen zur Sicherung der fachlichen Eignung der Ausbilder und Ausbilderinnen sowie der Qualität der Berufsausbildung in den Betrieben.

Die Akzeptanz der beruflichen Bildung, ihr Beitrag zur Beschäftigungsfähigkeit der Auszubildenden und zur Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Deutschland lebt von ihrer Qualität. Die ständige Weiterentwicklung der Qualität der beruflichen Bildung, die noch stärkere Förderung fachübergreifender und sozialer Kompetenzen war und ist eine der wichtigsten Aufgaben.

Unser Unternehmen hat in Bezug auf das BBiG die Modernisierung bereits vorweggenommen. Wir haben uns sehr engagiert an der Gestaltung z. B. der IT-Berufe und der neuen Metall- und Elektroberufe beteiligt, haben die gestreckte Prüfung mit dem betrieblichen Auftrag als betriebsnahen praxisorientierten Prüfungsteil gefordert. Die so gestaltete flexible, am Beschäftigungssystem orientierte Ausbildung dient den Belangen der Unternehmen und den Interessen und Begabungen der Jugendlichen.

Die ökonomische und technologische, aber auch die demografische Entwicklung erfordern es, möglichst viele Menschen auf höchstem Niveau beruflich zu qualifizieren, um die Wettbewerbsfähigkeit des Standortes Deutschland und damit Wachstum und Beschäftigung zu sichern. Deutschland kann sich dabei wie kaum ein anderes Land nicht nur auf das Hochschulsystem, sondern auch auf sein qualitativ hoch stehendes System der beruflichen Aus- und Fortbildung stützen. Dies muss ständig modernisiert und unter der Anforderung des lebensbegleitenden Lernens ausgebaut werden. Wir werden deshalb mit daran arbeiten, mehr systematisch aufeinander aufbauende berufliche Fortbildungsabschlüsse zu schaffen, die – ähnlich wie in der IT-Weiterbildung – sukzessive bis zu Qualifikationen für Berufstätigkeiten im Hochschulniveau führt. Dabei muss die Autonomie der Hochschulen gewahrt bleiben.

Wir werden prüfen, wie wir den neuen Zeitrahmen der Probezeit von vier Monaten umsetzen. Vor dem Hintergrund, dass zu Beginn der Ausbildung Zeiten überbetrieblicher Ausbildungszeiten, z.B. Berufsschulunterricht in Blockform, gelegt sein können, erscheint dies angemessen. Die Probezeit soll beiden Vertragspartnern ausreichend Gelegenheit einräumen, die für das Ausbildungsverhältnis im konkreten Ausbildungsberuf wesentlichen Bedingungen eingehend zu prüfen. Fehlsteuerungen und Ausbildungsabbrüche, die beide Partner frustrieren, werden verringert. Wir werden auch prüfen, wie wir das Abschlusszeugnis der Absolventen mehrsprachig gestalten und die Auszubildenden ermuntern, die Abschlussnoten der Berufsschule im Zeugnis ausweisen zu lassen. So kann der duale Partner Berufsschule etwas mehr eingebunden werden.

BWP: WAS ERWARTEN SIE VOM BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG UNTER DER GELTUNG DES NEUEN GESETZES?

STS DR. SCHULZ-VANHEYDEN

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat sich als Wegbereiter, Wegbegleiter und Evaluator neuer Vorhaben der beruflichen Bildung bewährt.

Den ständig wachsenden Anforderungen an Geschwindigkeit und Qualität der Umsetzung wird sich das Bundesinstitut mit den verschlankten und reduzierten Gremien stellen und so zum Bürokratieabbau beitragen. Dabei finde ich es gut, dass es gelungen ist, die Mitwirkung aller Bundesländer im neuen Hauptausschuss zu ermöglichen.

DR. HERDT

Die Verkleinerung bzw. Verringerung der BIBB-Gremien führt nicht automatisch dazu, dass sich ihre Arbeitsweise, Diskussionskultur und Effizienz verbessert. Von daher sollte auch das BIBB selbst – außer natürlich den Hauptausschuss-Mitgliedern – Anregungen für eine Veränderung der inhaltlichen und formalen Arbeit des Hauptausschusses und möglicher Ausschüsse liefern, so dass diese künftig fundiert und differenziert die Sachthemen und die Probleme diskutieren statt nur vorbereitete Positionen der Bänke austauschen.

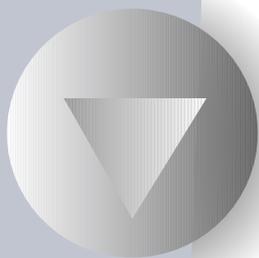
Das BIBB sollte sich mehr als bisher über die betriebliche Ausbildung hinaus mit der Evaluierung, das heißt der Qualität und Akzeptanz außerbetrieblicher und vollzeitschulischer Ausbildungsgänge befassen. Dadurch könnte es die Länder bei der Umsetzung der in § 43 Abs. 2 vorgesehenen Aufwertung solcher Ausbildungen unterstützen und ggf. auch Empfehlungen dazu entwickeln. Voraussetzung dafür wäre allerdings, dass die Sozialpartner ihre bisherige Abwehrhaltung gegenüber diesen Ausbildungsgängen aufgeben.

Insgesamt würde ich mir – auch unabhängig von der jetzt aktuellen Novellierung – wünschen, dass das BIBB etwas pointierter als bisher Vorstellungen zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems entwickelt – bis hin zu entsprechender Politikberatung. Mir ist natürlich klar, dass dies entsprechender Ressourcen, auch in der Forschung, bedarf, und im Widerspruch gerade zur Tendenz der Arbeitgebervertreter steht, die Aufgaben des BIBB auf reine Ordnungspolitik zurückzustutzen. Als GEW werden wir das BIBB in der Abwehr einer solchen Beschränkung unterstützen und im Gegenteil für ein offensiveres Aufgabenverständnis des BIBB plädieren.

GÜNTHER HOHLWEG

Es müssen Empfehlungen zur einheitlichen Anwendung der neuen Regelungen für die Zulassung von Absolventen schulischer Berufsausbildungsgänge zur Kammerprüfung erarbeitet werden, die die Interessen der Wirtschaft als Ausbildungs- und Beschäftigungsträger berücksichtigen. Bestehende Ausbildungsordnungen müssen überprüft werden, um die Möglichkeiten zur Entwicklung weiterer differenzierter und flexibler Ausbildungsberufe zu schaffen.

Die Zukunftssicherung der beruflichen Bildung ist ein wichtiges Anliegen. Das BIBB muss sich mit der Situation und den Perspektiven des dualen Systems der beruflichen Bildung in Deutschland und den Auswirkungen des europäischen Einigungsprozesses auf die berufliche Bildung befassen. ■



Stellenwert der Berufsfachschulen im neuen Gesetz Initiale für eine Reform des Bildungssystems?

► Das neue Berufsbildungsgesetz (BBiG) soll das Ablegen der Prüfung in einem „anerkannten Ausbildungsberuf“ für nicht im dualen System Ausgebildete vor einer Kammer erleichtern. Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich Ausbildungen mit Berufsabschluss an Berufsfachschulen (BFS) neben dem dualen System bisher entwickelt haben, und stellt Überlegungen zur Neustrukturierung dieser Erstausbildungen mit höheren zu erwartenden Verwertungschancen an. Fazit: Eine eindeutige Profilierung der Berufsfachschulen ist unabdingbar, aber erst eine weit greifende Reform des Bildungswesens könnte die Reibungsverluste an den gegenwärtigen diversen Schnittstellen und damit ein Steckenbleiben junger Menschen vor Erreichen einer Berufsausbildung deutlich verringern.¹

„Eyes wide shut“ – Das neue Berufsbildungsgesetz und die BFS

Die Verpflichtung, einerseits jungen Menschen eine Berufsausbildung anzubieten, und andererseits die finanzielle Not der Länder und der Druck, die Bildungsausgaben zu begrenzen, münden in der allgemeinen Option des Gesetzes, nach einer „entsprechenden“ rein schulischen statt einer dualen Ausbildung die Kammerprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf abzulegen (§ 43 Abs. 2 BBiG). Damit verbindet sich die Hoffnung, Warteschleifen und Doppeldurchläufe vergleichbarer Bildungsgänge zu verhindern.

Das ist im Prinzip nicht neu; nur hat im alten Gesetz der Bund durch Rechtsverordnung bestimmt und anerkannt, welche konkreten Bildungsstätten „entsprechend“ dem BBiG ausbilden und eine dem Abschluss im dualen System gleich gestellte Berechtigung erteilen können (§ 40 Abs. 3 BBiG a. F.). Nun sollen dies die Länder übernehmen und können dabei auch die Bildungsgänge berücksichtigen, die bisher nicht dem BBiG unterlagen. Näheres zur Umsetzung wird nicht ausgeführt.

Nach Meinung besonders der Wirtschaft dürfte es einen Ausbildungsweg über BFS eigentlich aber gar nicht geben; er stellt gewissermaßen eine real existierende Geisterbahn dar. Der verhaltene Umgang mit Berufsausbildungsgängen im Sekundarbereich neben dem dualen System erklärt sich aus dem ins neue Gesetz wieder übernommenen „Ausschließlichkeitsgrundsatz“ (§ 4 Abs. 3): „In anderen als anerkannten Ausbildungsberufen dürfen Jugendliche unter 18 Jahren nicht ausgebildet werden, soweit die Berufsausbildung nicht auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet.“

So wurde und wird seit Jahrzehnten unter Berufsbildung in Deutschland regulär die duale Berufsausbildung verstanden, und so verhielt sich die Berufsbildungsbericht-

„Die Schwächen unseres Bildungssystems kann aber nur eine umfassende Bildungsreform beheben.“

agenda 2010 – Die Bundesregierung



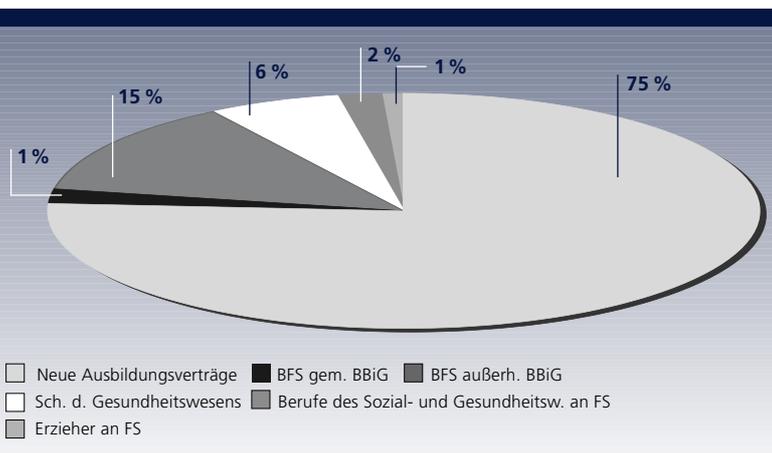
GISELA FELLER

Dr. phil.; Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BiBB

erstattung mit dem jährlich vom BMBF herausgegebenen Berufsbildungsbericht. Erst seit Mitte der 1990er Jahre werden zunehmend weitere zum Berufsabschluss führende Bildungsgänge mit berücksichtigt, beobachtet und gezählt – und sie wuchsen kräftig (s. Abb. 1).

Eine Begrenzung dieser ausschließenden Wirkung von § 4 BBiG kann in der Aussage zum Anwendungsbereich des Gesetzes gesehen werden (§ 3 Abs. 1): „Dieses Gesetz gilt für die Berufsbildung, soweit sie nicht in berufsbildenden Schulen durchgeführt wird, die den Schulgesetzen der Länder unterstehen.“ Dabei muss dann unterstellt werden, dass Berufsbildung auch Berufsausbildung einschließt, und die Länder müssen Berufsausbildungskompetenz im Rahmen der Bundesgesetzgebung für sich beanspruchen. Das widerspricht aber der Definition der BFS (s. Kasten), ergibt eine Gemengelage und ist ein Spagat auf unsicherem Boden. Entsprechend unübersichtlich stellt sich das berufliche Bildungswesen im Sekundarbereich dar.

Abbildung 1 **Berufsausbildung im Sekundarbereich 2003/04**
– Anteile im 1. Ausbildungsjahr –



Bildungsgänge im Verborgenen – Orchideen und Kraut in Nischen

Seit jeher gibt es, historisch gewachsen, schulische Berufsausbildung nach Bundes- oder Landesrecht neben dem nach Bundesgesetz geregelten dualen System. Aber sie wurde in Teilen eher halbherzig betrieben und im Ganzen nicht weiter thematisiert, eher benachteiligt, bis zur Tabuisierung aus Respekt vor dem dualen System und Angst um seine Existenz. Die Länder vollzogen Klimmzüge bei der Konstruktion von Bildungsgängen, besonders in BBiG-nahen Berufen: Verknüpfung von Ausbildung mit der Vorbereitung auf weiter führende Bildungsgänge, wie es die zweite Hälfte des Ausschließlichkeitsgrundsatzes vorsieht, wurde zur Tugend der Doppelqualifikation. Assistentenausbildungen wurden als Schulversuche gebrandmarkt; ein Mindestalter von 18 Jahren wurde vorgeschrieben; Ausnahmeregelungen wurden erteilt und zeitlich befristet.

In den Köpfen setzte sich speziell bei kaufmännischen Ausbildungen, obwohl mit Berufsabschlussprüfung und -bezeichnung versehen, das Bild fest, dass schulische Berufsausbildung nicht vollwertig sei für den Einstieg in einen adäquaten Beruf. Denn Schulen und Lehrer glauben vielerorts nicht an eine berufliche Handlungsfähigkeit ihrer Absolventen besonders da, wo es ähnliche, nach BBiG „anerkannte“ Ausbildung gibt, und deshalb fehlen Bemühungen um Praxisnähe – ein Teufelskreis. Dass es auch anders geht, zeigen Verbleibstudien von Berufsfachschulabsolventen mit Vergleichen zwischen verschiedenen Bundesländern und nach Berufsgruppen (u. a. FELLER 2000 (b); s. dazu auch HALL/SCHADE 2005). Eine andere Untersuchung zeigt, dass im Jahr nach dem Ausbildungsabschluss die durchschnittlichen Verwertungschancen über diverse Berufsgruppen ohne Berücksichtigung der Ausbildungsgänge breit streuen (JACOB 2004, S.197), demnach auch dual Ausgebildete aus vielfachen Gründen bald nach der Prüfung den Ausbildungsbetrieb verlassen und neue Anschlüsse brauchen. Aber im Unterschied zu schulisch Ausgebildeten nehmen deutlich weniger von ihnen ein Studium oder eine (weitere) duale Berufsausbildung auf oder können die mangelnde Akzeptanz der Ausbildung oder Bekanntheit des Berufs bei potenziellen Arbeitgebern beklagen.

Herausforderungen für die Bildungspolitik

GANZHEITLICHE SICHT AUF DIE BERUFLICHEN BILDUNGSGÄNGE

Solange die Arbeitslosigkeit in Deutschland gering war und alle irgendwie beruflich Gebildeten integriert werden konnten, war das System soweit funktional. Seit demografische, konjunkturelle und strukturelle Faktoren sich kumulieren und die Bugwelle der nicht (ausreichend) mit Ausbildung versorgten Schulabgänger kontinuierlich anschwillt (vgl. BIBB-EXPERTISE 2004, S. 21), wird es notwendig, die Probleme offensiver anzugehen und zu analysieren. Eine Chance für die Zukunft kann nun darin bestehen, die bisherigen punktuellen Entwicklungen zu systematisieren und Kompatibilität innerhalb Deutschlands und gleichzeitig mit Europa herzustellen. Dazu bedarf es einer ganzheitlichen Wahrnehmung der Berufsbildung mit ihren verschiedenen Segmenten dualen System, BFS, Schulen des Gesundheits- und Sozialwesens sowie Beamtenausbildung. Das neue Gesetz ist ein erster Schritt, denn es läßt eine Verschmelzung der Bildungsgänge gemäß und außerhalb BBiG erwarten und eine Bereinigung bei den Berufen.

EINIGUNG AUF EINE BUNDESEINHEITLICHE GRUNDSTRUKTUR MIT REGIONALEN NUTZUNGSSCHWERPUNKTEN

Ein Berufsbildungssystem mit einheitlicher Grundstruktur und bundeseinheitlichen Standards für ganz Deutschland scheint nicht unvereinbar mit der Länderverantwortung für ihre Bürger, im Gegenteil. Wenn sich die Länder darauf

einigten, entzögen sie dem Bund die Option, Gesetze zu erlassen, um „die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- und Wirtschaftseinheit“ herzustellen, wie es im Grundgesetz steht (GG Art 72). Zu dieser Einheitlichkeit gehört laut Bundesverfassungsgericht auch, für gleiche Zugangsmöglichkeiten zu Berufen in allen Ländern zu sorgen. Denn unterschiedliche Ausbildungs- und Zulassungsvoraussetzungen könnten im deutschen Wirtschaftsgebiet störende Grenzen aufrichten, das Niveau der Ausbildung beeinträchtigen und damit erhebliche Nachteile für die Chancen des Nachwuchses sowie für die Berufssituation im Gesamtstaat begründen.²

Von solcher Einheitlichkeit können junge Menschen vor, in oder nach schulischer Berufsausbildung in den meisten Berufen bisher nur träumen. Differenzen bestehen bei gleichen Berufen zwischen den Ländern und bei vergleichbaren Berufen zwischen den Bildungswegen (FELLER 2004a, S. 49). Berufsfachschulabsolventen haben einen Berufsabschluss auf gleicher Systemebene wie Absolventen des dualen Systems, oft mehr Sprachen-, Theorie- oder Allgemeinbildung, und können ihn allzu oft nicht für einen Arbeitsplatz verwerten, vor allem weil bundesweite Gleichheit und Bekanntheit (neben betrieblicher Sozialisation) fehlen. Diese Probleme gibt es bei den bundesgesetzlich geregelten Berufen im Gesundheitswesen und bei vielen konkurrenzlosen Ausbildungen an BFS nicht.

EINDEUTIGE BEGRIFFE UND SAUBERE DATEN

Strukturveränderungen im Bildungssystem und neue Bildungsgänge sollten sich auf empirische Analysen stützen können, d. h., eine effektive Bildungsplanung braucht hinreichend genaue Daten. Diese wiederum sind jedoch (auch) von eindeutigen Zuordnungsmöglichkeiten abhängig, und die setzen auch für Nicht-Fachleute unmissverständliche, unzweideutige Begriffe und Berufsbezeichnungen voraus. Aber nicht allein die Berufe, schon die Zuständigkeiten und Begrifflichkeiten für schulische Berufsbildung sind so heterogen zwischen den Ländern, sogar zwischen Berufsbereichen, dass die bundesweite statistische Erfassung des Bildungsgeschehens von Ungenauigkeiten und Fehlern durchzogen ist. Es gibt Länder, die dem Statistischen Bundesamt Zahlen zu bestimmten Ausbildungsgängen gar nicht übermitteln (Beispiel Hessen für Schulen des Gesundheitswesens). Oder Berufe werden mal diesem, mal jenem Bildungsgang zugeordnet (Beispiele: Erzieher/-in; Berufskollegs in BW und NW).

Der Besuch eines formal voll qualifizierenden Bildungsganges dürfte sprachlich-begrifflich nicht mit einem vorqualifizierenden verwechselt werden können. Der Begriff Berufsfachschule steht für diverse Bildungsgänge. Umgekehrt gibt es für voll schulische Ausbildungen nicht nur eine Institutionsbezeichnung, sondern auch „Berufskollegs“, „Höhere Handels- oder Berufsfachschulen“, „Fach-

„Berufsfachschulen (BFS) sind Schulen mit voller Wochenstundenzahl und mindestens einjähriger Schulbesuchsdauer, die in der Regel freiwillig nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht zur Berufsvorbereitung oder auch zur vollen Berufsausbildung ohne vorherige praktische Berufsausbildung besucht werden können. In den einzelnen Bundesländern gibt es vielfältige Formen von BFS mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau. An einigen Schulen wird auch Teilzeitunterricht angeboten. Die Schüler der Gesundheitsdienstberufe einiger Länder werden sowohl bei den BFS als auch bei den Fachschulen nachgewiesen.“

Statistisches Bundesamt: Berufliche Schulen 1997/98. Wiesbaden 1999, S. 7.

Mit Berufsfachschulen **„außerhalb BBiG“** sind die „Schulberufe nach Landesrecht“ gemeint: „Bildungsgänge der BFS, die zu einem Berufsausbildungsabschluß führen, der nur über den Besuch einer Schule erreichbar ist.“ (Rahmenvereinbarung über die BFS; Beschluß der KMK vom 28. 2. 1997)

schulen“ u. a. erfüllen diese Funktion. Deshalb müssten solche Begriffe durchforstet und die sich in weiten Bereichen überschneidenden Bildungsgänge gelichtet werden, um die Chancen auszuschöpfen, die äquivalente schulische Berufsausbildungen eröffnen und über deutsche und europäische Ländergrenzen hinweg Gleichwertigkeit und Mobilität schaffen sollen.³

Berufsausbildung „rollend“ reformieren

Eine abgeschlossene Berufsausbildung muss auch die Ausübung des Berufs ermöglichen. Das klingt simpel, ist jedoch nicht selbstverständlich. Gerade an BFS könnte eine verstärkte Outcome-Orientierung die adäquate Verwertbarkeit des Bildungsabschlusses verbessern. Dazu müssen die angebotenen Berufe von allen Sozialpartnern akzeptiert sein; dann sind die Ausbildungsrahmenbedingungen so zu schaffen, dass die berufliche Eingliederung, auch unter Berücksichtigung jeweils vorherrschender wirtschaftlicher und sozialer Lagen, erreicht und dieses Erreichen dokumentiert werden kann.⁴ Erprobt und diskutiert werden dazu Freiräume und Eigenverantwortlichkeit, Kontrollbeiräte und Evaluationen, Managementkompetenz für Schulen ebenso wie externe Hilfe bei besonderen Problemlagen oder mit der Erfolgsquote zusammenhängende Mittelzuweisungen.⁵ Mit ggf. zeitlichen Begrenzungen und mit festgelegten Zwischenbilanzen für neue Konzepte ergäbe sich eine „rollende Reform“ der Berufsausbildung.

Hohe Länderverantwortung steckt in dem geeigneten Zuschnitt – welche Berufe, wie viele Klassen – und der regionalen Bedürfnissen angepaßten Gestaltung – Wahlmodule in Curricula – des Bildungsangebots. Solche länderspezifischen Besonderheiten garantieren „Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse“ mit Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit trotzdem genau dann, wenn standardisierte Eck-

werte für alle Ausbildungen mit Berufsabschluss geschaffen sind, z. B. durch ein Akkreditierungsverfahren wie für Studiengänge.⁶ Durch das neue Gesetz ergibt sich die Chance der Standardisierung und Akzeptanz für die Ausbildungsgänge, die in Zukunft mit einer Prüfung vor der Kammer abgeschlossen werden. Denn die jetzt an BFS außerhalb BBiG quasi parallel zum dualen System angebotenen Bildungsgänge wie in kaufmännischer, informations- oder gestaltungstechnischer Assistenz müssten und dürften sich an den Ausbildungsordnungen nach BBiG orientieren. Damit einher gingen zwangsläufig die Vereinheitlichung und Bereinigung der Berufsbezeichnungen.

Von den rund 120 Berufen außerhalb BBiG sind mindestens ein Dutzend als parallel zu von unversorgten Ausbildungsplatzbewerbern stark nachgefragten Berufen anzusehen. Von den rund 80 Berufsgruppen, die bereits an BFS gemäß BBiG ausgewiesen sind, enthalten rund 15 Berufsklassen Berufe mit starkem Nachfrageüberhang (FELLER 2004b, S. 252).

Anreiz für bisher nicht ausbildende Betriebe

Eine einjährige Ausbildung von Praktikanten erspart den Betrieben Ausbilderkapazitäten, Ausbildungsvergütungskosten, Planungs- und Organisations-Know-how. Sie könnte für bisher abstinente Betriebe ein Anreiz sein, in Zukunft eigenen Nachwuchs partiell selbst heranzuziehen.

Erhalt dual ausbildender Betriebe

Die Beibehaltung klassischer dualer Ausbildung hat den Vorteil, über rund drei Jahre einen auch produktiven Auszubildenden zur Hand zu haben. Besonders für kleine, gewerblich-technische, handwerkliche Betriebe wird sich das weiterhin rechnen. Hier sollten BFS mit Angeboten auch nicht entlasten.

In hochtechnisierten, von modernen und komplexen Maschinen und Geräten abhängigen Ausbildungen ist es für Betriebe ebenfalls opportun, selbst auszubilden und den Nachwuchs allmählich an die Anlagen heranzuführen. Schulen könnten eine adäquate Ausstattung kaum vorhalten und sollten deshalb ein ökonomisch unsinniges Angebot vermeiden.

Neue Aufgaben für die Kammern

Den Kammern fielen neue Aufgaben und Einnahmen durch die zusätzlichen Prüfungen zu; sie erführen eine Aufwertung. Auch bei der Beratung und Aufsicht von nach dem neuen Modell ausbildenden Betrieben könnten sie eine Rolle spielen.

Verstärkte regionale Einbindung der Schulen

Autonome Schulen, mit zusätzlichen Freiheiten und ausreichenden Mitteln versehen, könnten sich durch vorzeigbare Integrationsquoten ihrer Absolventen profilieren. Dazu müssten sie ihre Bildungsgänge und Ausstattung enger mit der Wirtschaft abstimmen unter strenger Beachtung ihres allgemeinen Bildungsauftrags und des Berufsprinzips. Mit Angeboten von Zusatzqualifikationen könnten sie ihre Attraktivität steigern und um Teilnehmer werben, vielleicht auch partiell kommerzialisieren oder sponsern lassen. Es entstünde ein offener Wettbewerb der Bildungsgänge und Abschlüsse – wie jetzt schon zwischen Privatschulen.

Größere Verantwortung für Lehrer

Ihrer Arbeit käme mehr Bedeutung und Gestaltungsfreiheit zu, mit sicht- und messbaren Erfolgsquoten. Dafür stünde ihnen Mitwirkungsrecht in Kooperationsnetzwerken wie Planungsausschüssen zu.

Jüngere Absolventen

Bei Jugendlichen würden Maßnahmekarrieren wie serielle Berufsvorbereitungen und Stigmatisierungen wegen des Besuchs für nachrangig gehaltener Bildungsgänge vermieden.

Effizienterer Einsatz staatlicher Mittel

Der Staat in Form von Ländern und Kommunen könnte für strukturelle Reformen und die Stärkung der BFS Geld ausgeben, das aus verhinderten Mehrfachdurchläufen vergleichbarer Bildungsgänge oder eingesparten Unterstützungs- und Integrationskosten sowie sonstigen Folgekosten bei Arbeitslosigkeit stammt.

Besserer Nachwuchs für die Wirtschaft

Die Wirtschaft profitierte nach einer Phase der Marktberreinigung und -anpassung der an Schulen angebotenen Berufsausbildungen von hinsichtlich ihrer Qualifikationen leichter einzuordnenden und praxisnäher ausgebildeten Absolventen.

Die Vergangenheit hat aber auch gezeigt, dass die Kammerprüfung als Abschluss für Berufsfachschulabsolventen eine Option ist, die ohne weitere Unterstützung nicht zu befriedigenden Ergebnissen führt. Denn Sachsen-Anhalt hat die seit Jahren angebotene schulische Ausbildung gemäß BBiG/HwO aufgrund der mangelnden Akzeptanz der Absolventen in der Wirtschaft drastisch reduziert. Ohne gemeinsame und aufeinander bezogene Anstrengungen aller Akteure wird sich nicht viel ändern. Mit dem Aufbau von Netzwerken für die Berufsbildung wird in dieser Richtung ein Anfang gemacht (s. z. B. DÜSSELDORFF et al. 2005). Um die betriebliche Sozialisation zu gewährleisten und die Akzeptanz zu verbessern, denkt man im zuständigen Ministerium für das jetzt vorgesehene Modell an insgesamt etwa einjährige Betriebspraktika im Anschluss an oder eingebettet in eine zweijährige schulische Ausbildung („Sandwich-Modell“). Auch solche Lösungen werden schon (z. B. in Mecklenburg-Vorpommern) erprobt, und sie existieren bei Goldschmieden ebenso wie in doppelt qualifizierenden, dualen Fachhochschulausbildungen. Über die Anzahl und den Erfolg der im Anschluss abgelegten Kammerprüfungen gibt es aber keine verlässlichen Daten. Ob die Betriebe genügend Praktikumsplätze anbieten und eine bundesweit verbreitete und propagierte Ausbildung nach einem solchen Modell zu mehr Abschlüssen nach BBiG oder zu dem von Wirtschaftsverbänden gefürchteten gleichzeitigen Abbau regulärer Ausbildungsplätze führen würde, lässt sich wegen der zahlreichen Einflussfaktoren nicht abschätzen.

Eine Reform als Win-Win-Prozess

Die gegenwärtige öffentliche Diskussion „nach PISA“ und finanzielle Not könnten ein breiteres Bewusstsein dafür schaffen, dass jeder: Schüler und Abgänger, Eltern, Lehrer, Schulen, Betriebe, Kammern, Verbände, Länder, ... Barrieren im System und bei sich selbst beiseite räumen kann, statt auf andere zu schauen und deren Handeln abzuwarten. Die Beteiligten werden aber nur dann alte Positionen aufgeben und tief greifenden Veränderungen Priorität einräumen, wenn sie für sich Vorteile darin sehen. In dieser Richtung müssten die Diskussionen aller am Reformprozess Interessierten weiter geführt, Kreativität und gute Argumente zusammengetragen werden.

Um das „Sandwich-Modell“ zur Wirkung zu bringen und Doppeldurchläufe zu vermeiden könnten die folgend genannten flankierenden Maßnahmen hilfreich sein:

- Verhinderung einer „Inflation von Bildungsabschlüssen“ durch Bildungsgutscheine;
- Dokumentation aller Abschlüsse und Qualifikationen (schon ab Vorschulalter) in einem allgemeinen Bildungspass;
- Erlaubte Kombination konsekutiver, curricular gebundener und betreuter Praktika, auch, aber nicht überwiegend in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten;

Positive Aspekte des „Sandwich-Modells“ und weiter gehender Reformen

Abbildung 2
**Diskussionsmodell einer
 Rahmen- und Grundstruktur
 für das Bildungswesen**

- Denkbar sind Mehrfachdurchläufe
- zum Erwerb verschiedener (Zusatz-)Qualifikationen
 - zur Orientierung im „Feld“
 - zum Erwerb von Doppel-/Hybridqualifikation (konsekutiv oder integriert in die vorgängigen Bildungsphasen)

Bildungsjahr	Berufliche u. a. Weiterbildung (WB), „Sabbatical“				Anmerkungen
	Berufsbegl. WB	Arbeit	Hochschule	Berufsbegl. WB	
14	Berufsfachliche Spezialisierung		Bausteine: allg., sprachlich, methodisch		fakultativ, Reihenfolge variabel*
	Wehr-/Zivildienst, soziales/ökologisches Jahr, Praktikum o. ä. im In- oder Ausland				
13	Wehr-/Zivildienst, soz./ökol. Jahr, Praktikum o. ä. im In- o. Ausland, Juniorfirma				
12	Duales System, Beamtenausbildung, Schulen des Gesundheitswesens		Berufsfachschule	Gymnasium, allgemeiner oder beruflicher Zweig	(Berufs-)Schulpflicht
11					
10	Haupt- und Realschule, integriert			Gymnasium, allgemeiner oder beruflicher Zweig	Schulpflicht incl. mehrwöchiger Praktika zur Berufsvorbereitung u. -findung
9					
8					
7					
6	Integrative Grundschule				Schulpflicht
5					
4					
3					
2					
1	Kindergarten/Vorschule, integrativ-fördernd				fakultativ bis obligatorisch

- Ausgrenzung nicht mehr Schulpflichtiger vom (kostenlosen) Berufsschulbesuch, wenn bereits eine Ausbildung absolviert wurde;
- „Gestreckte Prüfung“: Abschluss des schulischen und des betrieblichen Ausbildungssteils in (zeitlich) getrennten Kammerprüfungen, die bei Erfolg innerhalb eines ähnlichen Berufsspektrums nicht wiederholt werden können.

Ausgehend von dem neuen Berufsbildungsgesetz könnten Meilensteine einer Berufsbildungsreform gesetzt werden, deren Umsetzung gründlich geplant, empirisch begleitet und möglichst einvernehmlich nach dem Konsensprinzip der Sozialpartner – da kann das duale System mit seinen Strukturen Pate stehen – stufenweise erfolgen sollte. Sie sollte zwar mindestens in Teilen greifen, so lange der Nachfrageüberhang noch so groß ist wie derzeit. Sie wird aber wegen der Strukturveränderungen in der Wirtschaft und vor dem Hintergrund „Europa“ auch bei verbesserter Ausbildungsplatzsituation nicht obsolet.

Vision: Bildung in einem einheitlichen und einfachen Rahmensystem mit regional unterschiedlichen Schwerpunkten

Änderungen im Berufsbildungssystem, die den qualifizierten Schulabgängern zu einem schnelleren und besser als bisher verwertbaren Berufsbildungsabschluss verhelfen sollen, sind aber nur ein Aspekt einer Reform des Bildungswesens.

Viele Schulabgänger können offenbar derzeit die hohen Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitslebens nicht

erfüllen. Immer wieder äußern Betriebe, sie würden bei besserer Bewerberlage mehr ausbilden. Die großen Evaluationsstudien scheinen das zu belegen und zeigen, dass viele Ressourcen offenbar schon auf dem Bildungsweg bis zur „Ersten Schwelle“ ungenutzt bleiben oder verloren gehen und damit für eine aussichtsreiche Berufsausbildung fehlen. Unter der Perspektive von Durchlässigkeit und Klarheit führt eine Fortsetzung der Gedanken zu einer grundlegenden Reform für das gesamte Bildungswesen mit einer neuen Grundstruktur, die abschließend als Anregung für weitere Diskussionen skizziert werden soll.

An Stelle der gegenwärtig vielen nebeneinander gestaffelten Bildungsgänge⁷ sollte eine neue Grundstruktur (s. Abb. 2) aus wenigen, systematisch zu kumulierenden horizontalen Schichten bestehen. Die Basis eines solchen Bildungssystems wäre ein dreijähriges integratives, förderndes und kompensierendes Kindergarten-Vorschulangebot, das speziell bei (Sprach-)Defiziten obligatorisch zu sein hätte. Die zweite Stufe wäre die allgemeine, integrative sechsjährige Grundschule mit Ganztags- und Ergänzungsangeboten. In der Sekundarstufe I bestünde die Wahl zwischen sechsjährigen allgemeinen oder beruflichen Gymnasien und vierjährigen weiterführenden Schulen, die je nach Leistung einen Haupt- oder Realschulabschluss vergeben. Alle Schulformen müssten betreute Praktika und das Fach Wirtschaft (auch) zur Berufsorientierung verbindlich anbieten.

An die allgemein bildenden Schulen schlosse sich eine rund dreijährige Berufsausbildung mit eher kurzzeitig alternierenden Schul- und Betriebsphasen an, wie sie das duale System, die Beamtenausbildung und die Schulen des

Gesundheitswesens überwiegend anbieten. Oder eine mindestens zweijährige Berufsfachschule, ggf. um einen BBiG-äquivalenten Abschluss ergänzt, wenn eine aufgeschichtete betriebliche Ausbildungsphase und Kammerprüfungen absolviert werden.⁸

Einzelne Bildungsjahre, eingeschoben zwischen Ausbildung und Arbeit oder Studium, könnten nach individuellen Vorstellungen und Bedürfnissen oder gesellschaftlichen Verpflichtungen sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen: Ableistung von Wehr-, Zivil- oder Sozialdienst, ökologisches, Auslands- oder Inlandspraktikum, Orientierung oder Spezialisierung, Erwerb von (höheren) allgemein bildenden oder beruflichen (Zusatz-)Qualifikationen, wobei auch von vornherein mit der ersten Berufsausbildung verzahnte oder verschmolzene, mehrjährige Modelle dazuzurechnen sind. Auf der nächsten Stufe würden „Berufsreife“ eine Arbeit, „Hochschulreife“ ein Studium aufnehmen; Doppelqualifizierte hätten die Wahl. Berufsbegleitende oder die Berufstätigkeit unterbrechende Weiterbildung schlosse sich an, für einen weiterqualifizierenden Berufsabschluss an Fachschulen.

Der Abschluss jeder Bildungsstufe würde geprüft, das Ergebnis im Bildungspass festgehalten, ein entsprechender Bildungsgutschein entwertet, spezielle Qualifikationsbausteine würden gesondert dokumentiert. Statt Abschlussprüfungen voriger könnten auch Zulassungsprüfungen

zum Besuch höherer Stufen berechtigen. Für Doppelqualifikationen wären Gutscheine-Joker vorzusehen; auch für Weiterbildung in späteren Lebensabschnitten oder nach der Arbeitsphase oder auch für Sabbaticals. Besondere Boni sollten zur Komplementierung von Familienphasen vorgesehen werden. Die dafür notwendig umfangreichen diagnostischen und prognostischen Beratungen, Eignungs- u. a. Prüfungen sowie einzelne kompensatorische Maßnahmen könnten bei „Kompetenzzentren“ wie Schulen, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, Kammern, Berufsbildungsinformationszentren und Hochschulen arbeitsteilig und regional verteilt angesiedelt werden. Damit gäbe es auch für schwächere, benachteiligte oder behinderte Schüler keine gesonderten Maßnahmen in separierten Bildungsgängen, sondern integrierte bis hin zur individuellen Unterstützung von Anfang an.⁹

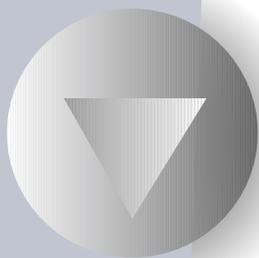
Verstreut existieren alle diese Elemente in der deutschen Bildungslandschaft bereits, aber die Reduktion der Vielfalt im föderalen Bildungswesen auf einen gemeinsamen Rahmen mit einer einfachen hierarchischen Struktur und einheitlichen Begriffen bundesweit zu leisten wäre ein immenser Kraftakt, verbunden mit der begründeten Hoffnung, gegenwärtige Probleme abzubauen und zukünftige zu vermeiden – und das mit Wirkung nicht nur auf den Bildungsbereich, sondern auch in Sozialwesen und Wirtschaft hinein. ■

Literatur

- Berufsbildungsgesetz (BBiG) v. 1. 9. 1969. In: BGBl. I, S. 1112 ff.
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) v. 1. 4. 2005. In: www.bmbf.de.
- Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995
- BIBB: *Expertise „Wege zwischen bildenden Schule und dem Beginn einer beruflichen Ausbildung“*. Datenlage zu ‚Warteschleifen‘ und ‚Maßnahmekarrieren‘ in der Ausbildung“. Bonn 2004, unv.
- Düsseldorf, K.; Griese, A.; Roß, R.: *Optimierung der Lernortkooperation durch regionale Vernetzung und kooperatives Bildungsmanagement*. In: Bau, H.; Meerten, E. (Hrsg.): *Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen*. Bielefeld 2005, S. 41–58
- Dybowski, G.; Pütz, H.; Sauter, E.; Schmidt, H.: *Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Bildungssystem*. In: BWP 23 (1994) 6, S. 3–13
- Feller, G.: „Ausbildung an Berufsfachschulen – Ein differenziertes und flexibles Qualifikationssystem“. In: Kaiser, F.-J. (Hrsg.): *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert*. IAB, Nürnberg 2000, S. 439–450(a)
- Feller, G.: *Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg in den Beruf?*. In: BWP 29 (2000) 2, S. 17–23(b)
- Feller, G.: *Ausbildungen an Berufsfachschulen – Entwicklungen, Defizite und Chancen*. In: BWP 33 (2004) 4, S. 48–52(a)
- Feller, G.: *Schulische Ausbildung in „begehrten“ Berufen – Chancen & Risiken*. Die berufsbildende Schule (BbSch) 56 (2004) 11/12, S. 251–254(b)
- Grüner, G.: *Die beruflichen Vollzeitschulen – eine Alternative zum dualen System*. In: Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Bildungspolitik in den 70er Jahren*. Wiesbaden 1983, S. 123–133
- Hall, A. und H.-J. Schade: *Welche Ausbildung schützt besser vor Erwerbslosigkeit? Der erste Blick kann täuschen!* In: BWP 34 (2005) 2, S. 23–27
- Herbst, W.: *Durchlässigkeit im beruflichen Schulwesen – Realität oder Traum?* In: BWP 33 (2004) 6, S. 23–28
- Jacob, M.: *Mehrfachausbildungen in Deutschland*. Wiesbaden 2004

Anmerkungen

- 1 *Vergleichbares für die berufliche Weiterbildung beschreiben* Dybowski et al. (1994).
- 2 *BVerfG-Urteil vom 24.10.2002 Am. 2 BvF 1/01 gem. dem unv. Arbeitspapier Z3 Klu vom 16.2.04 aus dem BIBB*, S. 8
- 3 *Schon Gustav Grüner beklagte die unscharfen Begrifflichkeiten bei beruflichen Vollzeitschulen und brauchte für den „Versuch einer Typologie“ und Situationsdarstellung 8 Seiten (Grüner 1983). Eine Darstellung der aktuellen Situation aus Sicht der Schulen enthält Herbst (2004).*
- 4 *Existierende Datenquellen wie Mikrozensus oder Arbeitslosenstatistik der BA und ihre Auswertungen sind weitgehend unzureichend, weil die Bildungsgänge wegen der Vielfalt nicht sauber erfaßt werden (können) und die Verwertungschancen bei formal gleichen Abschlüssen stark berufsspezifisch sind.*
- 5 *Vgl. Bildungskommission NRW (1995) oder Modellversuch der BBS Cuxhaven.*
- 6 *Für den Hochschulbereich hat man die Notwendigkeit bundesweit geltender Rahmenbedingungen bereits anerkannt. An einem europäischen Qualifikationsrahmen (EQF), zunächst auf Hochschulebene, wird gearbeitet. Irland hat ihn auch unterhalb der Hochschulebene bereits eingeführt (s. www.nfq.ie).*
- 7 *Vgl. Abbildung unter www.kmk.org/doku/dt-2002.pdf.*
- 8 *Andere denkbare Qualifizierungsmodelle für BFS s. Feller 2000a, S. 449.*
- 9 *Diese Art der Kompensation gilt als konstitutives Element für den Erfolg z. B. des finnischen Bildungswesens.*



Welche Ausbildung schützt besser vor Erwerbslosigkeit? Der erste Blick kann täuschen! Duale Berufsausbildung und Berufsfachschulen im Vergleich

► Im OECD-Bericht „Education at a Glance“ (Bildung auf einen Blick) von 2004 weisen – basierend auf dem Mikrozensus 2002 – Erwerbspersonen mit dualer Berufsausbildung in allen Altersgruppen höhere Erwerbslosenraten auf als Erwerbspersonen mit einem Berufsfachschulabschluss (je nach Altersgruppe +2 % bzw. +3 %). Wie sind diese Unterschiede zu erklären? Sind sie auf die unterschiedlichen Ausbildungssysteme zurückzuführen, oder werden hier Personen verglichen, die sich systematisch in arbeitsmarktrelevanten Merkmalen unterscheiden? Mit der vereinfachten Zulassung von Berufsfachschulabsolventen zu einer Kammerprüfung sind nach dem neuen Berufsbildungsgesetz diese Fragen von besonderem Interesse.

Voll qualifizierende Berufsfachschulen (BFS), die zu einem Berufsabschluss führen, sind im deutschen Berufsbildungssystem unterhalb der Hochschulebene im Sekundarbereich II¹ Alternativen zum dualen System der Berufsausbildung. Seit Ende der 1980er Jahre nimmt der Anteil der Jugendlichen, die einen Berufsabschluss außerhalb des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) an BFS erwerben, stetig zu. Waren es 1988 noch 70.000 Jugendliche, so stieg die Anzahl im Schuljahr 2002/2003 auf über 190.000 Schülerinnen und Schüler.² Somit begannen drei von vier Jugendlichen (76 %), die 2002/2003 eine Ausbildung im Sekundarbereich II aufnahmen, eine Ausbildung im dualen System; 22 % der Jugendlichen qualifizierten sich in Berufen außerhalb BBiG/HwO, darunter 13 % an BFS.³ Das neue Berufsbildungsgesetz bestärkt diesen Trend, indem das Ablegen der Prüfung in einem „anerkannten Ausbildungsberuf“ für nicht im dualen System Ausgebildete vor einer Kammer erleichtert wird (vgl. Beitrag FELLER in dieser Ausgabe).

Mit der zunehmenden Verbreitung schulischer Ausbildungsabschlüsse gewinnen auch Vergleiche zwischen Absolventen einer dualen Berufs-

Der **Mikrozensus** ist die amtliche Repräsentativstatistik in Deutschland mit Informationen über die wirtschaftliche und soziale Lage der Bevölkerung, über die Erwerbstätigkeit, den Arbeitsmarkt und die Ausbildung (Mehrzweckstichprobe). Jährlich sind 1 % aller Haushalte in Deutschland (dies sind rund 370.000 Haushalte mit 820.000 Personen) an der Erhebung beteiligt. Das Frageprogramm besteht aus einem festen Grund- und Ergänzungsprogramm mit jährlich wiederkehrenden Tatbeständen, die überwiegend mit Auskunftsspflicht belegt sind. In den Mikrozensus ist die Stichprobenerhebung über Arbeitskräfte in der Europäischen Union mit einem Auswahlsatz von 0,45 % integriert (Unterstichprobe). Für dessen Frageprogramm wurde beim Mikrozensus 2003 die Fachrichtung des höchsten Ausbildungsabschlusses der Befragten erfasst. Damit werden erstmals differenzierte fachrichtungsspezifische Analysen zu den Beschäftigungschancen und zur beruflichen Verwertung einer Berufsausbildung im Beschäftigungssystem mit dem Mikrozensus möglich. Ab dem Mikrozensus 2005 wird dieses Merkmal im Rahmen des Standardprogramms für den vollen Auswahlsatz des Mikrozensus erhoben.



ANJA HALL

Dipl.-Soz., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder, Berufsbildungsstatistik“ im BIBB



HANS-JOACHIM SCHADE

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder, Berufsbildungsstatistik“ im BIBB

ausbildung und von BFS-Absolventen an Bedeutung. Der OECD-Bericht *Bildung auf einen Blick* von 2004 zeigt, dass Erwerbspersonen mit dualer Berufsausbildung in allen Altersgruppen höhere Erwerbslosenraten aufweisen als Personen mit einem berufsqualifizierenden BFS-Abschluss. In der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen z. B. liegt die Erwerbslosenrate bei Absolventen⁴ des dualen Systems mit 10 % um 3 % höher als bei Absolventen von Berufsfachschulen (7 %).⁵ In dem Bericht werden allerdings bedeutende Unterschiede *zwischen* den Systemen nicht erwähnt. So wurden und werden BFS-Absolventen vorwiegend gerade in solchen Berufsbereichen ausgebildet, die deutlich höhere Beschäftigungszuwächse und eine geringere Erwerbslosenrate aufweisen als die typischen Berufe des dualen Systems. Auch ihre schulische Vorbildung ist im Durchschnitt höher als die der Absolventen des dualen Systems.

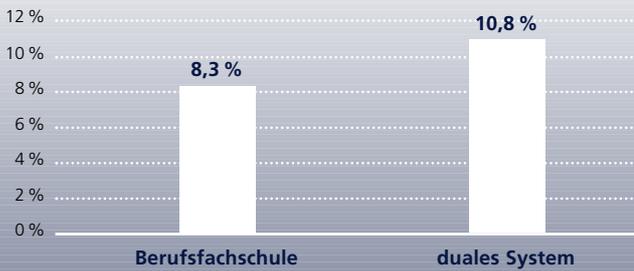
Auf Basis des Mikrozensus 2003 wird im Folgenden aufgezeigt, wie sich Absolventen der unterschiedlichen Systeme hinsichtlich ihrer Erwerbschancen unterscheiden, wenn vergleichbare Bedingungen geschaffen werden.

Erwerbslosigkeitsrisiko von Absolventen einer dualen Berufsausbildung und von BFS-Absolventen im Vergleich: der erste Blick

Die Unterstichprobe des Mikrozensus 2003 weist hochgerechnet 25.184.226 Personen mit einem berufsqualifizierenden Abschluss des Sekundarbereichs II als höchstem Bildungsabschluss im erwerbsfähigen Alter zwischen 20 und 64 Jahren aus: 23.422.172 Personen mit dualer Ausbildung und 1.762.054 Personen mit BFS-Abschluss.⁶ Abbildung 1 zeigt zunächst das aus dem OECD-Bericht bekannte Ergebnis: Die Erwerbslosenrate ist für Erwerbspersonen mit dualer Berufsausbildung um 2,5 % höher als für Personen mit berufsqualifizierendem BFS-Abschluss; dies gilt für alle Altersgruppen.

Erwerbslose nach dem Konzept der ILO

Erwerbslos im Sinne des Konzeptes der Internationalen Arbeitsorganisation in Genf (ILO) ist, wer über 15 Jahre alt ist und derzeit keiner bezahlten oder selbstständigen Tätigkeit nachgeht, obwohl er oder sie aktiv nach einer solchen Tätigkeit sucht. Die Person muss außerdem innerhalb von zwei Wochen eine Erwerbstätigkeit aufnehmen können, also für den Arbeitsmarkt verfügbar sein. Die Erwerbslosenquote errechnet sich als Anteil der Erwerbslosen an allen Erwerbspersonen (Summe von Erwerbslosen und Erwerbstätigen).



Quelle: Unterstichprobe des Mikrozensus 2003, gewichtete Daten

Abbildung 1 Erwerbslosenrate von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (2003)

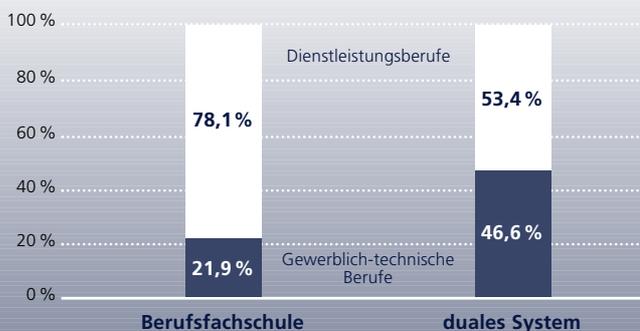
Die höhere Erwerbslosenrate von Absolventen einer dualen Berufsausbildung kann unseres Erachtens nicht als Beleg für systembedingte schlechtere Erwerbschancen von dual Ausgebildeten interpretiert werden, da dieser Vergleich bedeutsame Unterschiede *zwischen* den Systemen unberücksichtigt lässt. Zum einen sind dies Unterschiede im Hinblick auf die *Höhe des allgemein bildenden Schulabschlusses*, zum anderen Unterschiede hinsichtlich des *Berufsbereichs der Ausbildung*.

Für das Erwerbslosigkeitsrisiko bedeutsame Unterschiede zwischen BFS und dem dualen System

BERUFSBEREICH DER AUSBILDUNG

Betriebliche und berufsfachschulische Ausbildungsgänge qualifizieren für unterschiedliche Teilarbeitsmärkte mit unterschiedlichen Beschäftigungsaussichten. Der Schwerpunkt des Bildungsangebots außerhalb BBiG/HwO der BFS liegt in den sach- und personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Schwerpunkte sind technische Assistenten (z. B. für Informatik), kaufmännische Assistenten und Berufe des Sozial- und Gesundheitswesens.⁷ Die betriebliche Ausbildung findet hingegen häufiger in gewerblich-technischen Berufen statt.

Der Mikrozensus 2003 erlaubt es nun erstmals, den Berufsbereich des Ausbildungsberufes der Erwerbspersonen auszuweisen. BFS-Absolventen wurden danach mehrheitlich in einem Dienstleistungsberuf ausgebildet (vgl. Abbil-



Quelle: Unterstichprobe des Mikrozensus 2003, gewichtete Daten

Abbildung 2 Berufsbereich des Ausbildungsberufes von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (2003)

dung 2). Der Anteil bei Personen mit dualer Ausbildung liegt hier mit 53,4 % deutlich um 25 % niedriger.

Im **Mikrozensus 2003** werden 96 verschiedene Fachrichtungen der Ausbildung erfasst, so z. B. „Management und Verwaltung“, „Finanzen, Banken und Versicherungen“, „Informatik“ etc. Dadurch konnte der Ausbildungsberuf der Befragten zu den beiden Berufsbereichen „gewerblich-technische Berufe“ und „Dienstleistungsberufe“ zugewiesen werden.

In gewerblich-technischen Berufen ist die Zahl der Erwerbstätigen seit Jahren rückläufig (minus 2.000.000 Beschäftigte von 1993 bis 2003). Dienstleistungsberufe haben hingegen trotz gesamtwirtschaftlicher Wachstumsschwäche zwischen 1993 und 2003 noch Beschäftigungszuwächse erzielt (plus 2.700.000 Beschäftigte von 1993 bis 2003).⁸ Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Erwerbslosenrate wieder. Erwerbspersonen, die im Sekundarbereich II eine Ausbildung in einem gewerblich-technischen Beruf absolvierten, haben mit 13 % eine um 4,2 % höhere Erwerbslosenrate als Erwerbspersonen, die in einem Dienstleistungsberuf ausgebildet wurden (8,8 %). Von der günstigeren Erwerbslosenrate bei den Dienstleistungsberufen profitieren deshalb BFS-Absolventen überproportional.

SCHULISCHE VORBILDUNG

Für den Zugang zu berufsqualifizierenden Bildungsgängen an BFS ist überwiegend ein mittlerer Schulabschluss erforderlich. Dadurch kommt es zu einer Positivauswahl der Absolventen im Vergleich zum dualen System, in dem grundsätzlich keine schulischen Abschlüsse vorausgesetzt werden. Es wird gerade als Stärke des dualen Systems angesehen, dass es ein breites Spektrum anerkannter Ausbildungsberufe bereitstellt, das den unterschiedlichen Begabungsvoraussetzungen der Schulabgänger gerecht zu werden versucht, Beschäftigungschancen eröffnet und auch lernschwächere Jugendliche integriert. Die voll qualifizierenden Ausbildungsangebote der BFS richten sich dagegen überwiegend an Ausbildungssuchende mit mittleren und höheren allgemein bildenden Schulabschlüssen. Erwerbspersonen mit einem BFS-Abschluss haben daher im Durchschnitt höhere allgemein bildende Schulabschlüsse als betrieblich Ausgebildete (siehe Abb. 3): Auf der Ebene der mittleren Reife haben sie einen Vorsprung von 6 %, beim Abitur sogar von 13 %. Der hohe Anteil an Personen mit Hauptschulabschluss unter den Absolventen des dualen Systems belegt dessen integrative Funktion (48,2 % vs. 29,5 %).

Abbildung 4 zeigt, dass Abiturienten mit 6,8 % eine deutlich geringere Erwerbslosenrate haben als Hauptschüler (10,6 %). Liegt kein Schulabschluss vor, ist die Erwerbslosenrate mit 29 % besonders hoch. Dass bei einem mittleren Abschluss kein Vorteil gegenüber einem Hauptschulabschluss sichtbar ist, liegt an der Zuordnung der zehnjährigen polytechnischen Oberschule (Abschluss der DDR) zum

Abbildung 3 **Höchster allgemein bildender Schulabschluss von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (2003)**

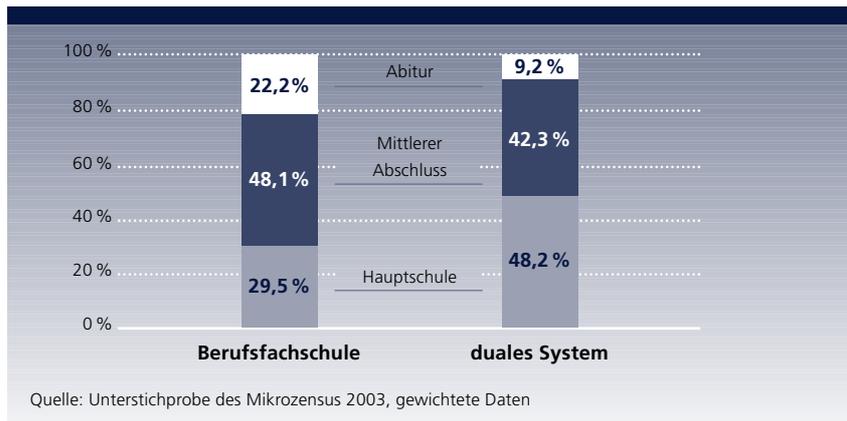
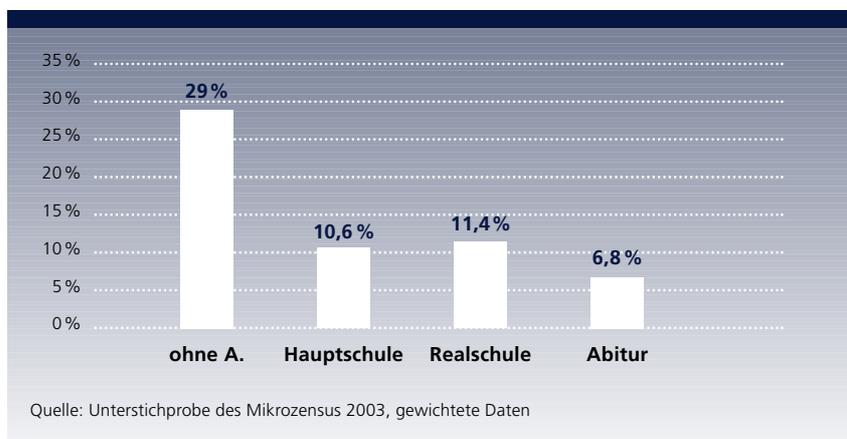


Abbildung 4 **Erwerbslosenrate von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung nach dem höchsten allgemein bildenden Schulabschlusses (2003)**



mittleren Abschluss.⁹ Der relative Vorteil eines mittleren Bildungsabschlusses wird daher durch das höhere Erwerbslosigkeitsrisiko von Personen aus dem Osten nach unten gedrückt. Eine Differenzierung nach West und Ost (hier nicht dargestellt) belegt aber die schrittweise Verbesserung der Arbeitsmarktchancen mit steigendem Schulabschluss deutlich. Und hiervon profitieren wiederum BFS-Absolventen überproportional aufgrund ihres im Durchschnitt höheren Niveaus der schulischen Vorbildung. Daher ist davon auszugehen, dass die unterschiedliche Erwerbslosenrate zwischen Absolventen des dualen Systems und BFS zum Teil auf das geringere Erwerbslosigkeitsrisiko der im Schnitt höher qualifizierten BFS-Absolventen zurückzuführen ist.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN OST UND WEST

In der ehemaligen DDR wurde eine dem BFS-Abschluss im Westen vergleichbare schulische Ausbildung in Fachschulen vermittelt. Die Ausbildung schloss an die 10. Klasse an und vermittelte Kenntnisse in medizinischen, pädagogischen, künstlerischen und einigen technischen Berufen.¹⁰ Der Anteil der schulischen Ausbildung auf dem Sekundarstufe II war mit 5 % allerdings geringer als im Westen (8 %). Der Anteil der betrieblichen Ausbildung ist im Um-

kehrschluss im Osten mit 95% höher als im Westen mit 92%. So kommen 25% derjenigen mit dualer Berufsausbildung aus dem Osten, aber lediglich 15% derjenigen mit BFS-Abschluss. Im Osten ist die Erwerbslosenquote bekanntermaßen deutlich höher als im Westen (West 7,7%, Ost 22,3% – Mikrozensus 2003, gewichtete Daten). Der Negativeffekt für dual Ausgebildete wird noch verstärkt dadurch, dass im Osten häufiger in gewerblich-technischen Berufen ausgebildet wurde und gerade diese Berufe besonders vom Beschäftigungsabbau betroffen waren. Das heißt auch diese strukturellen Unterschiede sind – so die Vermutung – für die schlechteren Erwerbschancen von Personen mit dualer Berufsausbildung im Vergleich zu Personen mit BFS-Abschluss verantwortlich.

Aus den Befunden ist folgende Hypothese abzuleiten: *Absolventen des dualen Systems und von BFS unterscheiden sich bei Berücksichtigung (d. h. bei statistischer Kontrolle) relevanter Strukturvariablen nicht systematisch in ihrem Erwerbslosigkeitsrisiko.*

Erwerbslosigkeitsrisiko von Absolventen einer dualen Berufsausbildung und BFS-Absolventen im Vergleich: der zweite Blick

In einem zweiten Schritt werden die Erwerbslosenraten von Absolventen des dualen Systems und BFS unter Berücksichtigung relevanter Strukturvariablen berechnet. Multivariate Modelle bieten den Vorteil, dass die Einflussstärke einzelner Variablen unter Kontrolle weiterer korrelierender Einflussfaktoren ermittelt und Scheinzusammenhänge aufgedeckt werden können. Im Folgenden wird hierzu ein multivariates logistisches Regressionsmodell gewählt.¹¹ In einem ersten Schritt wird lediglich der Ausbildungsabschluss (duale Ausbildung vs. BFS-Abschluss, Modell 1) be-

rücksichtigt. In einem zweiten Schritt wird der Berufsbereich der Ausbildung kontrolliert (Modell 2). In einem letzten Schritt (Modell 3) werden zusätzlich die schulische Vorbildung, das Geschlecht, das Alter und die Region kontrolliert. Danach stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß sich der anfangs sichtbare Unterschied verändert.

In Tabelle 1 sind die Effektkoeffizienten des Modells dargestellt. Wäre der Effekt für „duale Ausbildung“ 1,0, dann würden sich diese Absolventen in ihrem Erwerbslosigkeitsrisiko nicht von BFS-Absolventen unterscheiden. Der empirische Wert von 1,29 besagt, dass das Erwerbslosigkeitsrisiko von Absolventen einer dualen Ausbildung rund 1,3-mal höher ist als für Absolventen von BFS (Modell 1).

Unter Berücksichtigung des Berufsbereichs der Ausbildung in Modell 2 verringert sich der Effekt der Ausbildungsabschlussart auf 1,12, d. h., das Erwerbslosigkeitsrisiko ist für dual Ausgebildete nur noch 1,12-mal so hoch. Diese Veränderung erklärt sich dadurch, dass im dualen System häufiger als an BFS gewerblich-technische Berufe ausgebildet werden, die per se mit einem höheren Erwerbslosigkeitsrisiko verbunden sind: Dergleichen ausgebildete Personen haben im Vergleich zu Personen mit einem Dienstleistungsberuf ein 1,6-mal höheres Risiko, erwerbslos zu sein.

In Modell 3 wird schließlich die Schulbildung, das Geschlecht, das Alter und die Region kontrolliert. Es zeigt sich der bekannte Effekt, dass Personen mit einem mittleren Schulabschluss oder mit Abitur ein geringeres Erwerbslosigkeitsrisiko haben als Personen mit Hauptschulabschluss. Unter Verwendung des Kehrwertes kann man sagen: Die Chance erwerbstätig zu sein, ist für Personen mit Abitur 1,5-mal höher als für jene mit Hauptschulabschluss. Im Osten ist das Risiko, erwerbslos zu sein, fast viermal so

Anmerkungen

- 1 Die Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen im Sekundarbereich II, die von Schülern nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht, d. h. in der Regel ab dem 15. Lebensjahr, besucht werden können, umfassen allgemein bildende Schulen und berufliche Schulen in Vollzeit- oder Teilzeitform sowie die Ausbildungsbetriebe des dualen Systems (KMK).
- 2 Vgl. Feller, G.: *Ausbildungen an Berufsfachschulen – Entwicklungen, Defizite und Chancen.* In: *BWP 33 (2004) 4*, S. 48–52
- 3 9% werden an Schulen und Fachschulen für das Gesundheits- und Sozialwesen ausgebildet.

- 4 Die männliche Form schließt im folgenden die weibliche Form mit ein.
- 5 Dabei gibt es innerhalb des dualen Systems deutliche Unterschiede nach Berufsgruppen. So ist die Erwerbslosigkeit im Bereich der Büroberufe und bei kaufmännischen Angestellten mit 6% deutlich geringer als z. B. in Ausbauberufen mit 18%.
- 6 Die typischerweise in Umfragen auftretenden Zuordnungsprobleme der Befragten zum „richtigen“ Ausbildungssystem wurden in dieser Analyse korrigiert. Zum Beispiel die subjektive Zuordnung der schulischen Ausbildung zur Krankenschwester oder Erzieherin zur dualen Ausbildung.

- 7 Vgl. Feller, G.: *A. a. O.*
- 8 Quelle: Mikrozensus der Jahre 1993 und 2003
- 9 Die POS dauerte regulär 10 Jahre und endete mit dem Abschluss der 10. Klasse. Nur eine geringe Anzahl der Schüler verließ die POS mit der 8. Klasse.
- 10 Vgl. Köhler, H.: *Qualifikationsstruktur und Hochschulentwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland.* In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1995, S. 96–108
- 11 Dieses eignet sich, weil die abhängige Variable zwei Ausprägungen hat (erwerbslos vs. erwerbstätig). Mit dem logistischen Regressionsmodell wer-

den Chancenverhältnisse abgebildet, also das „Risiko“, erwerbslos zu sein vs. nicht erwerbslos zu sein. Zum Verfahren der logistischen Regression vgl. Andreß, H.-J.; Hagenaars, J.-A.; Kühnel, S.: *Analyse von Tabellen und kategorialen Daten.* Berlin u. a.: Springer, 1997

12 Eine repräsentative Erwerbstätigenbefragung belegt diesen Sachverhalt: Personen mit einer dualen Ausbildung schließen häufiger eine weiterführende Ausbildung, d. h. eine Aufstiegsfortbildung oder ein Studium, an als schulisch Ausgebildete (www.bibb.de/de/wlk8456.htm)

groß als im Westen. Zusammen mit der geringeren Verbreitung von BFS-Abschlüssen im Osten führte dies zu einem höheren Erwerbslosigkeitsrisiko von betrieblich ausgebildeten Personen, das – so zeigt Modell 3 – nur scheinbar mit dem dualen System zusammenhängt. Absolventen einer dualen Ausbildung unterscheiden sich nach diesem Modell praktisch nicht mehr von Absolventen von BFS (Effektkoeffizient 1.02).

Das logistische Regressionsmodell bietet darüber hinaus die Möglichkeit, die *Wahrscheinlichkeit*, erwerbslos zu sein, für verschiedene Merkmalskonstellationen zu errechnen. Diese Darstellung verdeutlicht nochmals, dass es hinsichtlich des Erwerbslosigkeitsrisikos zwar deutliche Unterschiede zwischen Ost und West, zwischen den beiden Berufsbereichen sowie zwischen den Bildungsniveaus gibt – Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausbildungsabschlüssen sind allerdings bei Kontrolle der beschriebenen Strukturvariablen nicht erkennbar (vgl. Tab. 1).

Die Modelle zeigen, dass das auf den ersten Blick sichtbar geringere Erwerbslosigkeitsrisiko von BFS-Absolventen im Vergleich zu Absolventen des dualen Systems mit strukturellen Unterschieden zusammenhängt.

Resümee, Ausblick

Die dargestellten Analysen bestätigen die eingangs aufgestellte Hypothese. Sie geben keine Hinweise darauf, dass es systematische Unterschiede im Erwerbslosigkeitsrisiko zwischen Absolventen des dualen Systems und von voll qualifizierenden BFS gibt, die auf die spezifische Form der Ausbildung (Schule vs. Betrieb) zurückzuführen sind. Die auf einen ersten Blick vermeintlich erkennbaren Unterschiede beruhen auf Selektivitätseffekten: Unterschiedliche Bildungsniveaus und unterschiedliche Berufsbereiche, in denen die Ausbildung erfolgte sowie Ost/West-Unterschiede beeinflussen maßgeblich das Erwerbslosigkeitsrisiko von Absolventen schulischer vs. dualer Ausbildungsgänge.

Obwohl ebenfalls relevant, konnten Personen, die nach einer Berufsausbildung eine weiterführende Aufstiegsqualifizierung absolviert haben, nicht berücksichtigt werden. Denn Mehrfachausbildungen wie z. B. duale Ausbildung und Fortbildung zum Meister sind mit dem Mikrozensus nicht abzubilden. Personen, die eine Aufstiegsqualifizierung absolviert haben, sind nicht mehr in der Gruppe „dualer Ausbildungs- bzw. Berufsfachschulabschluss“ vertreten. Für einen Vergleich der Leistungsfähigkeit der beiden Systeme im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventen sollte eigentlich auch die Personengruppe der Mehrfachqualifizierten einbezogen werden. Gerade Personen mit einer dualen Ausbildung steht ein ausgebautes System an

Tabelle 1 **Determinanten der Erwerbslosigkeit von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (2003) – Logistische Regressionsmodelle**

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	Effektkoeffizienten e ^B		
<i>Höchster beruflicher Ausbildungsabschluss:</i>			
Berufsfachschule (RG*)	1	1	1
duale Ausbildung	1.29	1.12	1.02
<i>Fachrichtung Ausbildungsberuf:</i>			
Dienstleistungsberuf (RG)		1	1
gewerblich-technischer Beruf		1.55	1.31
<i>Höchster allgemeiner Schulabschluss:</i>			
Hauptschule (RG)			1
Ohne Abschluss			4.28
mittlerer Abschluss			0.72
Fachhochschulreife/ Abitur			0.66
<i>Geschlecht:</i>			
Frauen (RG)			1
Männer			0.91
<i>Alter:</i>			
40–44 Jahre (RG)			1
20–24 Jahre			1.33
25–29 Jahre			1.07
30–34 Jahre			0.97
35–39 Jahre			1.00
45–49 Jahre			1.06
50–54 Jahre			1.13
55–59 Jahre			1.62
60–64 Jahre			1.40
<i>Region:</i>			
West (RG)			1
Ost			3.72
Konstante	-2.102	-2.545	-1.781
Zahl der berücksichtigten Fälle	63.478	63.478	63.478

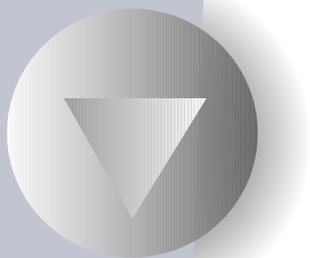
Quelle: Unterstichprobe des Mikrozensus 2003, ungewichtete Daten
Anmerkung: * RG= Referenzgruppe; alle Effektkoeffizienten sind auf dem 1-%-Niveau statistisch signifikant, eine Ausnahme ist die Altersgruppe 35–39 Jahre.

Tabelle 2 **Geschätzte Wahrscheinlichkeit, erwerbslos zu sein** (in Prozent)

Region	Berufsbereich	Schulbildung	duales System	Berufsfachschule
West	gewerblich-technische Berufe	Hauptschule	8,9 %	8,7 %
West	gewerblich-technische Berufe	Realschule	6,5 %	6,4 %
West	gewerblich-technische Berufe	Abitur	6,0 %	5,9 %
West	Dienstleistungsberufe	Hauptschule	6,9 %	6,8 %
West	Dienstleistungsberufe	Realschule	5,0 %	5,0 %
West	Dienstleistungsberufe	Abitur	4,6 %	4,6 %
Ost	gewerblich-technische Berufe	Hauptschule	26,5 %	26,5 %
Ost	gewerblich-technische Berufe	Realschule	20,5 %	20,2 %
Ost	gewerblich-technische Berufe	Abitur	19,1 %	18,9 %
Ost	Dienstleistungsberufe	Hauptschule	21,6 %	21,4 %
Ost	Dienstleistungsberufe	Realschule	16,5 %	16,3 %
Ost	Dienstleistungsberufe	Abitur	15,3 %	15,1 %

Anmerkung: Die Darstellung beschränkt sich hier auf Männer im Alter zwischen 40 und 44 Jahren.

Fortbildungsberufen (zum Meister, Techniker etc.) zur Verfügung, das auch oft in Anspruch genommen wird.¹² Durch die Höherqualifizierung haben sie im Vergleich zu Personen, die lediglich eine Berufsausbildung absolviert haben, ein deutlich geringeres Erwerbslosigkeitsrisiko. ■



Reform des Prüfungswesens: Berufliche Handlungsfähigkeit liegt im Fokus

► Mit dem Berufsbildungsreformgesetz wird das Prüfungswesen im berufsbildenden Bereich gestärkt und ausgebaut. Der rundum modernisierten dualen Berufsausbildung, mit dem Ziel der Vermittlung individueller beruflicher Handlungsfähigkeit, sollen so entsprechende Innovationen bei den Prüfungsstrukturen und -methoden an die Seite gestellt und Entwicklungen angeregt werden. Die Änderungen bei der Zulassung von Prüfungen, die Neuerungen bei der Anrechnung von Lernleistungen und Zusatzqualifikationen können darüber hinaus einen Beitrag zur Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems leisten. Im Beitrag werden die wesentlichen Reformansätze zur Weiterentwicklung des Prüfungswesens und zur Anrechnung von Lernleistungen vorgestellt und gewürdigt.



IRMGARD FRANK
Dipl.-Volksw., Dipl.-Betriebsw., Leiterin des Arbeitsbereichs „Qualitätsstandards, Zertifizierungen, Prüfungen, Lektorat Rechtsverordnungen“ im BIBB

Prüfungsgegenstand – Neuausrichtung: Berufliche Handlungsfähigkeit¹

§ 38 BBiG / § 32a HwO

Prüfungsgegenstand

Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.

Ausgehend von der Zielsetzung der modernen Ausbildung, jungen Menschen den Erwerb umfassender beruflicher Handlungskompetenzen zu ermöglichen, wurde in der Novelle der Begriff der „Beruflichen Handlungsfähigkeit“ als Prüfungsgegenstand aufgenommen. Damit wird der im Berufsbildungsgesetz (BBiG) §1 vollzogene Paradigmenwechsel, in dem das Individuum mit seinen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten im Kontext der kontinuierlichen dynamischen Veränderungsprozesse in Ausbildung und Beschäftigung im Zentrum der Ausbildungsbemühungen steht, auf das Prüfungswesen übertragen. Die Einlösung dieses Ziels bedeutet für die zukünftige Prüfungspraxis, Konzepte und Methoden zu entwickeln, zu erproben und in der Praxis zu implementieren, die diesen ganzheitlichen Anspruch einlösen können.

Zugleich hat das Gesetz mit dieser Neuausrichtung innovative Entwicklungen der Praxis im Bereich des Prüfungswesens nachvollzogen und bestätigt. Denn bereits heute gibt es eine Vielzahl innovativer Prüfungsmethoden. Mit ihnen hat das Prüfungswesen auf die gestaltungsoffenen, dynamischen und flexibel gestalteten Berufe reagiert und Prüfungsmethoden entwickelt, die konzeptionell auf eine stärkere Annäherung von Ausbildungs- und Prüfungspraxis abstellen. Das übergreifende Ziel der neuen Prüfungsmethoden besteht darin, diese Kompetenzen angemessen zu ermitteln und bewerten zu können.

Vorliegende Evaluationsstudien des BIBB belegen die grundsätzliche Eignung dieser Methoden, berufliche Handlungsfähigkeiten zu erfassen und zu bewerten, zugleich besteht noch erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf, insbesondere hinsichtlich angemessener Bewertungs- und Durchführungspraxis. Denn auch das lässt sich aus den Erkenntnissen ablesen: Die Überwindung des traditionellen Verständnisses von Prüfungen und ihrer Implikationen ist ein langer Weg, gesetzliche Regelungen sind notwendige, aber kaum hinreichende Voraussetzungen, um die notwendigen Veränderungsprozesse dauerhaft einzuleiten.

Modell „Gestreckte Abschlussprüfung“ – Abschied von der punktuellen Leistungsfeststellung

§44 BBiG / § 36a HwO

Zulassung zur Abschlussprüfung bei zeitlich auseinander fallenden Teilen

(1) Sofern die Abschlussprüfung in zwei zeitlich auseinander fallenden Teilen durchgeführt wird, ist über die Zulassung jeweils gesondert zu entscheiden.

(2) (...)

(3) Zum zweiten Teil der Abschlussprüfung ist zuzulassen, wer über die Voraussetzungen in § 43 Abs. 1 hinaus am ersten Teil der Abschlussprüfung teilgenommen hat. (...)

Mit der Novelle „Zulassung zur Abschlussprüfung bei zeitlich auseinander fallenden Teilen“ wird die bisher im Gesetz bis 2007 begrenzte Regelung zur Einführung der „Gestreckten Abschlussprüfung“ als alternatives Prüfungsmodell gesetzlich auf Dauer verankert.

Die Überlegungen zur Schaffung eines neuen Prüfungsmodells wurden 1999 vom Bündnis für Arbeit aufgegriffen, nachdem es seit Jahren eine weit verbreitete Kritik an der Zwischenprüfung gab. Als Ergebnis wurde das Modell der „Gestreckten Abschlussprüfung“ vorgelegt und im Rahmen von Erprobungsverordnungen in das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung aufgenommen.

Bei der „Gestreckten Abschlussprüfung“ wird die Eigenständigkeit der traditionellen Zwischen- und Abschlussprüfung und ihre Funktionszuweisung aufgehoben; die Abschlussprüfung wird gleichzeitig neu strukturiert. Die Zwischenprüfung in ihrer alten Form wird abgelöst durch eine 1. Stufe der Abschlussprüfung, die spätestens zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres durchgeführt werden soll. Die 2. Stufe erfolgt wie bisher zum Ende der Ausbildung. Die Abschlussprüfung besteht nunmehr aus zwei Teilen, die zeitlich voneinander durchgeführt werden, deren Teilergebnisse aber nicht einzeln zertifiziert werden dürfen, d. h., der erste Prüfungsteil kann nicht als eigenständige Prüfung angesehen werden. Für die Zulassung zu den Teilprüfungen müssen die jeweiligen Voraussetzungen

erfüllt sein, d. h., Auszubildende sind zu den beiden Prüfungsteilen gesondert zuzulassen. Das Ergebnis der ersten Teilprüfung, das dem Jugendlichen schriftlich mitzuteilen ist, wird mit bis zu 40%² auf das Gesamtergebnis angerechnet. Wird die Abschlussprüfung nach dem Modell der „Gestreckten Abschlussprüfung“ durchgeführt, entfällt die Zwischenprüfung.

Grundsätzlich ist mit diesem Prüfungsmodell ein erster Schritt zur Überwindung des traditionellen Prüfungswesens mit seiner Ausrichtung auf eine ausschließlich punktuelle Leistungsfeststellung getan; die erworbenen Kompetenzen können damit an zwei im Zeitablauf aufeinander folgenden Messpunkten erfasst werden. Damit ist es möglich, ein differenzierteres Bild des Kompetenzstandes zu erhalten. Die darin zum Ausdruck kommende stärker prozessorientierte Gestaltung der Prüfung entspricht damit den verstärkt an betrieblichen Geschäftsprozessen ausgerichteten Ausbildungsordnungen. Insofern bietet das Modell der „Gestreckten Abschlussprüfung“ gegenüber den traditionellen Prüfungsmethoden den Vorteil einer umfassenderen und stärker prozessorientierten Kompetenzfeststellung.

Zugleich werden die Rahmenbedingungen für die Prüfungen festgelegt:

- die Gestaltung der Abschlussprüfung,
- die Prüfungsmethoden und -bereiche,
- die Art und Weise der Aufgabenstellung und des Prüfungsumfangs,
- eine Definition des Durchführungsmodus,
- eine Vereinbarung über die Art der Leistungsbeobachtung und das was als Leistung erfasst wird,
- die Gewichtung der einzelnen Teile bei der Bewertung,
- die Bestehensregelung für die Prüfungen.

Bei der Neuordnung der Ausbildungsberufe in den Labor- und Produktionsberufen der chemischen Industrie wurde im Sommer 2002 erstmals die „Gestreckte Abschlussprüfung“ im Rahmen von Erprobungsverordnungen eingeführt. 2003 erfolgten entsprechende Regelungen für die Ausbildungsberufe Feinwerkmechaniker/-in, Metallbauer/-in, für die fahrzeugtechnischen Berufe und die industriellen Elektroberufe. Dabei geht es darum, das neue Prüfungsmodell auf die Praxistauglichkeit hin zu überprüfen. Erste Auswertungen aus der Evaluation der „Gestreckten Abschlussprüfung“ in den Labor- und Produktionsberufen der chemischen Industrie zeigen, dass ohne entsprechende Veränderungen der Rahmenbedingungen erhebliche Reibungsverluste für alle am Ausbildungs- und Prüfungs-geschehen Beteiligten nicht ausgeschlossen werden können. Das deckt sich mit Erkenntnissen aus den Evaluationsstudien des BIBB, die zeigen, dass die Einführung veränderter, innovativer Prüfungsmethoden mit höheren Anforderungen an das Ausbildungs- und Prüfungspersonal und an die Aufgabenerstellung verbunden ist, sowohl in zeitlicher Hinsicht als auch bezogen auf ihre Professionalität.³

Der Staatsvertrag zwischen Bund und Ländern dient der Schaffung der Voraussetzungen für die Einbeziehung von Leistungsfeststellungen der Berufsschule in das Ergebnis von Abschlussprüfungen nach BBiG und Gesellenprüfung nach HwO.

Die einzelnen Artikel des Staatsvertrages beinhalten in verkürzter Form:

Artikel 1

Geltungsbereich

Die Vereinbarung gilt für die Leistungsfeststellung der Berufsschule als Grundlage ihrer Einbeziehung in das Gesamtergebnis der Abschlussprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Gesellenprüfung nach Handwerksordnung (HwO).

Artikel 2

Einbeziehung der Leistungsfeststellung in der Berufsschule in das Gesamtergebnis der Abschlussprüfung/Gesellenprüfung

Die aufgrund kontinuierlicher Leistungsbewertungen festgestellte Leistung einer Schülerin oder eines Schülers in der Berufsschule wird als Durchschnittsnote und Punktwert mit einem Prozentsatz von X % in das Gesamtergebnis der Ausbildungsabschlussprüfung einbezogen.

Artikel 3

Gegenstand und Zeitraum der Leistungsfeststellung in der Berufsschule

Gegenstand der Leistungsfeststellung sind die Leistungen, die die Schüler und Schülerinnen im letzten Jahr des nach Maßgabe des jeweiligen Rahmenlehrplanes der Kultusministerkonferenz erteilten Unterrichts erbracht haben; bei dreieinhalbjährigen Berufen sind die letzten anderthalb Jahre maßgebend.

Artikel 4

Bildung der Durchschnittsnote und des Punktwertes

Die Durchschnittsnote und der Punktwert werden auf der Grundlage von insgesamt mindestens acht schriftlichen und/oder sonstigen Leistungsnachweisen gebildet.

Artikel 5

Feststellungsprüfung

Personen, die die Berufsschule im nach Artikel 3 maßgeblichen Zeitraum nicht besucht haben oder die entsprechende Leistungsnachweise nicht erbracht haben, können eine gesonderte Feststellungsprüfung ablegen. Die Feststellungsprüfung wird in der Berufsschule durchgeführt. Die Teilnahme ist freiwillig.

Artikel 6

Wiederholung und Nachprüfung

Im Falle einer Verlängerung des Berufsausbildungsverhältnisses wegen Nichtbestehens der Abschlussprüfung treten die Leistungsnachweise aus dem Wiederholungszeitraum an die Stelle der Leistungsnachweise, die im entsprechenden Zeitraum nach Artikel 3 ursprünglich erbracht wurden. Wird die Berufsschule nicht weiter besucht, gilt Artikel 5 entsprechend.

Artikel 7

Geltungsdauer und Kündigung

Das Abkommen wird auf unbestimmte Zeit geschlossen. Jeder Vertragspartner kann das Abkommen mit einer Frist von zwei Jahren zum Ablauf eines Schuljahres gegenüber den anderen Vertragspartnern schriftlich kündigen.

Artikel 8

Inkrafttreten

Das Abkommen tritt am nächsten 1. August nach dem Tag in Kraft, an dem der letzte Vertragspartner den anderen Vertragspartnern mitgeteilt hat, dass die landes- bzw. bundesrechtlichen Voraussetzungen für das Inkrafttreten des Abkommens erfüllt sind.

Eine verstärkte Einführung innovativer Prüfungsmethoden und -formen sollte deshalb in Zukunft frühzeitig durch flankierende Maßnahmen, z. B. zur Qualifizierung des betrieblichen und schulischen Ausbildungs- und Prüfungspersonals, begleitet werden. Darüber hinaus ist eine verbesserte Abstimmung der Lehrpläne und der Lernorte eine zwingende Notwendigkeit für eine gelingende Einführung der „Gestreckten Abschlussprüfung“.

Unterstützung der Prüfungspraxis: Stellungnahmen Dritter zur Bewertung von Prüfungsleistungen

§39 BBiG / § 33 HwO

Prüfungsausschüsse

(1) (...)

(2) Der Prüfungsausschuss kann zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen, einholen.

(3) (...)

Für die Abnahme der Abschlussprüfungen ist nach dem alten und neuen Gesetz ein Prüfungsausschuss zuständig. Neu ist die Regelung, für die Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen einzuholen. Mündliche Prüfungen fallen nicht darunter, weil sie von dem Prüfungsausschuss vor Ort selbst durchgeführt werden sollen. Diese sehr offene Formulierung eröffnet dem Prüfungsausschuss grundsätzlich die Möglichkeit, andere, nicht dem Prüfungsausschuss angehörende Personen mit der Begutachtung der Prüfungsleistungen zu betrauen, externe Expertisen für die Bewertung der in praktischen und schriftlichen Prüfungsteilen nachgewiesenen Kompetenzen anzufordern und in die Bewertung einfließen zu lassen. Rechtlich bindend sind diese Stellungnahmen für den Prüfungsausschuss allerdings nicht, vielmehr entscheidet das Gremium eigenständig über die Berücksichtigung.

Wer kann Gutachtertätigkeiten übernehmen?

Betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder können bei der Begutachtung in erster Linie bei den praktischen und praxisbezogenen Prüfungsarbeiten, bei der „Betrieblichen Projektaufgabe“ oder beim „Betrieblichen Auftrag“ herangezogen werden. Mit der ausdrücklichen Nennung der Berufsschulen soll die Möglichkeit eröffnet werden, die berufsschulischen Leistungen der Auszubildenden in die Bewertung der Abschlussprüfung einfließen zu lassen, sofern sie in einem unmittelbaren zeitlichen und sachlichen Zusammenhang mit der Abschlussprüfung stehen. Gegenwärtig gibt es dazu keine abgestimmten Regelungen. Bereits vor Jahren gab es intensive Bemühungen, die Berücksichtigung der berufsschulischen Lernleistungen der Jugendlichen bei den Abschlussprüfungen in einem Staatsvertrag zwischen dem Bund und den Ländern zu regeln. Der Entwurf, der 2002 vorgelegt wurde und Regelungen zur bundeseinheitlichen Leistungsfeststellung enthielt, scheiterte an der fehlenden Bereitschaft der verschiedenen Interessengruppen. In der Übersicht sind die wesentlichen Grundzüge des Entwurfs enthalten.⁴

Was kann einen Prüfungsausschuss veranlassen, Dritte zu beauftragen? Insbesondere im Zusammenhang mit der Ein-

führung praxis- und handlungsorientierter Prüfungsme-
thoden (z. B. durch differenzierte Projektarbeiten einschl.
Präsentation und Fachgespräch, praxisbezogene Aufgaben,
Arbeitsaufgabe) sind nach vorliegenden Erkenntnissen
erhöhte Kompetenzanforderungen an das Ausbildungs-
und Prüfungspersonal verbunden; darüber hinaus ist eine
erhöhte zeitliche Inanspruchnahme zu verzeichnen.

Hier kann durch die Regelung eine Kompetenzerweiterung
in dem Gremium erfolgen, die eine ordnungsgemäße Ab-
wicklung des Prüfungsgeschehens befördert. Darüber hinaus
ist eine Entlastung der ehrenamtlich tätigen Ausschuss-
mitglieder möglich; ein Sachverhalt, der vor dem Hinter-
grund der größer werdenden Schwierigkeiten, Mitglieder zu
gewinnen, nicht unerheblich sein dürfte.

Um die Transparenz in der Vorgehensweise, der inhalt-
lichen Schwerpunktsetzung und der Bewertungskriterien
sicherzustellen, sind Bewertungs- und Qualitätsmaßstäbe
verbindlich vorzugeben. Von den Gutachtern sind diese zu
berücksichtigen und die für die Bewertung relevanten
Sachverhalte zu dokumentieren, damit eine Vergleichbar-
keit der Ergebnisse gewährleistet werden kann. Gerade in
der Entwicklung gemeinsamer Bewertungskriterien für die
handlungs- und kompetenzorientierten Prüfungsmethoden
besteht nach vorliegenden Erkenntnissen noch erheblicher
Entwicklungsbedarf. Hier kann die Regelung zur Beschleu-
nigung beitragen.

Nur wenn es gelingt, hier zu einvernehmlichen Lösungen
zu kommen, die von den Beteiligten getragen werden,
kann die mit der Novellierung verbundene Absicht, die
Prüfungsausschüsse in der Arbeit zu unterstützen und zu
entlasten, erfolgreich sein.

Arbeitserleichterung der Prüfungsausschüsse: Delegation von Aufgaben durch Berichterstatteprinzip

§ 42 BBiG / § 35a HwO

Beschlussfassung, Bewertung der Abschlussprüfung

(1) (...)

(2) Zur Vorbereitung der Beschlussfassung nach Absatz 1 kann der Vorsitz mindestens zwei Mitglieder mit der Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen beauftragen. Die Beauftragten sollen nicht derselben Mitgliedergruppe angehören.

(3) Die nach Absatz 2 beauftragten Mitglieder dokumentieren die wesentlichen Abläufe und halten die für die Bewertung erheblichen Tatsachen fest.

Diese Regelung wurde neu in das Gesetz aufgenommen. Sie steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den vorher genannten Ergänzungen zur Hinzuziehung gutachterlicher Stellungnahmen. Mit diesen Vorschriften soll sichergestellt

werden, dass sämtliche Entscheidungen des Prüfungsaus-
schusses – einschließlich der Bewertungen – nur gemein-
sam getroffen werden können und das Kollegialprinzip
nicht außer Kraft gesetzt wird. Gleichzeitig ist damit die
Möglichkeit zur Delegation von Aufgaben an einzelne Mit-
glieder des Prüfungsausschusses gegeben. Damit wird die
Möglichkeit eröffnet, bestehende Engpässe (personelle
und/oder zeitliche) auszugleichen, ohne die ordnungs-
gemäße Abwicklung der Abschlussprüfung zu gefährden.
Insbesondere bei den kompetenzorientierten Prüfungsme-
thoden (praktische Aufgabe, ganzheitliche Aufgabe, be-
trieblicher Auftrag) bei denen nicht nur die erbrachte Lei-
stung, sondern auch der Prozess der Ergebnisgewinnung be-
wertungsrelevant ist, sind die Ausschussmitglieder fachlich
und zeitlich stark gefordert. Hier kann eine Delegation für
einzelne Prüfungsleistungen die notwendige Vorausset-
zungen für eine ordnungsgemäße Abwicklung der Prüfung
sicherstellen. Voraussetzung dafür ist neben der erforder-
lichen Sach- und Fachkenntnis die eigenständige Kennt-
nisnahme der Prüfungsleistung und die Möglichkeit der ei-
genen Urteilsfindung. Das setzt die Festlegung einheitlicher
Beurteilungs- und Bewertungskriterien und deren überein-
stimmende Handhabung voraus. Um die erforderliche
Transparenz in der Vorgehensweise sicherzustellen, doku-
mentieren die Beauftragten die wesentlichen Abläufe und
begründen die Vorgehensweise bei der Bewertung bzw. Be-
urteilung der Leistungen. Die Bewertung der einzelnen
Prüfungsleistungen durch die Beauftragten bilden die
Grundlage für die abschließende Bewertung, der Ausschuss
kann Änderungen an der Bewertung vornehmen.

Inwieweit diese Unterstützung der Prüfungspraxis greift
und damit eine nachhaltige Verbesserungen der Arbeitsbe-
dingungen erreicht werden kann, hängt neben den zuvor
genannten Sachverhalten auch von der Bereitschaft ab,
veränderte Kooperations- und Kommunikationsstrukturen
in der Gremienarbeit zu entwickeln und zu pflegen.

Anerkennung von Lernleistungen – Reform der Externenprüfung

§ 45 BBiG / § 37 HwO

Zulassung in besonderen Fällen

(1) (...)

(2) Zur Abschlussprüfung ist auch zuzulassen, wer nachweist, dass er mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorge-
schrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abge-
legt werden soll. Als Zeiten der Berufstätigkeit gelten auch Ausbil-
dungszeiten in einem anderen, einschlägigen Ausbildungsberuf. Vom
Nachweis der Mindestzeit nach Satz 1 kann ganz oder teilweise abge-
sehen werden, wenn durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere
Weise glaubhaft gemacht wird, dass der Bewerber oder die Bewerberin
die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, die die Zulassung zur
Prüfung rechtfertigt. Ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der
Berufstätigkeit im Ausland sind dabei zu berücksichtigen.

(3) (...)

Nach den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung von 1969 können Personen im Rahmen der Externenregelung zur Abschlussprüfung für einen anerkannten Ausbildungsberuf zugelassen werden, ohne eine reguläre Berufsausbildung durchlaufen zu haben. Voraussetzung ist dafür der Nachweis einer vorangegangenen Tätigkeit in dem Beruf, in dem die Prüfung abgelegt werden soll. Dieser Sachverhalt ist auch im novellierten Gesetz von 2005 unverändert. Neuerungen gibt es dagegen bei der für die Anerkennung relevanten Dauer der einschlägigen Beschäftigung. Während bisher die Dauer der einschlägigen Berufstätigkeit mindestens das Doppelte der regulären Ausbildungszeit betrug, reichen nunmehr ein- einhalb Jahre. Im Gegensatz zur bisherigen Regelung können auch künftig Ausbildungszeiten als Zeiten der Berufstätigkeit angerechnet werden, wenn sie in anderen, ähnlichen Ausbildungsberufen absolviert wurden.

Die Externenprüfung, als Zulassung zur Prüfung in besonderen Fällen, zielt insbesondere auf Erwerbspersonen mit einschlägiger Berufserfahrung ab. Sie erfolgt auf der Grundlage der formalen Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplanes des anerkannten Ausbildungsberufes. Das bedeutet, die Absolventen haben ihre, auch außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kompetenzen nach eben diesen Grundsätzen zu präsentieren und nachzuweisen.

In den vergangenen Jahren wurden ca. fünf Prozent aller Prüfungsteilnehmer aufgrund dieser Regelung zugelassen. Der nur sehr geringe Bekanntheitsgrad dieser Externenzulassung dürfte ein wesentlicher Hinderungsgrund dafür sein; die zeitintensiven Prüfungsvorbereitungen⁵ verhin-

dern eine breite Nutzung dieser nachträglichen Anerkennung. Deshalb ist davon auszugehen, dass eine Verkürzung der Mindestzeiten allein zu keiner nennenswerten Verbesserung der Absolventenzahlen führen wird und das mit der Novellierung intendierte Ziel, eine Verbesserung der Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erreichen, nur schwer zu realisieren sein dürfte.

Im Hinblick auf die Anerkennung von Lernleistungen ist auch der erleichterte Zugang von Absolventen schulischer Berufsausbildung zur Kammerprüfung zu nennen (§ 43 Abs. 2).⁶

Anrechnung von Zusatzqualifikationen erstmals möglich

§ 49 BBiG / § 39a HwO

Zusatzqualifikationen

(1) Zusätzliche berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach § 5 Abs. 2 Nr. 4 werden gesondert geprüft und bescheinigt. Das Ergebnis der Prüfung nach § 37 bleibt unberührt.

(2) § 37 Abs. 3 und 4 sowie die §§ 39 bis 42 gelten entsprechend.

Die Regelung zur Anerkennung von zusätzlichen Lernleistungen wurde neu in das Gesetz aufgenommen. Damit ist es den Auszubildenden nunmehr möglich, ihre vertieften beruflichen Handlungskompetenzen zertifizieren zu lassen. Diese Kompetenzen können z. B. durch eine weitere Spezialisierung der Ausbildung durch zusätzliche Wahlbausteine oder durch eine verstärkte – an betrieblichen Aufbau- und Ablaufprozessen orientierte Ausbildungs- und Arbeitsgestaltung, die eine verstärkte Thematisierung technischer oder handwerklicher Ausbildungsinhalte in den kaufmännischen oder kaufmännischer Lern- und Ausbildungsinhalte in den technischen bzw. handwerklichen Berufen vorsehen, erworben werden. Sie sind in einer gesonderten Prüfung nachzuweisen, zuständig ist dafür der Prüfungsausschuss. Die Prüfung kann im Zusammenhang mit der Abschlussprüfung erfolgen, das Ergebnis hat keinerlei Einfluss auf Bestehen oder Nichtbestehen der eigentlichen Abschlussprüfung. Die Regelungen zur Durchführung und Abnahme der regulären Abschlussprüfungen werden davon nicht tangiert.

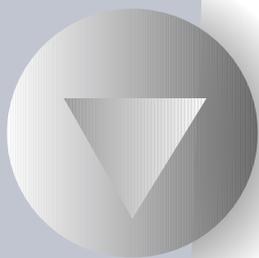
Diese Regelung ist grundsätzlich zu begrüßen, unklar bleibt, wie diese Zusatzqualifikationen in den Ausbildungsberufen definiert werden. In den Ausführungen findet sich lediglich eine negative Ausgrenzung, indem ausgeführt wird, dass diese Qualifikationen nicht zum Mindestinhalt eines Ausbildungsberufsbildes zählen. Damit wird nicht deutlich, in welchem Kontext diese zusätzlichen Kompetenzen zum allgemeinen Ausbildungsziel der Vermittlung individueller beruflicher Handlungskompetenz inhaltlich und methodisch stehen und wie eine Prüfung aussehen kann.

Ausblick

Mit diesen Reformansätzen werden grundsätzliche Anstrengungen unternommen, das Prüfungswesen stärker auf die Anforderungen der modernen Berufsausbildung auszurichten, in der die traditionellen Prüfungsmethoden ihren angestammten Platz verlieren. Diese Aussage ist fast unbestritten, aber die Konsequenzen, die mit dieser Einschätzung für das gesamte Prüfungsumfeld verbunden sind, das zeigen vorliegende Erkenntnisse, stellen gewaltige Herausforderungen. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Berufsbildungsgesetz (BBiG) v. 1. 4. 2005. In: www.bmbf.de. Die Erläuterungen der gesetzlichen Veränderungen erfolgen nach ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung des Prüfungswesens.
- 2 Die Anrechnungsmodalitäten variieren in den Berufen zwischen 20 und 40 %.
- 3 Vgl. dazu: Ebbinghaus, M.: *Anspruch und Wirklichkeit. Abschlussprüfung von Mechatronikern und Mechatronikerinnen. Bielefeld 2003*; dieselbe: *Prüfungsmethoden der Zukunft? – Prüfungsmethoden mit Zukunft? – Projektarbeit und ganzheitliche Aufgabe. Bielefeld 2004*
- 4 Vgl. BMBF: *Abkommen zwischen den 16 Ländern und der Bundesrepublik Deutschland über die Voraussetzungen zur Einbeziehung berufsschulischer Leistungsfeststellungen in die Abschlussprüfungen, Entwurf vom 17. 7. 2002, Bonn 2002*
- 5 Jährlich erwerben etwa 25.000–30.000 Personen mit der Externenprüfung einen Berufsabschluss.
- 6 Ausführlich G. Feller „Stellenwert der Berufsfachschulen im neuen Gesetz“ in dieser Ausgabe.



Eurogastronom – Förderung der Europakompetenz in der Gastronomieausbildung

Beispiel im Rahmen der Benachteiligtenausbildung

► Fremdsprachenkenntnisse und internationale Kompetenzen sind in der Gastronomiebranche mittlerweile unabdingbar geworden. Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz werden nun Ausbildungsabschnitte im Ausland erstmals zu einem gleichwertigen Teil der anerkannten Berufsausbildung im dualen System. Ein Modellprojekt der Berliner kiezküchen ggmbh bildet bereits jetzt im Rahmen der Benachteiligtenförderung in drei gastronomischen Berufen mit diesem internationalen Ansatz aus. Der Beitrag stellt das Modell vor und berichtet über Erfahrungen und zukünftige Herausforderungen.

Mitarbeiter der Gastronomiebranche werden sowohl von Kundenseite als auch innerhalb des Teams in Küche und Service tagtäglich mit verschiedenen Sprachen und Kulturen konfrontiert. Fremdsprachenkenntnisse und internationale Kompetenzen sind für einen reibungslosen und erfolgreichen Ablauf des Tagesgeschäfts daher unabdingbar. Dennoch werden diese Kenntnisse an Auszubildende der Gastronomie bisher kaum vermittelt. Zwar wird an sie die Forderung gestellt, berufsbezogene fremdsprachliche Fachbegriffe anzuwenden und einfache Aussagen in der Fremdsprache zu formulieren. Die Auszubildenden der gastronomischen Berufe erhalten jedoch erst im 2. oder 3. Berufsschulhalbjahr Englisch als Fach angeboten. Englisch ist dabei allerdings nicht Bestandteil der Abschlussprüfung. Überlegungen zur Einführung einer Zusatzprüfung sind bisher nicht in die Tat umgesetzt worden.

Wenn die Berufsschule für internationale Qualifizierungen bislang nur bedingt zur Verfügung steht, könnte denn dann die andere Seite der dualen Ausbildung, könnten die Betriebe diese Lücke beispielsweise mit Auslandspraktika füllen? Nur zum Teil. Zwar lassen große internationale Unternehmen schon längst aus eigenem Bedarf internationale Qualifizierungselemente in die Aus- und Weiterbildung ihrer Auszubildenden und Beschäftigten mit einfließen. Die große Masse der mittelständischen Unternehmen, die die Mehrheit der Ausbildungsplätze stellt, sieht sich jedoch nach wie vor außerstande, internationale Kompetenzen an ihre Auszubildenden zu vermitteln. Es fehlt an Finanzierungsmöglichkeiten und an Personal. Und so erachtet der Mittelstand Forderungen nach internationalen Aktivitäten angesichts der jahrelangen Ausbildungsplatzkrise zusätzlich als ausbildungshemmend.

An dieser Stelle kommen freie Träger ins Spiel, die ohnehin eine immer größere Bedeutung bei der Berufsausbildung gewinnen. Da freie Träger im

Anmerkung

* Der Beitrag geht zurück auf eine Fachtagung zum Thema Internationalisierung der Berufsausbildung, die die kiezküchen ggmbh im November 2004 in Berlin veranstaltet hat.



ANDREA MOHORIC

Dipl.-Pol., Objektleiterin/Pädagogische Leiterin kiezküche „cantina“/Eurogastronom, kiezküchen ggmbh, Berlin



SENTA PIRINGER

M.A. (Germanistik), Mitarbeiterin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, kiezküchen ggmbh, Berlin

Vergleich zu mittelständischen Unternehmen in personeller und finanzieller Hinsicht über eine größere Kapazität und Flexibilität verfügen, könnten von ihnen wichtige Impulse für eine flächendeckende Internationalisierung der Ausbildungsgänge ausgehen.

EUROGASTRONOM – ein Vorreiterprojekt

Ein solcher Impulsgeber ist das Modellprojekt „Europa-kompetenz in der Gastronomieausbildung“, kurz: „Eurogastronom“, das 2001 von der gemeinnützigen *kiezküchen* gmbh in Berlin mit Unterstützung der Agentur für Arbeit Berlin Ost gestartet wurde. Das Projekt läuft zunächst bis 2007 und verfolgt ein doppeltes Ziel: Es soll sowohl die aktuellen internationalen Anforderungen der Wirtschaft bei der Qualifizierung aufgreifen als auch die Berufschancen für benachteiligte Zielgruppen erhöhen. Das *kiezküchen*-Projekt ist die einzige Ausbildungsmaßnahme im Rahmen der Benachteiligten-Berufsausbildung, die internationale Inhalte und Zusatzqualifikationen in diesem Umfang in die Gastronomieausbildung integriert. Der einzige ähnliche Projektansatz in Berlin findet sich bei den Büroberufen: „Propolska“ am Oberstufenzentrum Bürowirtschaft und Verwaltung.

Insgesamt 80 Auszubildende in drei Berufen – Koch/Köchin, Restaurantfachmann/-frau und Fachkraft im Gastgewerbe – nehmen an dem Projekt der *kiezküchen* teil. Während der Ausbildung findet durchgängig ein Sprachkurs zur Vermittlung von allgemeinem und fachlichem Englisch mit dem Schwerpunkt Kommunikation statt. Schwächere Auszubildende erhalten zusätzlich Einzelunterricht.

In einem ersten achtwöchigen Auslandspraktikum in England lernen die Jugendlichen, diese internationale Sprache im Arbeitsprozess anzuwenden. Es ist für alle zunächst ein Sprung ins kalte Wasser, denn die Jugendlichen sind gezwungen, die englische Sprache anzuwenden, wenn sie sich irgendwie verständlich machen wollen. Da sie aber schnell merken, dass Verständigung möglich ist, erhalten sie durch dieses erste Praktikum einen erheblichen Motivationsschub.

Das zweite und dritte Auslandspraktikum ist dann vor allem unter fachlichen Gesichtspunkten zu betrachten. Hier können die Auszubildenden wählen, ob sie sich auf französische oder italienische Gastronomie als Zusatzqualifikation spezialisieren wollen. Sie nehmen an zwei aufeinander aufbauenden achtwöchigen Auslandspraktika im entsprechenden Land teil, zum Beispiel in Italien, wo sie in Partner-Restaurants an der Adriaküste einen ersten fachkundigen Einblick in die italienische Küche erhalten. Im darauf folgenden Praktikum vertiefen sie ihre Fachkenntnisse und Fertigkeiten, indem sie in Umbrien in Gourmet-Restaurants Spezialitäten und die regionale Küche kennen lernen – ein



Im Ausland gewinnen die Auszubildenden wertvolle Einblicke in die originale regionale Küche

deutlicher fachlicher Mehrwert, der nur im entsprechenden Land selbst erworben werden kann.

Die Auslandspraktika werden in Deutschland durch eine Einführung in die Sprache und Kultur des jeweiligen Landes sowie durch praktische Fachkurse und Fachexkursionen vorbereitet. Handlungsorientierte Projektarbeit, die etwa alle zwei Monate in Form von sechsstündigen Projekttagen oder vierstündigen Workshops stattfindet, trägt zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen der Jugendlichen bei. Offenheit und Toleranz sollen durch einen direkten Umgang mit eigenen Vorurteilen gefördert werden. Die Auszubildenden werden dazu angeregt auszusprechen, welche Vorurteile sie beispielsweise gegen ihnen unbekannte Stadtteile wie Kreuzberg haben, wo viele Migranten leben. Sie besuchen einen Frucht- und Gemüsemarkt in diesem Stadtteil, wo vorwiegend Händler türkischer Herkunft verkaufen. Sie klären fachliche Fragen zu den angebotenen Waren und müssen dazu mit den Händlern sprechen. Sie überprüfen ihre Vorurteile, indem sie sie mit den neuen Erfahrungen auf dem Markt vergleichen.

Am Ende absolvieren die Auszubildenden neben der Berufsabschlussprüfung eine Englisch-Zusatzprüfung, mit der sie das Zertifikat einer Englisch-Sprachenschule erwerben, die Partnerorganisation des Projekts in Großbritannien ist. Die beruflichen Inhalte, die die Auszubildenden in insgesamt sechs Monaten Auslandsaufenthalt erworben haben, werden im *Europass Berufsbildung* dokumentiert.

Wenn im Sommer 2005 die ersten „Eurogastronomen“ ausgebildet haben, wird die Arbeitsagentur Berlin Ost anhand

der Berufsabschlussquote und der Vermittlungsquote den Erfolg dieses Modellprojektes und damit der Finanzierung überprüfen. Es wäre jedoch zweifelhaft, den Erfolg des Projekts nur an solch statistischen Größen messen zu wollen. Es ist schon viel erreicht – wenngleich nicht unbedingt nachweisbar –, wenn ein Absolvent aufgrund seiner Auslandserfahrungen und Englischkenntnisse aus einem Pool von 100 Bewerbern zum Gespräch ausgewählt wird; von der Persönlichkeitsentwicklung und der damit verbundenen Entlastung der Gesellschaft – ein sehr wichtiger Punkt gerade in der Benachteiligtenförderung – ganz zu schweigen.

Hemmnisse und Lösungsansätze

Ein solches Modellprojekt lässt sich jedoch nicht ohne weiteres auf den Regelfall übertragen, zu viele offene Fragen stellen sich hier nach wie vor: Wie soll ein durchschnittliches Mittelstandsunternehmen so lange Zeit auf die Arbeitskraft seiner Auszubildenden verzichten? Wer soll die Jugendlichen international qualifizieren? Und wer bezahlt diesen Mehraufwand? In einer von den *kiezküchen* veranstalteten Fachtagung diskutierten Experten des Oberstufenzentrums Gastgewerbe, des Hotel- und Gaststätten-Verbands, der Senatsverwaltung, des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, und der Bundesagentur für Arbeit am Beispiel des Eurogastronom-Modellprojektes diese Fragen, und es gelang, viel versprechende Perspektiven aufzuzeigen und Lösungsansätze zu entwickeln.

Ein erste wichtige Tendenz weist in diesem Zusammenhang beispielsweise die soeben verabschiedete Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, in der es in § 2 Abs. 2 heißt: „Teile der Berufsausbildung können im Ausland durchgeführt werden, wenn dies dem Ausbildungsziel dient. Ihre Gesamtdauer soll ein Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungszeit nicht überschreiten.“ Das ist zwar nicht verbindlich, deutet aber doch schon sehr konkret in Richtung Internationalisierung und eröffnet neue Perspektiven. Auch die von der EU-Kommission angekündigte Verdreifachung der Mittel für europäische Bildungsprogramme, darunter das Berufsausbildungsprogramm Leonardo da Vinci, ist ein deutliches Signal: Der Trend geht zu grenzüberschreitender Ausbildung.

Schwierig ist es jedoch, so Dr. Peter WORDELMANN vom Bundesinstitut für Berufsbildung, die Frage nach dem tatsächlichen Bedarf an Fremdsprachen- und internationalen Kompetenzen zu klären. Während Betriebe etwa Fremdsprachenkenntnisse zu 50 % für notwendig erachteten, sehen Mitarbeiter diesen Bedarf nur zu 10 % als gegeben. Andererseits wiederum würden die Leistungen, die Mitarbeiter zu ihrer internationalen Qualifizierung und Kompetenzerweiterung erbringen, von den Betrieben noch nicht

genügend anerkannt, so Carola VON BRAUN von der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen. Eine selbstverständlichere Wahrnehmung und Anerkennung internationaler Kompetenzen der Mitarbeiter durch die Betriebe könnte in dieser paradoxen Situation jedoch sehr einfach Abhilfe schaffen und den dringend notwendigen Konsens über den tatsächlichen Stellenwert internationaler Qualifizierung herstellen. Erwartungsgemäß werden Betriebe immer mehr Bedarf an grenzüberschreitend qualifiziertem Personal anmelden. Laut einer Untersuchung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung von 2003 ist es gerade die Hotel- und Gaststättenbranche, die einen überdurchschnittlichen Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen von 39 % deklariert, während der EU-Durchschnitt an Fremdsprachennutzung bei 20 % liegt. Bislang sind die geeigneten Bewerber aber im eigenen Land nicht ohne weiteres zu finden, da der Bedarf nicht klar ist, internationale Kompetenzen kaum vermittelt und erbrachte Leistungen nicht anerkannt werden.



Neuen Schwung und bessere Job-Chancen bietet der Blick über den Tellerrand, den das Modellprojekt „Eurogastronom“ seinen Auszubildenden ermöglicht

Wie immer lohnt sich ein Blick über den Tellerrand: Nachbarländer wie die Niederlande oder Dänemark sind in puncto Internationalisierung schon weiter: In den Niederlanden ist eine Fremdsprache beispielsweise in allen kaufmännischen Berufen obligatorisch, eine weitere Fremdsprache fakultativ, daneben sind weitere internationale Qualifizierungselemente vorgesehen.

Ein erster Schritt hin zum Standard unserer Nachbarn ist mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes getan. Nun müssen weitere folgen. Neben der Aufnahme internationaler Kompetenzen in die Prüfungen ist dabei auch ein verbindliches System der Anerkennung erbrachter Leistungen im Ausland dringend erforderlich.

Da das Modell der *kiezküchen* bisher nicht auf verbindliche Regelungen zurückgreifen kann, muss es sich mit dem Zertifikat der Sprachenschule in England behelfen, um die besonderen Leistungen der Auszubildenden entsprechend zertifizieren zu lassen. Sowohl eine Initiative im Berufsausschuss für eine Genehmigung einer IHK-Zusatzprüfung in Englisch als auch ein Versuch des Oberstufenzentrums Gastgewerbe, eine KMK-Zusatzprüfung in Englisch für die Gastronomie zu befürworten, blieben bislang jedoch ohne Erfolg. Viel besser als eine Zusatzprüfung ist natürlich ein anerkanntes Zertifikat bzw. eine Prüfung im Rahmen der Regelförderung. Bis diese jedoch erreicht ist, müssen die *kiezküchen* versuchen, ihren Auszubildenden auf anderem Wege die nötige Anerkennung ihrer Leistungen zu verschaffen.

Da Berliner Auszubildende die Berufsschule parallel zu ihrer Ausbildung besuchen, ist eine gute Kooperation mit der Berufsschule (Oberstufenzentrum Gastgewerbe) ein wichtiger Beitrag für das Gelingen dieses Modellprojekts. Eine langfristige Umstrukturierung des Berufsschulunterrichts in Blockunterricht, wie dies in anderen Bundesländern der Fall ist, wäre für eine Fortsetzung der wichtigen Auslandspraktika jedoch unbedingt anzustreben.

Und die Betriebe? Wie wäre es mit einem wechselseitigen Austausch von Auszubildenden mit Partnerbetrieben im

Ausland? Dadurch bliebe die Arbeitskraft der Auszubildenden im jeweiligen Betrieb erhalten, und die Auszubildenden könnten im Ausland fachliche Zusatzqualifikationen in ihrer Branche erwerben. Genau dies ist die Strategie, die das Leonardoprogramm durch eine erweiterte und gezielte Förderung von grenzüberschreitenden Verbundausbildungen verfolgt.

Ausblick

Wenn 2007 das Modellprojekt vorläufig endet, sind 80 Auszubildende in drei gastronomischen Berufen mit diesem internationalen Ansatz ausgebildet worden. Da das OSZ Gastgewerbe im Augenblick daran arbeitet, möglicherweise schon bald Englisch als Teil der Berufsabschlussprüfung zu integrieren, ist davon auszugehen, dass die zweite Hälfte der Absolventen bereits 2006 und 2007 an dieser Prüfung teilnehmen kann.

Die *kiezküchen gmbh* hat bereits begonnen, über eine Weiterentwicklung des Projekts nachzudenken. Das Projekt bietet Ansatzpunkte zur Auslagerung von Ausbildungsabschnitten ins Ausland. Denn im Ausland erworbene Zusatzqualifikationen werden bereits systematisch aufbauend in die Berufsausbildung integriert. Bei einem neuen Projekt wird gastronomische Fachpraxis im Ausland im Rahmen der Ausbildungsrahmenpläne definiert werden müssen, um längere Phasen des Aufenthalts zu ermöglichen, in denen Ausbildungsinhalte, die prüfungsrelevant sind, abgedeckt werden. Es muss überprüft werden, inwieweit mittelständische Betriebe des Hotel- und Gaststättengewerbes dazu bereit sind, innerhalb einer grenzübergreifenden Verbundausbildung eine internationale Berufsausbildung zu praktizieren. Eine weitere Herausforderung wird es sein, eine Lösung zur Vermittlung der Fachtheorie mit der Berufsschule zu erarbeiten und zu erproben, beispielsweise durch Fernunterricht oder durch Komprimierung des Berufsschulstoffes auch in Blockphasen, um berufsschulfreie Semester im Auslandspraktikum zu verbringen. Möglicherweise lassen sich aber auch Theorieanteile im Ausland vermitteln, wenn die Fremdsprachenkenntnisse z. B. in Englisch entsprechend gefördert werden. Wirklich interessant ist die Frage, inwieweit Auszubildende innerhalb einer solchen Berufsausbildung berufsbildende Zertifikate im Ausland erwerben können.

Wir fangen in Deutschland gerade erst an, uns über die längst überfällige internationale Qualifizierung unserer Auszubildenden Gedanken zu machen, und es sind dabei noch viele Hürden zu nehmen. Dass dies jedoch machbar ist und dass deutsche Auszubildende bei der Internationalisierung nicht länger benachteiligt werden dürfen, zeigt zum Beispiel das Modellprojekt der *kiezküchen*. ■

Berufswahl von Frauen



Uta Zybell
**Berufsorientierung, Geschlecht
 und Moral**
 Kolloquien im BIBB, Heft 5

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung.
 Der Generalsekretär

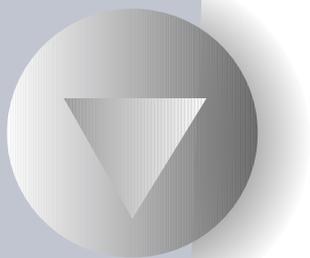
Warum konzentrieren sich junge Frauen auf traditionell „weibliche“ Berufsfelder? Welchen Einfluss haben hierauf Moral, Geschlecht und Körper?

Der Band eröffnet in theoretischer Perspektive einen neuen Zugang zur Erklärung geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens von Frauen. Dabei zeigt sich, wie Heranwachsende im Prozess des „doing gender“ als Handelnde die Ungleichheit im Berufssystem selbst reproduzieren.

BIBB 2005, ISBN 3-7639-1051-4
 46 Seiten, 8,40 €

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

BIBB



Junge Mütter – Berufsausbildung als Weg zur Unabhängigkeit

► Um jungen allein erziehenden Müttern den Weg in eine Berufsausbildung zu ermöglichen, wurde im neuen Berufsbildungsgesetz die Möglichkeit einer Teilzeitberufsausbildung verankert. Der Beitrag stellt das Modellprojekt JAMBA vor, das sich vor allem durch die innovative Erprobung einer solchen zeitreduzierten Berufsausbildung auszeichnet. Der Schritt in eine Berufsausbildung ist für die jungen Frauen oftmals gleichbedeutend mit einem ersten Schritt auf dem Weg zur Unabhängigkeit. Die Ergebnisse des Projektes zeigen, dass Frauenförderpolitik, Sozialpolitik und Berufsbildungspolitik konstruktiv miteinander zu verbinden sind, um Defizite im Berufsbildungssystem zu beheben und Chancengleichheit herzustellen.

Bisher waren junge Mütter in der Berufsausbildung allenfalls vereinzelt anzutreffen. Frühe Mutterschaft bedeutet eine Abweichung vom allgemein gültigen Lebensmuster Schulbildung, Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit und Familiengründung, mit der Folge, dass diese jungen Frauen erst gar keine Berufsausbildung beginnen oder sie frühzeitig abbrechen. Eine berufliche Erstausbildung zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen, ist für sie nicht nur schwierig zu organisieren, sondern stößt bei der betrieblichen Seite auf große Zweifel. Junge, ausbildungswillige Mütter sind mit dem Vorbehalt konfrontiert, dass ihre Lern- und Leistungsbereitschaft sowie ihre Arbeitsfähigkeit durch die Erziehungsverantwortung stark eingeschränkt sind. Hinzu kommt, dass die zeitlichen und organisatorischen Belange der Mütter im System der Berufsausbildung bisher keine Entsprechung fanden. Die regulären Ausbildungsbedingungen sind für junge Frauen mit Erziehungspflichten zum Teil ungeeignet. Der Konflikt zwischen Berufsorientierung und Lebenslage tritt ihnen faktisch als Benachteiligung auf dem Ausbildungsmarkt entgegen.

Die Existenz von bundesweit anderthalb Millionen Ein-Eltern-Familien belegt, dass Alleinerziehende faktisch schon lange keine gesellschaftliche Randgruppe mehr sind. Nach wie vor aber gelten sie als solche. Auch junge Mütter vor bzw. in einer beruflichen Ausbildungsphase stellen heute keine Seltenheit dar.

Die geschlechterbezogene und lebenslagenspezifische Benachteiligung von jungen Müttern widerspricht dem im Grundgesetz formulierten Anspruch der Geschlechtergerechtigkeit. Die formal-rechtliche Gleichstellung garantiert noch keine substantielle, faktische Gleichheit. Das Beispiel junger Mütter zeigt, dass die Organisation des Berufsbildungssystems rückständig gegenüber individuellen Handlungsmustern ist, da eine Normalbiografie junger Menschen unterstellt wird, die nicht den realen Verhältnissen entspricht. Elternschaft ist hier ebenso wenig vorgesehen wie andere zeitintensive Verpflichtungen. Abweichende Lebensmuster treffen auf strukturelle Barrieren. Unter der Perspektive der Chancengleichheit bedarf es demnach ei-



GWENDOLYN PAUL

M.A., wiss. Mitarbeiterin am Fachgebiet Berufspädagogik (Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik) der Technischen Universität Darmstadt



UTA ZYBELL

Dr., wiss. Mitarbeiterin am Fachgebiet Berufspädagogik (Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik) der Technischen Universität Darmstadt

ner Korrektur der bestehenden strukturellen geschlechtlichen Schiefelage im Berufsausbildungssystem.

In Hessen werden deshalb mit dem Modellprojekt JAMBA neue Wege gegangen und geebnet (vgl. Kasten).

Das Modellprojekt **JAMBA (Junge allein erziehende Mütter in der Ausbildung)** wurde 1998 vom Hessischen Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung initiiert und die ersten vier Jahre am Fachgebiet Berufspädagogik der TU Darmstadt wissenschaftlich begleitet. Ziel des Projektes ist die Förderung betrieblicher Ausbildung für junge Mütter unter 27 Jahren in einer modellhaften Zusammenarbeit von Projektträgern und Ausbildungsbetrieben.

Besonders innovativ ist die Einführung einer Ausbildung in Teilzeit, die sich durch eine zeitliche Reduktion auf ca. 75 % des regulären Umfangs auszeichnet, was 30 Stunden/Woche entspricht. Die jungen Mütter gehen regulär in die Berufsschule und erhalten das Angebot einer sozialpädagogischen Begleitung.

Die Projektträger erhalten einen monatlichen Zuschuss von bis zu 150 EUR pro Teilnehmerin und Monat. Es kann ein monatlicher Zuschuss zu den Kinderbetreuungskosten von bis zu 200 EUR gewährt werden. Die Ausbildungsbetriebe werden degressiv gefördert: von monatlich 150 EUR im ersten Ausbildungsjahr über 130 EUR im zweiten bis 100 EUR im dritten.

Im ersten Durchgang nahmen 53 Frauen, im zweiten 49 Frauen teil. Das Projekt wird über die wissenschaftlich begleitete Phase hinaus erfolgreich fortgesetzt und ist inzwischen zu einem Regelförderprogramm geworden. Jedes Jahr werden in Hessen gut 100 Plätze eingerichtet.

Seit Mai 2003 wird **JAMBA** vom Hessischen Sozialministerium weitergeführt und wie bisher von der InvestitionsBank Hessen AG (IBH) abgewickelt. In der aktuellen Laufzeit 2003–2006 beträgt das Mittelvolumen des Landes Hessen 833.400 EUR und das der Europäischen Union (EFS) 1.109.400 EUR.

Weitere Informationen: www.sozialministerium.hessen.de

Die Sicht der jungen Frauen

Für die jungen Frauen bedeutet eine Berufsausbildung mit Kind, einen Weg zur Unabhängigkeit zu beschreiten. Hierbei geht es um verschiedene Dimensionen.

An erster Stelle steht die Aussicht auf *finanzielle Unabhängigkeit*. Die jungen Mütter betonen, wie belastend sie das Angewiesensein auf staatliche Leistungen oder finanzielle Unterstützung durch die Herkunftsfamilie empfinden. Sie fühlen sich extrem eingeschränkt und reglementiert und wünschen sich mehr selbst bestimmten finanziellen Handlungsspielraum.

Eng verknüpft mit der angestrebten finanziellen Selbstständigkeit ist eine zunehmende *Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie*. Die Ablösung von den eigenen Eltern ist vielfach noch nicht soweit vollzogen, wie dies wünschenswert wäre. Das eigene Muttersein wirkt sich hier durch den erhöhten Bedarf an Hilfe und Beistand nicht selten gegenläufig aus. Die Eltern-Tochter-Bindungen bergen die Gefahr in sich, dass Abgrenzung und Eigenständigkeit immer schwieriger werden. Eine Berufsausbildung kann maßgeblich dazu beitragen, sich mittelfristig aus dem elterlichen Einflussbereich zu lösen.

Des Weiteren ermöglicht eine Ausbildung, *unabhängiger von negativen gesellschaftlichen Zuschreibungen* zu werden. Stigmatisierungserfahrungen als junge Mutter, als allein Erziehende und als Sozialhilfeempfängerin kumulieren oftmals zu einem negativen und von der Norm abweichenden Bild im sozialen Umfeld. Als Auszubildende erfahren sie möglicherweise mehr bzw. positivere Anerkennung.

Die Tatsache, Lernende zu sein, erweitert darüber hinaus das Selbstbild insofern, dass die Frauen *unabhängiger vom Kind* werden. Ihre vorrangige Definition über die Mutterrolle gewinnt nun die Dimension der beruflichen (Lern-) Leistung hinzu.

Unsere Formulierung „Weg zur Unabhängigkeit“ bedeutet nicht, dass mit einer Berufsausbildung vollständige Unabhängigkeit in den genannten Dimensionen erreicht werden kann. So sind die meisten Frauen während der Ausbildung nach wie vor auf staatliche Ergänzungsleistungen und Hilfe in ihrem privaten Umfeld angewiesen, und manch eine hat nach wie vor mit negativen Zuschreibungen und einem ambivalenten Selbstbild zu kämpfen. Aber die jungen Frauen beschreiten einen Weg zu mehr Selbstständigkeit und statten sich mit dem Notwendigen aus, diesen Weg weiter gehen zu können.

Wille und Motivation zur Lebensveränderung sind bei den jungen Frauen, die den Weg zum Projekt gefunden haben, sehr hoch. Durch eine Berufsausbildung rechnen sie sich große Chancen aus, sich zu qualifizieren und damit ihre Optionen zu erweitern, perspektivisch verschiedene Abhängigkeitsverhältnisse hinter sich zu lassen, neue Freiheiten zu gewinnen und nicht zuletzt ein gutes Vorbild für ihr Kind zu sein.

Aufgrund ihrer widersprüchlichen Situation – gesellschaftliche Anerkennung als sorgende Mutter und gleichzeitige Abwertung, als junger Mensch nicht zu arbeiten – können nicht alle der Betroffenen mit motivierender Unterstützung in ihrem Umfeld rechnen, sich aktiv um eine berufliche Qualifikation als Grundlage einer eigenständigen Existenzsicherung zu bemühen. Deshalb bezeichnen viele das Modellprojekt als ihre „letzte Chance“, den Kreislauf aus finanziellen und persönlichen Abhängigkeiten zu durchbrechen.

VEREINBARKEIT VON FAMILIE UND BERUFAUSBILDUNG

Die zentrale Frage, die sich angesichts einer Berufsausbildung mit Kind stellt, ist die nach dem alltäglichen Management: Wie bewältigen die jungen Frauen die komplizierte Balance zwischen Ausbildung, Kindererziehung und Haushaltsführung – sowohl organisatorisch-praktisch als auch emotional-mental?

Unbedingte Voraussetzung für das Vereinbarkeitsgelingen ist eine verlässliche und praktikable, möglichst flexible



Ausbildung zur KFZ-Mechanikerin

Kinderbetreuung. Diese findet in öffentlichen Einrichtungen, bei Tagesmüttern, in der eigenen Herkunftsfamilie sowie durch Arrangements mit Freunden statt. Da in den meisten Fällen eine einzige Form nicht ausreicht, müssen diese mit anderen kombiniert werden. Die gesellschaftliche Verantwortung für eine flächendeckende und gute Kinderbetreuung ist noch immer nicht realisiert, so dass die Frauen nach wie vor individuelle Lösungen finden müssen. Im Kontext der Kinderbetreuung hat die *sozialpädagogische Begleitung* wichtige Aufgaben. Dies betrifft sowohl die Unterstützung bei der Organisation als auch beim Umgang mit der Ambivalenz zwischen der Verbundenheit mit dem Kind und dem gleichzeitigen Loslassen-Können.

Entscheidend für das Gesamtarrangement der Alltagsbewältigung sind darüber hinaus *Lage und Umfang der Ausbildungszeiten*. Angesichts des „chronischen Zeitmangels“, über den die Frauen klagen, machen sich bei einer Teilzeitausbildung zwei „gesparte“ Stunden am Tag (d. h. sechs statt acht Stunden täglich) für die jungen Mütter deutlich bemerkbar. Überaus positive Rückmeldung geben sie zum für ihre Lebenslage „optimalen“ Konzept, das ihnen die Gleichzeitigkeit von Ausbildung und Kindererziehung erst ermöglicht. Ein größeres Zeitkontingent für Ausbildung können sie sich mehrheitlich nicht vorstellen. „Vollzeit ist nicht möglich mit Kind“, so eine der typischen Aussagen dazu.

VON ACHT BIS UM ZWEI

„Von acht bis um zwei immer, das war einfach perfekt!“, so eine junge Mutter im JAMBA-Projekt, denn: Teilzeitausbildung ist nicht gleich Teilzeitausbildung. Maßgeblich

ist die Regelung der Ausbildungszeiten. Die Frauen schätzen regelmäßige und planbare Zeiten, die möglichst nicht zu früh und nicht zu spät liegen und keine Wochenend- und Schichtarbeit enthalten. Konflikte treten insbesondere in Berufen mit Kundenkontakt auf. Sowohl die Bäckereifachverkäuferinnen, die um sechs Uhr in der Frühe beginnen und regelmäßig samstags arbeiten müssen, als auch die Einzelhandelskauffrauen, von denen wechselnde Schichten verlangt werden, klagen über unpraktikable Ausbildungszeiten, die immer veränderte Betreuungslösungen erfordern. Büroberufe dagegen erfreuen sich diesbezüglich großer Beliebtheit.

Der Ausschuss „Berufliche Bildung“ der Bund-Länder-Kommission hat im März 2001 **„Eckpunkte für eine modifizierte Vollzeitausbildung“** beschlossen und damit eine wichtige bundesweite Grundlage zur Anerkennung der neu entwickelten Ausbildungsform gelegt. In vielen Bundesländern sind inzwischen vielfältige Initiativen zur Einrichtung einer zeitmodifizierten Ausbildung entstanden.

Eine bedeutende Rolle spielen zudem die *Wegezeiten* und der *Grad an Mobilität*. Fallen längere Wege zwischen Wohn-, Ausbildungs-, Berufsschul- und Kinderbetreuungs-ort an, wird die Zeit äußerst knapp. Kommen dann noch schlechte öffentliche Verkehrsverbindungen hinzu, sind manche Frauen bis zu zwölf Stunden am Tag unterwegs. Dabei erweisen sich die konkreten strukturellen Bedingungen und persönlichen Möglichkeiten als sehr unterschiedlich, wobei die Städterinnen gegenüber Frauen aus ländlichen Gebieten eher zu den Begünstigten zählen.

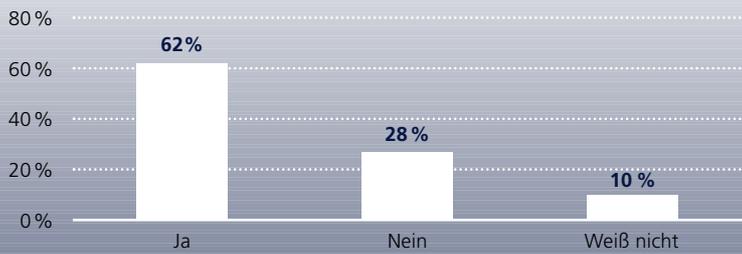
Das Gelingen der Vereinbarkeit hängt letztlich auch mit der *Unterstützung im sozialen Umfeld* zusammen. Ressourcen in Familie und Freundeskreis, die auch kurzfristig mobilisiert werden können, erleichtern das persönliche Projekt „Ausbildung mit Kind“.

ZEITREDUZIERUNG IST NICHT GLEICH QUALITÄTSREDUZIERUNG

Die Praktikabilität der Vereinbarkeit ist die zentrale Frage, die sich aus Sicht der Frauen stellt. Darüber hinaus muss aus unserer Sicht die Qualität der Ausbildung im Blick sein – schließlich geht es um die beruflichen Integrationschancen der Frauen. Dass eine zeitreduzierte Berufsausbildung keine Qualitätsreduzierung bedeutet, belegen in erster Linie die erfolgreichen Ausbildungsabschlüsse der Absolventinnen. Bis auf zwei Ausnahmen haben alle Projektteilnehmerinnen, die bis zum Schluss durchgehalten haben, auf Anhieb ihre Prüfung gut bzw. durchschnittlich bestanden. Von wesentlicher Bedeutung für Qualität und Vollständigkeit einer Ausbildung sind laut Aussagen der jungen Frauen weniger die tatsächlich im Betrieb verbrachten Stunden als die „Azubi-Freundlichkeit“ der Betriebe. Damit meinen sie eine systematische, berufspraktische Anleitung durch qualifiziertes Personal, eine ausbildungsför-

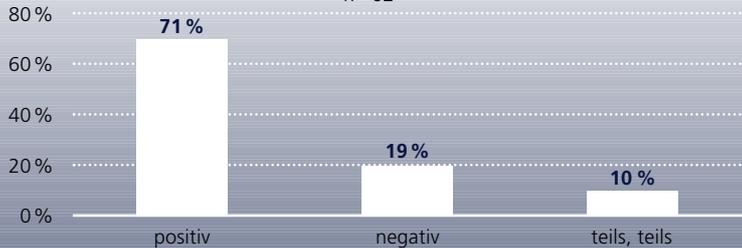
Ist eine Teilzeitausbildung gut durchführbar?

n=61



War die Ausbildung einer jungen Mutter eine positive oder negative Erfahrung?

n=62



Zufriedenheit der Betriebe mit der Ausbildungsform

dernde Haltung sowie ein gutes Betriebsklima. Wenn Ausbildung in all ihren Facetten im Betrieb ernst genommen wird, die dafür nötige Zeit zur Verfügung steht und darüber hinaus den jungen Müttern Verständnis und Rücksichtnahme für ihre spezifischen Lebensverhältnisse entgegengebracht werden, erwächst daraus mit hoher Wahrscheinlichkeit eine gute Ausbildungsqualität. Dies haben bei weitem nicht alle Frauen erlebt. Das einhellige Resümee der Frauen jedenfalls besagt, dass die ausbildenden Betriebe unbedingt vorbereitet und auf ihre Ausbildungsverantwortung festgelegt werden sollten, so dass falsche Erwartungen aus dem Weg geräumt sowie ernsthaftes Interesse und Engagement für die Ausbildung junger Mütter abgeklärt werden kann.

Der Rückblick derjenigen, die es geschafft haben, zeigt, dass sich in ihrem Leben vieles zum Positiven gewendet

hat: Die Frauen haben an Stabilität und Selbstbewusstsein gewonnen, trauen sich (und dem Kind) mehr zu, sind insgesamt zufriedener und ausgeglichener, haben neue Kontakte geknüpft und sind stolz darauf, so manche Krise bewältigt zu haben. Eine abgeschlossene Berufsausbildung bedeutet für sie nicht nur eine neue

Qualifizierungsstufe, sondern oft auch die Option auf einen sozialen Aufstieg. Eine Absolventin schließt unser Gespräch mit den Worten: „Das kann dir keiner mehr nehmen!“

Die Sicht der ausbildenden Betriebe

Obwohl die Kammern einer zeitreduzierten Ausbildung für junge Mütter zu Beginn deutlich ablehnend gegenüberstanden, wurden bereits im ersten Ausbildungsdurchgang genug Betriebe gefunden, die sich auf dieses „Wagnis“ eingelassen haben. Viele fanden zum einen die Projektidee überzeugend und waren zum anderen daran interessiert, neue Ausbildungsformen auszuprobieren. Dennoch gab es Bedenken und Vorbehalte hinsichtlich der Personengruppe – vor allem in Bezug auf die erwarteten Fehlzeiten bei einer reduzierten täglichen Betriebsanwesenheitszeit.

„WAGNIS“ ZEITREDUZIERTE AUSBILDUNG

Die Durchführung einer neuen, zeitmodifizierten Ausbildungsform stellt an die Betriebe neue Anforderungen. Sie müssen die Ausbildungsinhalte in einer kürzeren bzw. anders verteilten Zeit vermitteln und gegebenenfalls manche Arbeitsabläufe so umstellen, dass sie der Auszubildenden in der Zeit, in der sie im Betrieb ist, auch näher gebracht werden können. Rückblickend stufte die überwiegende Mehrheit der Betriebe die Teilzeitausbildung als gut durchführbar ein und hatte auch hinsichtlich eines erfolgreichen Abschlusses keine Bedenken. Insgesamt gesehen hat die Reduktion der Ausbildungszeit die Betriebe zwar manchmal unter Druck gesetzt, die Ausbildungsinhalte in einer kürzeren Zeit vollständig zu vermitteln, doch letztendlich konnte diese Anforderung gut erfüllt werden.

DIE REDUZIERUNG DER TÄGLICHEN ANWESENHEIT STELLT KEIN HINDERNIS DAR

Ein besonders positives Beispiel dafür, dass eine Berufsausbildung auch mit reduzierter Betriebsanwesenheitszeit gelingen kann, sind die erfolgreichen „Vorzieherinnen“ im Projekt: Zusätzlich zur reduzierten täglichen Ausbildungszeit im Betrieb haben diese Frauen durch das Vorziehen der Abschlussprüfung ihre Ausbildung um ein halbes Jahr verkürzt. Aber auch die insgesamt guten Ergebnisse der Abschlussprüfungen legen nahe, dass die tägliche Reduzierung der Ausbildungszeit kein Hindernis für die vollständige Vermittlung der Ausbildungsinhalte, wie sie in den Ausbildungsordnungen festgelegt sind, darstellt.

Bezüglich der Regelung der Ausbildungszeiten gab es aus Sicht der beteiligten Betriebe kaum Probleme. Die Nachteile betreffen im Wesentlichen das Thema Fehlzeiten. Relativ oft wird von „höheren Fehlzeiten“ und „Ausfallzeiten wegen Krankheit des Kindes“ im Unterschied zu anderen Auszubildenden berichtet. Dieser, von den Betrieben als problematisch beurteilte Aspekt bei der Ausbildung junger

Literatur

Der Abschlussbericht des Modellprojektes JAMBA ist in 2 Bänden erschienen:

Zybell, U.: *An der Zeit – Zur Gleichzeitigkeit von Berufsausbildung und Kindererziehung aus Sicht junger Mütter. Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik. Bd. 47. Münster 2003*

Nader, L.; Paul, G.; Paul-Kohlhoff, A.: *An der Zeit – Zur Gleichzeitigkeit von Selbstständigkeit und Begleitung aus der Sicht der Betriebe, der Berufsschulen und der Bildungsträger. A. a. O. Bd. 48. Münster 2003*

Mütter, bleibt während der vierjährigen wissenschaftlichen Begleitung konstant bestehen, wenngleich er sich durch die bestandene Abschlussprüfung für viele Betriebe relativiert. Es gibt aber auch Betriebe, welche die Fehlzeiten zwar als höher wahrnehmen, dies aber nicht als wirklich problematisch empfinden. Die Fehlzeiten stellen für die Betriebe also keine unüberwindbare Belastung dar; sie können sich durchaus darauf einstellen.

Einige Betriebe heben die geringere tägliche Anwesenheitszeit der Auszubildenden kritisch hervor. Bemängelt wird, dass die Auszubildenden zeitlich nur eingeschränkt eingesetzt werden können und diese geringe Flexibilität für bestimmte Aufgaben im Arbeitsablauf durchaus Probleme bringt. Gleichzeitig gibt aber die überwiegende Mehrheit der Betriebe an, mit der von ihnen durchgeführten Ausbildungsform zufrieden zu sein (vgl. Abbildung). Es kann also davon ausgegangen werden, dass diese kritischen Punkte zwar immer wieder angesprochen werden, letztendlich aber kein Motiv für eine generelle Ablehnung der Teilzeitausbildung sind.

BETRIEBE ERKENNEN VIELE VORTEILE BEI DEN JUNGEN MÜTTERN

Die Erfahrungen der Ausbildungsverantwortlichen zeigen, dass allein erziehende Frauen vielfältige Kompetenzen und Potenziale in die Berufsausbildung einbringen. Von den Betrieben wird insgesamt eine grundsätzlich positive und hoch motivierte Einstellung zur Ausbildung registriert. Auch unterscheiden sich die jungen Frauen von anderen Auszubildenden durch ihre Lebenserfahrungen und spezifischen Kompetenzen, die der Ausbildung zugute kommen. Herausgestellt werden beispielsweise ein höheres Verantwortungsbewusstsein und eine größere Selbstständigkeit, ebenso eine umsichtigeren, selbstbewussten und auch selbstkritischen Herangehensweise an die gestellten Aufgaben. Diese positiven Eigenschaften werden mit dem höheren Lebensalter, welches als ein Indikator für mehr Lebenserfahrung und Reife gilt, in Verbindung gebracht und bei jüngeren Auszubildenden in der Regel nicht in dieser Form vorgefunden.

Wenngleich dieses Ergebnis grundsätzlich positiv zu bewerten ist, weil es zeigt, dass die Betriebe auch die Vorteile dieser Personengruppe deutlich wahrnehmen, so soll der Blick auch auf die eher problematische Seite des Altersaspektes gerichtet werden. Das höhere Alter der jungen Mütter wie auch die damit in Verbindung gebrachten Lebenserfahrungen können dann Schwierigkeiten und Konflikte im Ausbildungsverhältnis hervorrufen, wenn damit unterstellt wird, die jungen Mütter seien per se selbstständig und erfahren. Aus den Schilderungen der Frauen wissen wir, dass sie in einigen Fällen überfordert wurden, weil die jeweiligen Betriebe das höhere Alter und die Verantwortungserfahrungen gleichgesetzt haben mit berufsspezifischen Fähigkeiten.

„JUNGE MÜTTER BRAUCHEN EINE CHANCE!“

Eine überaus positive Rückmeldung erfolgt hinsichtlich der Frage, ob die Betriebe sich vorstellen können, erneut eine junge Mutter auszubilden: Trotz eines zeitlichen Mehraufwandes und erhöhter Flexibilitätsanforderungen an die betriebliche Ausbildung bejaht das die überwiegende Mehrheit. Bei den Gründen steht die soziale Verantwortung des Betriebes an erster Stelle. Viele Betriebe betonen ausdrücklich, wie wichtig sie es finden, gerade dieser Personengruppe eine Chance zu geben. Aber auch die höhere Reife der Auszubildenden und deren hohe Motivation nennen viele Betriebe als Einstellungsgrund. Dennoch gibt es auch Betriebe, die keine junge Mutter mehr ausbilden wollen. Trotz generellen Befürwortens wäre es für einige Betriebe ohne eine weiterhin gewährleistete finanzielle Unterstützung nicht möglich, wieder auszubilden. Darüber hinaus sprechen für einige Betriebe schlechte Erfahrungen gegen eine erneute Einstellung. Es gibt aber auch eine bedeutende Anzahl von Betrieben, die überhaupt nicht mehr ausbilden wollen.

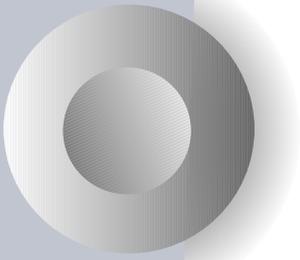
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Bereitschaft der Betriebe, die jungen Frauen auf ihrem Weg in die Unabhängigkeit zu unterstützen, weitgehend vorhanden ist.

Quintessenz

Die Ergebnisse des Modellprojektes *JAMBA* belegen, dass hier ein erfolgreicher und wichtiger Ansatz entwickelt wurde, sowohl um eine spezifische, bisher ausgegrenzte Gruppe junger Frauen in die Berufsausbildung zu integrieren und so ihre Erwerbschancen zu erhöhen, als auch um jungen Müttern aus der Abhängigkeit von Sozialhilfe zu helfen und ihnen über den Weg der Berufsausbildung eine selbstständige Existenzsicherung zu ermöglichen. Unsere Analysen zeigen eindrucksvoll, dass alle Anforderungen an Ausbildungsqualität bestehen bleiben. Dabei kommt es nicht nur auf die Qualität des Curriculums, sondern insbesondere auch auf eine systematische und kontinuierliche Anleitung durch qualifiziertes Ausbildungspersonal an.

Überaus ermutigend erweisen sich die Projektergebnisse darin, die Möglichkeiten der Reduzierung der täglichen Ausbildungszeiten für solche Personengruppen auszuschöpfen, die neben der Ausbildung noch andere Aufgaben wahrzunehmen haben. Eine zeitmodifizierte und sozialpädagogisch begleitete Berufsausbildung vermag im Sinne von Chancengleichheit Defizite im Berufsbildungssystem zu beheben und ein bedarfsgerechtes, flexibleres Angebot zu schaffen.

Mit dem Modellprojekt *JAMBA* wurden Wege aufgezeigt, Frauenförderpolitik, Sozialpolitik und Berufsbildungspolitik konstruktiv miteinander zu verbinden. Auf der individuellen Ebene hat sich dies für die jungen Mütter, die eine Berufsausbildung mit Kind erfolgreich abgeschlossen haben, positiv ausgewirkt. Sie sind auf ihrem Weg zur Unabhängigkeit ein großes Stück weitergekommen. ■



Qualitätskriterien für die Begutachtung und Zulassung von Lehrgängen nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz

► Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) haben in einem gemeinsamen „Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen“ Kriterien für die Begutachtung und Zulassung von Lehrgängen nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz dokumentiert. Der Leitfaden beschreibt Begutachtungsschwerpunkte und stellt Qualitätskriterien für unterschiedliche Lehrgangsdiseins und didaktisch-methodische Ansätze bereit. Der folgende Beitrag beleuchtet Qualitätsverständnis, Aufbau und inhaltliche Schwerpunkte des Instrumentes.

Ausgangssituation und Zielsetzung

Weiterbildungslehrgänge, die unter das Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (Fernunterrichtsschutzgesetz – FernUSG) fallen, benötigen für den Markteintritt eine Zulassung durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU). Sofern es sich dabei um berufsbildende Lehrgänge handelt, die auf eine bundesrechtlich geregelte Prüfung vorbereiten, ist es Aufgabe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), diese zu begutachten und die ZFU im Hinblick auf die Zulassung zu beraten. Der gemeinsam entwickelte „Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen“¹ soll eine einheitliche Grundlage für alle am Zulassungsverfahren Beteiligten zu schaffen. Das betrifft nicht nur die interne Zusammenarbeit von BIBB und ZFU, sondern soll vor allem die Kommunikation mit den externen Fachgutachterinnen und Fachgutachtern erleichtern, die im Rahmen des Verfahrens zuarbeiten. Aber auch die Anbieter von Fernunterricht können und sollen von dem Instrument profitieren: Durch die Beschreibung der Kriterien wird das Zulassungsverfahren für sie transparenter, der Dialog über die zu überprüfenden Lehrgänge wird erleichtert, und es ergeben sich möglicherweise Anregungen für die (Weiter-)Entwicklung und die Evaluation von Lehrgängen.

Inhaltlich galt es, bei der Entwicklung des Instrumentes der Medien- und Methodenvielfalt der Lehrgänge am Markt Rechnung zu tragen: Unter das FernUSG fallen alle Lehrgänge, bei denen „Lehrende und Lernende überwiegend räumlich getrennt“ sind und „der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“.² (vgl. Kasten) Da das Gesetz keine Angaben darüber macht, mit welchem Medium die räumliche Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden zu überbrücken ist, sind nicht nur „klassische“ Fernlehrgänge gemeint, die schriftliches Lernmaterial ins Zentrum des Lernarrangements stellen, sondern auch solche, die mit elektronischen Medien in unterschiedlichen Varianten arbeiten: sei es, dass Lerninhalte multimedial



PETRA BRANDENBURG

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Fernunterricht, Offenes Lernen“ im BIBB, Bonn

aufbereitet werden oder dass elektronische Kommunikationsmöglichkeiten für die Verwirklichung organisatorischer und didaktischer Ziele genutzt werden.³ Neben die Medienvielfalt treten gewandelte didaktisch-methodische Anforderungen: Immer mehr Weiterbildungs- und Prüfungsordnungen stellen Anforderungen an die Handlungskompetenz der Prüflinge. Im Zuge dieser Entwicklung treten im Fernunterricht neben instruktionsorientierte Lehrgangsdesigns zunehmend anwendungs- und handlungsorientierte didaktische Ansätze.

Aus dem Variantenreichtum des breiten Anwendungsfeldes ergaben sich folgende Gesichtspunkte, die bei der Entwicklung des Leitfadens berücksichtigt wurden:

1. Der Leitfaden eignet sich für die Begutachtung von Lehrgängen mit unterschiedlicher Zielsetzung, z. B. für Lehrgänge, die auf eine öffentlich-rechtliche oder staatliche Prüfung vorbereiten, aber auch für solche mit oder ohne institutsinternen Abschluss.
2. Der Leitfaden ist auf unterschiedliche didaktische Ansätze anwendbar.
3. Der Leitfaden bedient unterschiedliche Lehrgangsdesigns, d. h., er ist im Hinblick auf die Auswahl der Lernorte und Medien im Lernarrangement weitestgehend offen.

Zum Qualitätsverständnis

Das Qualitätsverständnis des Leitfadens orientiert sich in Anlehnung an das Fernunterrichtsschutzgesetz⁴ an folgender Leitfrage: „Ist der zuzulassende Lehrgang in der vorliegenden Form zum Erreichen der Lehrgangsziele geeignet?“ Der Lehrgang in seiner Gesamtheit wird als Mittel zum Erreichen der Lehrgangsziele betrachtet. Diese sind ihrerseits nicht willkürlich gesetzt, sondern leiten sich aus Grundlagen her: Im Falle von Lehrgängen, die auf eine öffentlich-rechtliche oder staatliche Prüfung vorbereiten, orientieren sich die Lehrgangsziele an den maßgeblichen Rechtsgrundlagen (Gesetze, Rechtsverordnungen, Prüfungsordnungen, Rahmenstoffpläne). Bei frei definierten Lehrgangszieleiten leiten sie sich aus den Anforderungen des Tätigkeitsfeldes bzw. aus dem Aufgabenprofil der Position her, auf die der Lehrgang vorbereitet. Der enge Bezug zu Lehrgangszieleiten und Grundlagen ist der entscheidende Maßstab, der den Kriterienkatalog wie ein roter Faden durchzieht. Indem der Qualitätsbegriff nicht absolut gesetzt wird, sondern als Ziel-Mittel-Relation verstanden wird, bleibt er im Hinblick auf die konkrete „inhaltliche Füllung“ der Lehrgangsziele und der Mittel, die zu ihrer Umsetzung im einzelnen Lehrgang gewählt werden, offen und darum auf unterschiedlichste Lehrgangstypen anwendbar. Er formuliert Mindestanforderungen und stellt in Rechnung, dass möglicherweise unterschiedliche didaktische Wege zum Ziel führen können.

Dieser Ansatz findet auf der Ebene der formalen Gestaltung des Kriterienkataloges seine Entsprechung. (vgl. Abb. 1, links):

Spalte 1 benennt den zu untersuchenden Qualitätsbereich (und soll eine schnelle Orientierung ermöglichen), *Spalte 2* formuliert die Qualitätsanforderungen in einer möglichst allgemeinen und auf verschiedene Lehrgangstypen anwendbaren Form. *Spalte 3* erläutert die Anforderungen der mittleren Spalte. Über „Fragen und Hinweise“ werden hier Besonderheiten unterschiedlicher didaktischer Ansätze reflektiert, und das Augenmerk wird auf Aspekte gelenkt, die erfahrungsgemäß in Lehrgängen besonders bedenkenswert sind.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Qualitätsverständnisses ergibt sich ebenfalls aus der oben formulierten Leitfrage: Der Lehrgang wird als ein System voneinander abhängiger Teilelemente verstanden, die aus Gründen der übersichtlichen Darstellung zwar nacheinander beleuchtet werden, deren Qualität aber aus der isolierten Betrachtung des einzelnen Lehrgangselementes allein nicht hinreichend beurteilt werden kann. Mitentscheidend ist stets die Frage, welche Funktion dem einzelnen Element im Gesamtlernarrangement zukommt und welchen Beitrag es zum Erreichen der Lehrgangsziele leistet.

Lehrgänge, die unter das Fernunterrichtsschutzgesetz fallen, benötigen für den Markteintritt eine Zulassung durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU).

Unter dieses Gesetz fallen Lehrgänge, bei denen „Lernende und Lernende ... überwiegend räumlich getrennt“ sind und „der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“. (§ 1 Abs. 1 FernUSG)

Sofern es sich dabei um **berufsbildende Lehrgänge** handelt, die auf eine bundesrechtlich geregelte Prüfung vorbereiten, ist es Aufgabe des BIBB, diese zu begutachten und die ZFU im Hinblick auf die Zulassung zu beraten

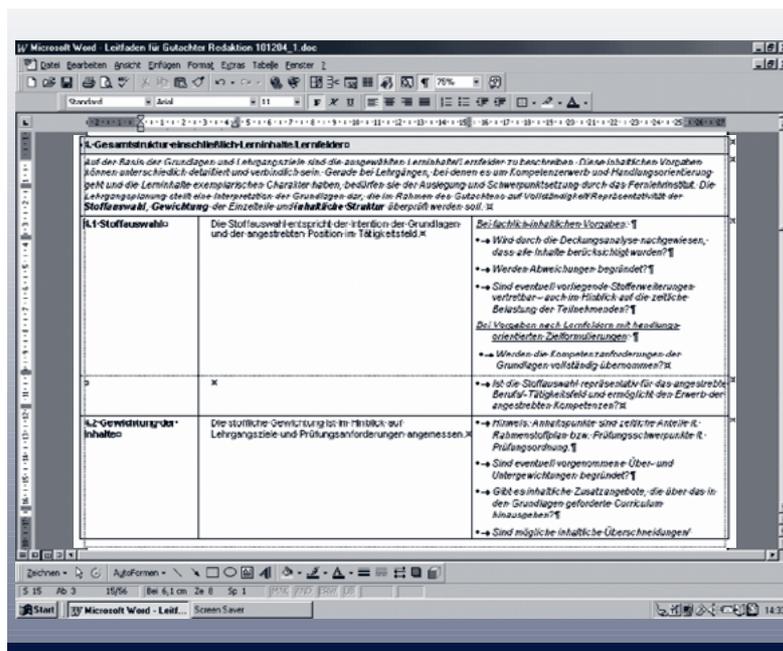


Abbildung 1 Struktur des Leitfadens

Das Strukturmodell

Ausgehend von diesem systemorientierten Ansatz richtet sich die Struktur des gesamten Kriterienkataloges modellhaft an einem Lehrgangsdesign aus, das unter den Lehrgängen am Markt zur Zeit häufig anzutreffen ist. (vgl. Abbildung 2)

Die zentrale Rolle in diesem Modell eines Fernlernarrangement spielt das *Lernmaterial der häuslichen Selbstlernphasen*, das aus Printmaterial, AV-Medien und/oder elektronischen Medien in den unterschiedlichsten Kombinationen zusammengesetzt sein kann. Die zweite feste Größe im Lernarrangement ist die *Betreuung* der Teilnehmenden

Abbildung 2 Modell eines Fernlernarrangements



durch den Veranstalter, z. B. im Hinblick auf die Lernerfolgskontrolle und Lernunterstützung, organisatorische Fragen und auf Prüfungen und Abschlüsse. Sie gehört von jeher zum Standardangebot der Fernlehrinstitute und kann durch die Nutzung elektronischer Kommunikationsmöglichkeiten noch intensiver und zeitnaher gestaltet werden. Hinzu treten in vielen Fällen *Präsenzphasen*, die im Gesamtlernarrangement von Fernlehrgängen eine wichtige Funktion im Hinblick auf Lehrgangsziele übernehmen, die durch das Selbststudium nicht oder nur bedingt verwirklicht werden können. Das gilt z. B. für den Erwerb von Sozial- und Methodenkompetenz, aber auch für die Einübung praktischer Fertigkeiten oder das Prüfungstraining.

Die *Nutzung elektronischer Kommunikationsmöglichkeiten* ist kein zwingender Bestandteil eines Fernlehrgangs, gewinnt aber zunehmend an Bedeutung. Elektronische Kommunikation wird von den Veranstaltern für die Verwirklichung unterschiedlicher Ziele eingesetzt: Neben organisatorischen Zielen wie der Information und Verwaltung der Lernenden oder der Bereitstellung von Lernmaterial stehen didaktische Ziele, die den *Online-Phasen* einen eigenen

Stellenwert im Gesamtlernarrangement geben. Zu diesen Zielen gehören die gezielte und regelmäßige Kommunikation zwischen Teletutor/-innen und Lernenden zum Zwecke der Lernmotivation und Lernunterstützung, die Wissensvermittlung oder die Bereitstellung von Lernaufgaben. Dazu gehört aber auch die Kommunikation und Kooperation der Lernenden untereinander – etwa bei der gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben – oder die Nutzung des Internets zur Informationsbeschaffung.

Im Hinblick auf die Frage, welche dieser Ziele mit welchem Grad von Verbindlichkeit im Rahmen eines Lehrgangs verfolgt werden, gibt es wiederum eine große Bandbreite: In einigen Fällen sind die Online-Phasen freiwilliges Zusatzangebot, in anderen Fällen unverzichtbare Bestandteile des Lernarrangements.

Aufbau und inhaltliche Schwerpunkte des Leitfadens

Der Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen umfasst eine kurze *Einführung*, den *Kriterienkatalog*, der den Hauptteil bildet, und ein *Glossar*, das ein gemeinsames Begriffsverständnis sichern soll.

Der *Kriterienkatalog* gliedert sich in zwei Teile: Teil I beleuchtet die Lehrgangsplanung, also die konzeptionellen Planungsvorgaben des Veranstalters, Teil II deren Umsetzung im Lehrgang selbst am Beispiel einer exemplarischen Lernsequenz. Diese Zweiteilung beruht auf den Vorgaben des FernUSG, das eine vorläufige Zulassung von Lehrgängen vorsieht, wenn „eine auf das Lehrgangsziel hinführende *Lehrgangsplanung* abgeschlossen ist“ und „*die fertig gestellten Teile des Fernlehrgangs* die Annahme rechtfertigen, dass nach der Fertigstellung des Fernlehrgangs keine Versagensgründe ... vorliegen“.⁵ Die vorläufige Zulassung ist mittlerweile gängige Praxis: Sie beschleunigt das Zulassungsverfahren und gibt den Fernlehrinstituten bereits in einem frühen Stadium Planungssicherheit. Um in einem so gestalteten Verfahren zu einem begründeten Urteil über die Qualität des gesamten Lehrgangs zu kommen, müssen zwei Grundvoraussetzungen erfüllt sein: Zum einen muss die Lehrgangsplanung hinreichend aussagefähig und transparent sein. Darum sind jedem der Gliederungspunkte im Teil I der Punkt „geforderte Planungsunterlagen“ vorangestellt, der angibt, zu welchen Fragen eine „abgeschlossene Lehrgangsplanung“ im Sinne des Gesetzes Auskunft geben sollte. Zum anderen muss der ausgewählte Materialausschnitt repräsentativ sein für die Anforderungen des Lehrgangs.

Das Strukturmodell eines Fernlehrgangs liegt beiden Teilen des Kriterienkatalogs zugrunde, wird dort aber aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet.

TEIL I: DIE LEHRGANGSPLANUNG

Teil I folgt in seiner Gliederungslogik dem Ablauf einer Lehrgangsplanung:

Kapitel 1 und 2 beleuchten mit den **Grundlagen und Lehrgangsziele** und der **Zielgruppe** die zentralen Bestimmungsgrößen, die für alle folgenden didaktischen Entscheidungen hinsichtlich inhaltlicher, methodischer und sprachlicher Gestaltung des Lehrgangs richtungsweisend sind.

Ihre sorgfältige Analyse schafft die Basis für Qualität in der Lehrgangsplanung: So sind z.B. eine eindeutige Abgrenzung der Zielgruppe und die Analyse ihrer Lernvoraussetzungen durch den Veranstalter unverzichtbar, um notwendige Schritte zur Zielgruppenorientierung daraus abzuleiten, die ein wichtiges Qualitätsmerkmal ist.

In den Kapiteln 3, 4 und 5 wird der Lehrgang in seiner Gesamtstruktur in den Blick genommen: Kapitel 3. **didaktische Grundstruktur** fragt danach, ob beim Lehrgangsaufbau alle *Lernorte und Medien*, berücksichtigt wurden, die für das Erreichen der Lehrgangsziele erforderlich sind, ob die *didaktische Grundorientierung* zu den Lehrgangsziele passt und ob eine realistische und teilnehmergerechte Zeitplanung vorliegt. Das Kapitel **Gesamtstruktur einschließlich der Lerninhalte und Lernfelder** beinhaltet einen Abgleich zwischen Curriculum des Lehrgangs und Vorgaben der Rechtsgrundlagen im Hinblick auf die *Stoffauswahl*, die *Gewichtung* der Einzelteile und die *inhaltliche Struktur*. Es befasst sich aber auch mit jenen Planungsvorgaben des Lehrgangskonzeptes, die die inhaltliche Qualität des Lernmaterials sichern sollen, wie z.B. *Aktualisierung der Lerninhalte* und eine *gendergerechte Darstellung*.

Kapitel 5 ist der **Betreuung der Lernenden** gewidmet. Qualitätsentscheidende Themen sind: der *Umfang der Betreuung* und die *Qualifikation des Personals*, aber auch eine umfassende und zutreffende *Information* der Teilnehmenden und eine zweckmäßige Gestaltung der *Einführungsphase* des Lehrgangs.

Nachdem in den Kapiteln 3 und 4 die inhaltliche und didaktische Struktur auf der Lehrgangsebene beleuchtet wurde, werden im Kapitel 6 die Planungsvorgaben des Veranstalters zu den **Fernlehrgangselementen im Einzelnen** in den Blick genommen: *Lernmaterial*, *Präsenzphasen* und die *Nutzung der elektronischen Kommunikationsmöglichkeiten* im Lehrgang werden auf ihre didaktischen Ziele und methodische Gestaltung befragt.

Ein besonderes Augenmerk gilt den Planungsvorgaben zu *Aufgaben und Lernerfolgskontrollen* und den geplanten Maßnahmen zur *Prüfungsvorbereitung* der Teilnehmenden durch das Fernlehrinstitut. Die Bearbeitung von Aufgaben durch die Lernenden stellt ein wichtiges Strukturmerkmal des Fernunterrichts dar, das unterschiedliche didaktische Funktionen erfüllt: Die Lernerfolgskontrolle durch die In-

stitute gewährleistet, dass der Lernfortschritt kontinuierlich überprüft wird. Aufgaben zur Selbstüberprüfung durch die Lernenden (Selbstkontrollaufgaben) unterstützen das selbst organisierte Lernen. Aufgaben tragen zum Kompetenzerwerb im Lehrgang bei, indem sie die Lernenden immer wieder veranlassen, eine rezeptive Lernhaltung zugunsten eigener Aktivität aufzugeben. In handlungsorientierten Lehrgängen spielen Lernaufgaben eine zentrale Rolle bei der Initiierung und Steuerung des Lernprozesses. Damit diese wichtigen Funktionen erfüllt werden können, muss das Lehrgangskonzept geeignete Weichenstellungen vornehmen im Hinblick auf *Aufgabenarten und Anforderungsniveau*, ihre *Anzahl und Platzierung im Lehrgang* und die Qualität der *Lernerfolgsmeldungen*.

Das letzte Kapitel von Teil I ist der **Evaluation** des Lehrgangs durch den Veranstalter gewidmet. Sie ist als Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung fester Bestandteil vieler Lehrgangsplanungen. Das vom Institut gewählte Vorgehen sollte geeignet sein, relevante und aussagekräftige Daten zu erheben, um daraus Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Lehrgangs abzuleiten.

Leitfadenstruktur und Schwerpunkte der Begutachtung, Teil I

Teil I: Lehrgangsplanung	
Leitfadenstruktur auf einen Blick	Schwerpunkte der Begutachtung
1. Grundlagen und Lehrgangsziele	▶ Übereinstimmung mit den Grundlagen ▶ Lehrgangsbezeichnung
2. Zielgruppe	▶ Abgrenzung der Zielgruppe ▶ Übereinstimmung mit den Grundlagen ▶ Zielgruppenorientierung
3. Didaktische Grundstruktur	▶ Didaktische Grundorientierung ▶ Medien und Lernorte ▶ Zeitplanung
4. Gesamtstruktur einschl. Lerninhalte /Lernfelder	▶ Stoffauswahl und Gewichtung ▶ Inhaltliche Strukturierung ▶ Aktualisierung der Inhalte ▶ Gender
5. Betreuung	▶ Betreuungsumfang ▶ Qualifikation des Personals ▶ Informationen zum Lehrgang ▶ Einführung in den Lehrgang
6. Fernlehrgangselemente im Einzelnen	
6.1. Lernmaterial	▶ Fernunterrichtstauglichkeit
6.2. Aufgaben und Lernerfolgskontrollen	▶ Lernerfolgskontrolle ▶ Selbst- und Fremdkontrollaufgaben ▶ Aufgabenarten und Anforderungsniveau ▶ Anzahl und Platzierung der Aufgaben
6.3. Präsenzphasen	▶ Lernziele ▶ Methodenwahl ▶ Technische Ausstattung
6.4. Elektronische Kommunikationsmöglichkeiten/Lernplattform	▶ Lernziele ▶ Methodenwahl
6.5. Prüfungsvorbereitung	▶ Information über Prüfungsbedingungen ▶ Prüfungstraining
7. Evaluation	▶ Evaluationsgegenstand ▶ Vorgehen ▶ Auswertung der Ergebnisse

Leitfadenstruktur und Schwerpunkte der Begutachtung, Teil II

Leitfadenstruktur auf einen Blick	Schwerpunkte der Begutachtung
1. Selbstlernphase	
1.1. Lernmaterial	
1.1.1. Fachlich-inhaltliche Qualität	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Stoffauswahl und Gewichtung ▶ Fachliche Qualität ▶ Gendergerechte Darstellung ▶ Sprachliche Darstellung
1.1.2. Didaktische Qualität	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Didaktisches Vorgehen: Übereinstimmung mit Lehrgangspannung und Lernzielen ▶ Ausrichtung des Wissens-/Kompetenzerwerbs auf die Praxis ▶ Rolle der Lernenden ▶ Zielgruppenorientierung ▶ Erschließungshilfen ▶ Verarbeitungshilfen ▶ Methodische Anleitung ▶ Lernerfolgskontrollen ▶ Aufgabentypen und Anforderungsniveau ▶ Steuerung des Lernprozesses
1.1.3. Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Orientierung im Lernmaterial ▶ Wahrnehmungsfreundliche Gestaltung ▶ Unterstützung selbst gesteuerten Lernens ▶ Technische Qualität
2. Elektronische Kommunikationsmöglichkeiten/Online-Phase	
2.1. Aufbau der Lernplattform	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Funktionen ▶ Gliederung, Organisations-/und Navigationsstrukturen
2.2. Online-Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Inhaltliche Gestaltung und Informationspolitik ▶ Steuerung des Lernprozesses
3. Präsenzphase	
3.1. Planung der Präsenzphase	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Übereinstimmung mit Lehrgangspannung und Lehrgangsziele

TEIL II: DIE UMSETZUNG DER LEHRGANGSPANUNG AM BEISPIEL EINER LERNSEQUENZ

Teil II des Kriterienkataloges stellt Kriterien für die Überprüfung einer exemplarischen Lernsequenz aus dem Lehrgang bereit. Diese berücksichtigt nicht nur das Lernmaterial der Selbstlernphase, sondern auch die Planung der zum jeweiligen Lehrgangsausschnitt gehörigen Präsenzphase und Online-Aktivitäten, so dass das Zusammenspiel der Lernorte und Medien im Lehrgang in der didaktischen Umsetzung am konkreten Beispiel sichtbar wird. Es wird geprüft, ob die Vorgaben des Lehrgangskonzeptes umgesetzt werden und ob dies in der erforderlichen fachlichen und didaktischen Qualität geschieht, so dass die angestrebten Lernziele auch er-

reicht werden können. Im Hinblick auf die inhaltlichen Schwerpunkte greift der zweite Teil konsequenterweise systematisch auf die Kriterien des Teils I zurück: So wird bei der Begutachtung der didaktischen Qualität des Lernmaterials z. B. geprüft, ob das geplante didaktische Vorgehen tatsächlich dazu geeignet ist, die Lernziele zu erreichen. Dabei wird gefragt, mit welchen didaktischen Mitteln die Ausrichtung auf die berufliche Praxis erfolgt und welcher Grad der Eigenaktivität den Lernenden im Lernprozess zugeordnet wird. Im Rahmen unterschiedlicher didaktischer Ansätze werden ganz unterschiedliche didaktische Mittel verwendet, die zu den jeweiligen Lehrgang- und Lernzielen passen sollten. Auch die Aufgaben und Lernerfolgskontrollen der Lernsequenz sollten im Hinblick auf Anzahl und Anforderungsniveau den Planungsvorgaben und den zu verwirklichenden Lernzielen entsprechen. Sie sollten lösbar und verständlich formuliert sein und sich am Lernfortschritt der Teilnehmenden orientieren.

Neben diesen beispielhaft genannten Begutachtungsschwerpunkten, die unmittelbar an die Qualitätskriterien der Lehrgangspannung im Teil I anknüpfen, gibt es im Teil II auch Kriterien, die auf Planungsebene nur schwer darstellbar und überprüfbar sind und darum primär anhand des Lernmaterials begutachtet werden: Das betrifft z. B. die fachlich-inhaltliche Qualität des Lernmaterials einschließlich der sprachlichen Darstellung. Aber auch seine formale und technische Gestaltung und das didaktische Textdesign, das über gezielte Nutzung von Erschließungs- und Verarbeitungshilfen eine lernwirksame Gestaltung des Materials sichern soll. Auch die Begutachtung der möglicherweise zur Lernsequenz gehörenden Online-Phase umfasst Aspekte, die sich auf der Ebene der Lehrgangspannung allein nicht erschließen: Ein Gaststatus ermöglicht den Gutachterinnen und Gutachtern in der Regel, die Funktionen der Lernplattform und die Online-Aktivitäten aus dem Blickwinkel der Teilnehmenden zu betrachten und zu begutachten. Auch hierfür werden Kriterien bereitgestellt.

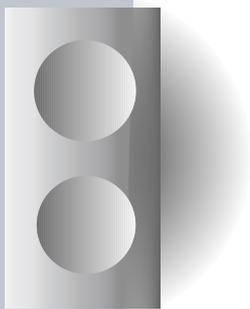
Die Verwendung des Leitfadens im Zulassungsverfahren:

Der Kriterienkatalog beinhaltet eine Gesamtdarstellung der im Zulassungsverfahren maßgeblichen Qualitätskriterien. Aus der Gesamtheit der Kriterien werden diejenigen ausgewählt, die für den zur Zulassung anstehenden Lehrgang relevant sind. Für Kriterien, die nicht von ZFU oder BIBB direkt überprüft werden, wird die Stellungnahme einer Fachgutachterin oder eines Fachgutachters eingeholt. Die Ergebnisse dieser internen und externen Überprüfung bilden die Grundlage der Zulassungsentscheidung der ZFU.

Der Leitfaden für die Begutachtung von Fernlehrgängen ist im Internet abrufbar unter www.bibb.de/fernunterricht ■

Anmerkungen

- 1 Die Entwicklung des Leitfadens erfolgte im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes „Weiterentwicklung des Fernunterrichts durch die Integration neuer didaktischer Ansätze und technischer Möglichkeiten“. Mitglieder der gemeinsamen Arbeitsgruppe waren Peter Born (ZFU), Petra Brandenburg, Erwin Maier und Willi Schmitz (BIBB) und zeitweise Dr. Harry Christ (externer Fachgutachter). Der Entwurf des Leitfadens wurde von 15 Fachgutachtern/Fachgutachterinnen geprüft.
- 2 §1 Abs. 1 FernUSG
- 3 Die wachsende Bedeutung elektronischer Medien für den Fernunterricht wird durch eine aktuelle Umfrage belegt, die ebenfalls Bestandteil des oben genannten Forschungsprojektes war. Die Ergebnisse sind abrufbar im Internet unter www.bibb.de/fernunterricht
- 4 § 12 Abs. 2 Satz 1 FernUSG
- 5 § 12 Abs. 3. Nr. 1 und 2 FernUSG



Innovative Bildungskonzepte – Ergebnisse des Weiterbildungs- Innovations-Preises (WIP) 2005

WILFRIED BRÜGGEMANN

► **Mit seinen Aktivitäten zur „Früherkennung von Qualifikationsentwicklung“ verfolgt das BIBB das Ziel, Wandlungen in der Arbeits- und Berufswelt kontinuierlich zu beobachten und (vor allem) innovative Entwicklungen aufzuzeigen.**

Da neue Entwicklungen und Qualifikationsanforderungen in den Betrieben im Allgemeinen zuerst in der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung aufgegriffen werden, hat das BIBB den Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) im Jahr 2000 initiiert, mit dem „innovative“ Bildungskonzepte¹ erfasst werden, die (oftmals) Vorboten für Qualifikationsveränderungen sind bzw. sein können. Methodisch handelt es dabei um einen neuen forschungsökonomischen Ansatz, der sich für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklung neben anderen Instrumenten bewährt hat. An dem Wettbewerb können sich Bildungsdienstleister, Organisationen und Einrichtungen sowie Unternehmen aus dem In- und Ausland mit innovativen Konzepten zur betrieblichen bzw. beruflichen Bildung beteiligen. Der WIP wird jährlich ausgeschrieben (Ausschreibungsfrist: Anfang März bis Ende Mai).

Bislang wurden insgesamt rund 800 Expertisen zu Maßnahmekonzepten eingereicht. Die Preisträger werden im Rahmen eines gestuften Begutachtungsprozesses von einer unabhängigen Jury ermittelt, deren Arbeit von den Experten der Ordnungsarbeit unterstützt wird. Es werden jährlich

bis zu fünf gleichwertige Preise à 2.500,- € vergeben; die Preisverleihung findet regelmäßig auf der Bildungsmesse didacta statt. Über die Preisträger und prämierten Bildungskonzepte wird in den Medien ausführlich berichtet.² Am WIP 2005 haben sich 128 Bewerber mit 133 Bildungskonzepten (Vorjahr 101 Konzepte) beteiligt; die dabei vermittelten Qualifikationen sind in Abbildung 1 dargestellt. Abbildung 2 zeigt die Art der Innovationen (Selbstdarstellung). Von der Jury wurden vier Bildungskonzepte für besonders innovative und beispielhafte Ansätze der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung ausgezeichnet. Die Preisverleihung fand am 28. Februar 2005 auf der didacta in Stuttgart statt und stand unter der Schirmherrschaft des baden-württembergischen Ministerpräsidenten Erwin Teufel, der die Preise gemeinsam mit dem Präsidenten des BIBB, Professor Helmut Pütz, im Rahmen einer Feierstunde überreichte. In seiner Begrüßungsansprache stellte Professor Pütz den hohen Stellenwert innovativer Ideen für die berufliche Bildung heraus und betonte die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens in der sog. Wissensgesellschaft. Ministerpräsident Teufel würdigte in seiner Festrede die Konzepte der Preisträger und unterstrich den hohen Wert beruflicher Bildung als eines der bedeutendsten Innovationspotenziale Deutschlands im internationalen Wettbewerb.

Folgende Maßnahmen wurden 2005 von der Jury als besonders innovativ und zukunftsorientiert ausgezeichnet:

1. *Digitaler Möbelbau – computergesteuerte Fertigungstechnologie der BauFachFrau e. V., Berlin*

Mit dem Weiterbildungskonzept „Digitaler Möbelbau“ werden neue Wege zu einer wirksamen Bildungs- und Beschäftigungsförderung (insbesondere von Frauen) im Tischlerhandwerk in der Region Berlin/Brandenburg eröffnet. Durch die Integration neuer Techniken, gestalterischer und ökologischer Inhalte sowie zeitgemäßer Qualifikationskonzepte des Designs in Verbindung mit der Überwindung traditioneller geschlechtspezifischer Diskriminierungen ist die Maßnahme einzigartig und zukunftsweisend in der deutschen Bildungslandschaft. Der innovative Charakter der Maßnahme liegt in der Kombination dieser Inhalte, die den Teilnehmern/-innen beste Berufsperspektiven bietet. Eine Kooperation des Trägers mit der Hochschule für Gestaltung in Offenbach und der ETFH Zürich rundet das Bildungskonzept ab.

Anmerkungen

- 1 Als „innovativ“ sind beispielsweise Bildungskonzepte zu bezeichnen, die
 - überwiegend neue inhaltliche Qualifikationen vermitteln,
 - traditionelle Qualifikationen zu einem neuen Profil kombinieren,
 - ein Profil um neue fachliche oder überfachliche Qualifikationen erweitern,
 - neue Zielgruppen ansprechen,
 - neue Lehr-/Lernmethoden, Erfolgskontrollen oder Organisationsformen einsetzen,
 - neue Konzepte der Qualifizierung im Prozess der Arbeit umsetzen oder
 - neue Ansätze der individuellen Kompetenzentwicklung verfolgen.
- 2 Siehe z. B.: Brüggemann, W.: Innovationen in der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Weiterbildungs-Innovations-Preises (WIP) 2004. In: BWP 3(2004) 2, S. 49–50
Weitere Informationen unter:
www.bibb.de/wip

2. Follow me – Führungskräfteentwicklung für Vorarbeiter in der Flugzeugabfertigung der Flughafen München GmbH

Bei der Weiterbildungsmaßnahme „Follow me“ handelt es sich um ein Führungskräfte-Training für Vorarbeiter der Flugzeugabfertigung. Das Bodenpersonal vom Flughafen ist weiterbildungsmäßig bislang kaum berücksichtigt worden. Mit dieser Maßnahme soll sich das ändern, indem vor allem überfachliche Qualifikationen in Form von Qualitätssicherung und Verantwortungsbewusstsein vermittelt werden; und es geht um Führungsqualifikationen, die zugleich ein Signal zur Wahrnehmung von Managementaufgaben geben. Unter steigendem Kosten- und Leistungsdruck in der Flugbranche werden diese überfachlichen Qualifikationen im Prozess der Arbeit vermittelt, so dass sie direkt eingeübt und überprüft werden können. Den innovativen Charakter dieses Konzepts machen vor allem Zusatzqualifikationen aus.

3. monkey – Modulare und arbeitsplatznahe Qualifizierung im Bereich Schlüsselkompetenzen der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz), Nürnberg

Kern dieses Weiterbildungskonzepts ist der modulare und arbeitsplatznahe (d. h. bedarfsgerechte) Erwerb von notwendigen Schlüssel(key)kompetenzen, der es Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) ermöglicht, aktuelle Veränderungen des Arbeitsumfeldes direkt nachzuvollziehen. Im Mittelpunkt der Maßnahme steht deshalb der Erwerb von Qualifikationen für eine Qualifizierung im Prozess der Arbeit, die im Dienstleistungszeitalter hohe Anforderungen an Mitarbeiter/-innen auf allen Hierarchieebenen stellt. Durch die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen bezieht das Konzept den betrieblichen Kontext der Mitarbeiter/-innen systematisch in den Lernprozess ein und orientiert sich damit konkret am Bedarf der Zielgruppe. Der Einsatz neuer Organisationsformen des Lernens in Verbindung mit neuen Ansätzen der individuellen Kompetenzentwicklung und -bewertung komplettiert das Konzept und erweist sich als innovatives Plus für KMU.

4. Work Based Learning der Fachhochschule Aachen

Auch wenn das Projekt „Work Based Learning“ noch nicht vollständig umgesetzt ist, gilt die Idee, beruflich erworbene Kompetenzen auf hochschulische Studiengänge anzuerkennen, als zukunftsweisend. Gemeinsam mit den Arbeitgebern und Arbeitnehmern will die Fachhochschule Aachen mit diesem Konzept eine Lücke schließen, die auch der Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung dienen soll. Am Beispiel des Chemielaboranten und des Handwerksmeisters sollen zunächst Bildungsgänge entwickelt werden, die hochschulkompatibel sind und die Motivation zum Lernen begünstigen. Die Innovation der Maßnahme ist darin zu sehen, dass bei der Weiterentwicklung von (Fach-)Hochschulstudiengängen ein Ansatz gefunden werden soll, der berufliches Lernen berücksichtigt und Berufserfahrungen voll integriert.

Der Weiterbildungs-Innovations-Preis des BIBB setzt hier ein Signal für beispielhafte und zukunftsorientierte Konzepte, die möglichst viele Nachahmer finden sollten, damit das berufliche Lernen auf eine breite Basis gestellt wird. Nur so kann es gelingen, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu erhöhen und die Weiterbildung zu einem pädagogischen Schlüsselbegriff zu entwickeln, der das lebenslange Lernen für den einzelnen mit konkreten Inhalten und Leben füllt. Für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklung liefern die bisherigen Ergebnisse des WIP wertvolle Informationen, die (nicht zuletzt) auch Impulse für die Ordnungsarbeit geben. Bleibt zu wünschen, dass noch viele Innovationen mit diesem Preis gewürdigt werden können und mannigfaltige Anregungen in die berufliche Praxis einfließen. ■



Abbildung 1 Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) 2005 Qualifikationsarten 2004 und 2005 (absolut)

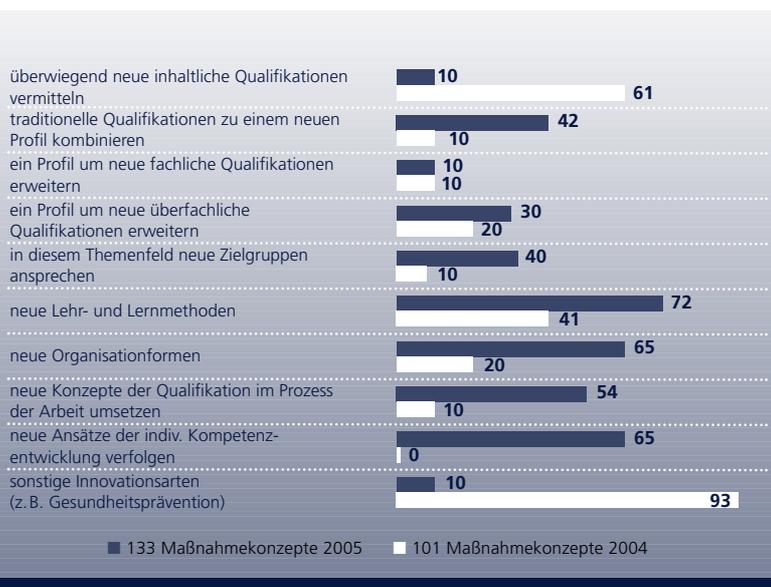
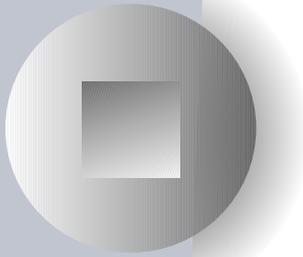


Abbildung 2 Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP) 2005 Innovationsarten 2004 und 2005 (Mehrfachantworten, absolut)



Ausbildungsvergütung und Kosten in der betrieblichen Berufsausbildung Rechtliche Aspekte

VOLKER STÜCK

► **Angesichts der aktuellen wirtschaftlichen Lage müssen viele Betriebe mit spitzer Feder rechnen und sparen.**

Auch die Kosten der Berufsausbildung kommen dabei verstärkt auf den Prüfstand, wie diverse arbeitsgerichtliche Urteile zeigen. Im Jahr 2000 lagen nach einer repräsentativen Erhebung des BIBB die jährlichen Ausbildungskosten pro Auszubildenden bei 16.435 € Bruttovollkosten, die sich wie folgt zusammensetzten: 8.269 € Personalkosten für den Auszubildenden; 5.893 € Personalkosten für die Ausbilder; 1.728 € Kosten für Lehr-/Lernmittel, Prüfungsgebühren, externe Lehrgänge und 545 € für Anlage- und Sachkosten. Da ein Auszubildender jährlich Erträge im Wert von 7.730 € erwirtschaftete, lagen die jährlichen Nettokosten bei 8.705 €.¹

Arbeitsgerichtliche Urteile beschäftigen sich immer häufiger mit der Ausbildungsvergütung an sich, aber auch mit den *Nebenkosten im Zusammenhang mit der betrieblichen Berufsausbildung*. Nachfolgend soll aufgezeigt werden, wo nach der Rechtsprechung die Grenzen verlaufen, so dass Auseinandersetzungen möglichst vermieden werden.

AUSBILDUNGSVERGÜTUNG

Gemäß § 10 Abs. 1 BBiG muss die Vergütung der Höhe nach angemessen sein. Was als angemessene Vergütung anzusehen ist, hat der Gesetzgeber nicht ausdrücklich festgelegt. Angemessen ist die Vergütung allgemein, wenn

- sie hilft, die Lebenshaltungskosten zu bestreiten
- und zugleich eine Mindestentlohnung für die Leistungen des Auszubildenden darstellt.²

Die Angemessenheit bezieht sich dabei sowohl auf den *Vertragsabschluss* als auch die Angemessenheit während der *gesamten Ausbildungszeit*. Was angemessen ist, kann sich ändern. Bei Dauerschuldverhältnissen, wie dem Berufsausbildungsverhältnis, kann sich die Prüfung der Angemessenheit sinnvollerweise nur auf die jeweiligen Zeitabschnitte und nicht auf den Zeitpunkt des Vertragsschlusses beziehen. Bei der Prüfung der Angemessenheit von Ausbildungsvergütungen ist daher auf den Zeitpunkt der Fälligkeit (§ 11 Abs. 2 BBiG) abzustellen.³

Welche Vergütung angemessen ist, kann nur unter Abwägung der Interessen beider Vertragspartner und unter Berücksichtigung der besonderen Umstände des Einzelfalls festgestellt werden. Dabei ist auf die Verkehrsanschauung abzustellen. Wichtigster Anhaltspunkt dafür sind die *einschlägigen Tarifverträge*, da sie von den Tarifvertragsparteien ausgehandelt sind und anzunehmen ist, dass die Interessen beider Seiten hinreichend berücksichtigt sind. Nach ständiger Rechtsprechung ist eine Ausbildungsvergütung, die sich an einem entsprechenden *Tarifvertrag ausrichtet*, stets als angemessen anzusehen, und zwar auch für die nicht tariflich gebundenen Auszubildenden.⁴

Fehlt eine tarifliche Regelung, kann auf branchenübliche Sätze zurückgegriffen oder eine der Verkehrsauffassung des betreffenden Industriezweiges entsprechende Vergütung zugrunde gelegt werden.⁵ Weiter kann auch auf die von Handwerkskammern oder -innungen herausgegebenen Empfehlungen zurückgegriffen werden. Für Empfehlungen anderer Kammern wie z. B. von Rechtsanwaltskammern kann nichts anderes gelten. Derartige Empfehlungen sind zwar nicht verbindlich, sie sind jedoch ein wichtiges Indiz für die Angemessenheit der empfohlenen Sätze.

Allerdings kann die angemessene Vergütung im Einzelfall *auch darunter* oder – insbesondere bei langer Zeit nicht geänderten Empfehlungen – auch darüber liegen. Wenn die Angemessenheit einer Vergütung bei Bestehen tariflicher Regelungen an diesen zu messen ist, bedeutet das noch nicht, dass eine vertraglich vereinbarte Vergütung, die die tariflichen Vergütungen nicht erreicht, nicht angemessen ist. Würde man nicht die Abweichung vom Tarifvertrag zu Ungunsten des Auszubildenden für möglich halten, würde dies dazu führen, tarifliche Regelungen auch für diejenigen Arbeitsvertragsparteien als unabdingbar zu werten, die nicht tarifgebunden sind, was von § 10 Abs. 1 BBiG nicht gefordert wird und auch mit der negativen Koalitionsfreiheit schwer vereinbar wäre. Vertraglich vereinbarte Ausbildungsvergütungen sind aber dann in der *Regel nicht mehr angemessen* im Sinne von § 10 Abs. 1 Satz 1 BBiG, wenn sie die in einem einschlägigen Tarifvertrag enthaltenen Vergütungen um mehr als *20 % unterschreiten*.⁶ Ob dies der Fall ist, beurteilt sich nicht allein nach den laufenden Monatssätzen. In den Vergleich zwischen den vereinbarten und der tariflichen Ausbildungsvergütung sind alle in den einschlägigen Tarifverträgen geregelten Leistungen einzubeziehen, also z. B. zusätzliches Urlaubsgeld, 13. Monatseinkommen bzw. Gratifikationen.⁷

Vertragliche Absenkungen der Ausbildungsvergütungen sind nur unter besonderen Voraussetzungen zulässig, wenn dies geboten ist, um das wirtschaftliche Überleben des Ausbildungsbetriebes zu sichern und damit die Fortsetzung und den Abschluss der Ausbildung zu ermöglichen.⁸ Wegen einer *unzureichenden Leistung* darf die Ausbildungsvergütung grundsätzlich *nicht gemindert* werden.⁹

Ist die Ausbildungsvergütung nicht angemessen im Sinne von § 10 Abs. 1 Satz 1 BBiG, hat dies zur Rechtsfolge, dass sich die getroffene (zu niedrige) Abrede nach § 134 BGB als rechtsunwirksam darstellt. Anstelle der unwirksamen vertraglichen Regelung hat der Auszubildende Anspruch auf die nach § 10 Abs. 1 Satz 1 BBiG zu bemessende angemessene Vergütung. Mangels anderer Anhaltspunkte ist dabei grundsätzlich auf die tarifliche Vergütung abzustellen.¹⁰ Das heißt: Unterschreitet die vereinbarte Vergütung die im Tarifvertrag enthaltene Vergütung um mehr als 20 Prozent, ist die vereinbarte Vergütung nicht auf 80 Prozent zu erhöhen, sondern die sich aus dem Tarifvertrag ergebende Vergütung an den Auszubildenden zu zahlen.

Bei gemeinnützigen Vereinen, deren Ausbildung zu 100% (oder $\frac{2}{3}$) von der öffentlichen Hand finanziert wird (z. B. Arbeitsamt; Spenden Dritter), deren berufspraktische Ausbildung in Drittbetrieben stattfindet und die selbst von der Ausbildung keinen eigenen Vorteil haben, können auch Vergütungen, die erheblich unter den tariflichen Aus-

bildungsvergütungen der Ausbildungsbetriebe liegen, noch angemessen im Sinne von § 10 Abs. 1 BBiG sein, z. B. 72%, 45% oder selbst 35%.¹¹

NEBENKOSTEN DER BERUFS-AUSBILDUNG

Zu den Nebenkosten zählen insbesondere Fahrtkosten, Kosten auswärtiger Ausbildung und Lernmittelkosten. Im BBiG gilt das Prinzip der Kostenfreiheit der Berufsausbildung, wie es in den § 5 Absatz 2 Nr. 2, § 6 Absatz 1, Nr. 3, § 7 und § 12 Absatz 2 a BBiG Ausdruck gefunden hat. Dieses Prinzip gilt aber keinesfalls uneingeschränkt, wie die folgenden, praktisch häufigen Fallgruppen zeigen:

Bei einer *dualen Ausbildung* hat der Ausbilder nicht für Kosten einzustehen, die im Zusammenhang mit der

schulischen Berufsausbildung anfallen, z. B. Kosten einer Internatsunterbringung aus Anlass der Teilnahme am (Block-) Unterricht einer auswärtigen staatlichen Berufsschule.¹² Besucht der Auszubildende die staatliche Berufsschule, ist der „schulische“ und nicht der betriebliche Bereich betroffen. Im dualen Berufsbildungssystem müssen die Kosten für den theoretischen Ausbildungsteil grundsätzlich vom Auszubildenden selbst aufgebracht werden, was aus § 1 Abs. 5 und § 3 Abs. 2 BBiG folgt.

Fahrtkosten im Zusammenhang mit dem Berufsschulbesuch hat der Auszubildende grundsätzlich selbst zu tragen, soweit er zum Besuch der Berufsschule kraft Gesetz (SchulG der Länder) verpflichtet ist. Der Auszubildende kann zur Übernahme der Kosten aufgrund einer vertraglichen Vereinbarung oder entstandenen betrieblichen Übung verpflichtet sein.

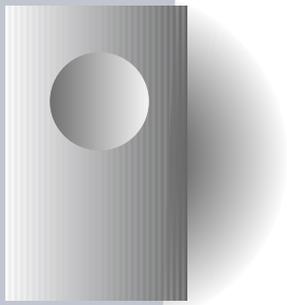
Veranlasst der Auszubildende den Auszubildenden zum Besuch einer anderen Bildungseinrichtung als der (zuständigen) staatlichen Berufsschule und fallen deshalb Kosten an (für Lehrgang, Unterbringung, Verpflegung, Referenten, Prüfungsgebühren, Reisekosten), hat der Auszubildende diese entsprechend § 670 BGB zu tragen.¹³ Eine Vereinbarung, nach der der Auszubildende diese Kosten zu erstatten hat, wird von § 5 Abs. 2 Nr. 1 BBiG erfasst. Er hat ferner die Fahrtkosten zu tragen, wenn der Auszubildende, ohne dazu verpflichtet zu sein, auf Wunsch des Auszubildenden – z. B. auf Grund einer vertraglichen Vereinbarung – die Berufsschule besucht. Hier sind die Kosten nicht dem „schulischen“ Bereich der Ausbildung zuzuordnen, sondern beruhen auf Veranlassung des Auszubildenden.¹⁴

Kosten für die im Rahmen der Prüfungen erforderlichen *Ausbildungsmittel* (z. B. Prüfungsmaterialien) hat grundsätzlich der Auszubildende zu tragen.¹⁵

Die Kosten für *Ausbildungsmaßnahmen außerhalb* der Ausbildungsstätte hat der Auszubildende zu tragen, wenn erst durch diese Maßnahmen die volle Erfüllung der Ausbildungspflicht gewährleistet ist.¹⁶ Dies gilt insbesondere für Ausbildungsmaßnahmen, die nach der Ausbildungsordnung vorgesehen sind (§ 27 BBiG), und für Ausbildungsmaßnahmen, die notwendig sind, weil die Ausbildungsstätte die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse nicht vermitteln kann (§ 22 BBiG). Beispiele: Lehrgangskosten; Fahrtkosten, die über die Kosten zur Ausbildungsstätte hinausgehen; Verpflegungsaufwand, Übernachtungskosten. Es besteht kein gesetzlicher Anspruch gegen den Auszubildenden auf Übernahme der Kosten für Fahrt, Verpflegung und Übernachtung, wenn der Auszubildende an einer *Abschlussprüfung* an einem *auswärtigen Prüfungsort* teilnimmt.¹⁷ Fahrt- und Übernachtungskosten sind nicht als Ausbildungsmittel im Sinne des § 6 Abs. 1 Nr. 3 BBiG anzusehen. Ein Anspruch auf Kostenübernahme kann aber aus vertraglicher Vereinbarung oder betrieblicher Übung erfolgen. ■

Anmerkungen

- 1 Beicht, U.; Walden, G.; Herget, H.: *Kosten und Nutzen der betrieblichen Bildung in Deutschland*. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2004
- 2 Braun, M.; Mühlhausen, P.; Munk, J. U.; Stück, V.: *BBiG, 2004; § 10 BBiG Rz. 14; BAG v. 8.5.2003, BAG Report 2003, 318*
- 3 *BAG v. 30.9.1998, DB 1999, 338*
- 4 *BAG v. 8.5.2003 – 6 AZR 191/02, BAG Report 2003, 318 = ArbRB 2003, 327; BAG v. 24.10.2002 – 6 AZR 626/00, DB 2003, 1002*
- 5 *BAG v. 30.9.1998; NZA 1999, 265*
- 6 *BAG v. 8.5.2003; ArbRB 2003, 327; BAG v. 25.7.2002 – 6 AZR 311/00; BAG v. 30.9.1998 – 5 AZR 690/97, DB 1999, 338 = NZA 1999, 265*
- 7 *BAG v. 8.5.2003 – 6 AZR 191/02, BAG Report 2003, 318 = ArbRB 2003, 327*
- 8 *ArbG Magdeburg v. 11.3.1998 – 11 Ca 2986/97, n.v.: Absenkung von 850 DM auf 450 DM*
- 9 Braun, M.; Mühlhausen, P.; Munk, J. U.; Stück, V.: *§ 10 BBiG Rz. 23*
- 10 *BAG v. 10.4.1991; NZA 1991, 773*
- 11 Braun, M.; Mühlhausen, P.; Munk, J. U.; Stück, V.: *§ 10 BBiG Rz. 25 m.w.N.*
- 12 *BAG v. 26.9.2002; DB 2003, 1123*
- 13 *BAG v. 25.7.2002; DB 2003, 510*
- 14 Braun, M.; Mühlhausen, P.; Munk, J. U.; Stück, V.: *§ 12 BBiG Rz. 13*
- 15 Braun, M.; Mühlhausen, P.; Munk, J. U.; Stück, V.: *§ 10 BBiG Rz. 13*
- 16 *BAG v. 21.9.1995; BB 1996, 168*
- 17 *BAG v. 14.12.1983; DB 1984, 1204*



Deutsch-chinesische Entwicklungszusammenarbeit

GERT ZINKE

Berufspädagogen in China auf dem Wege zur Professionalität

Zhiqun Zhao

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 22, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003, 254 Seiten, € 35,-

Das vorliegende Buch geht auf eine Dissertation zurück, die exemplarisch für eine Reihe solcher Arbeiten im Rahmen der deutsch-chinesischen Entwicklungszusammenarbeit ist und die maßgeblich von der deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) gefördert wurde. Mit dieser Initiative wird der Aufbau eines Expertennetzwerkes chinesischer Berufsbildner unterstützt, das mit dem Erfahrungshintergrund des deutschen Berufsbildungssystems wirken wird und bereits wirkt. Diese Arbeiten schlagen eine Brücke zwischen beiden Berufsbildungssystemen, die für den Erfahrungsaustausch wie auch für die in beiden Ländern stattfindenden Reformprozesse eine Unterstützung ist.

Das von Zhao vorgelegte Buch ist in diesem Zusammenhang ein besonders gutes Beispiel. Der Leser bekommt einen fundierten Einblick in die chinesische Berufsbildung, darüber hinaus beleuchtet Zhao aus der Perspektive des Außenstehenden Fragen des deutschen Berufsbildungssystems. Schon diese Aspekte machen das Buch lesenswert.

Im Mittelpunkt seiner Arbeit steht die Frage nach der optimalen Aus- und Weiterbildung chinesischer Berufsschullehrer. Ausgangspunkte sind das maßgeblich von Rauner und seinem Umfeld eingebrachte Konzept einer arbeitsprozessorientierten Aus- und Weiterbildung von Berufsschul-

lehrern und die dafür notwendige Entwicklung einer Berufswissenschaft. – Zhao hat am Institut Technik und Bildung (ITB) promoviert und konnte so eng mit den dortigen Berufsbildungsexperten zusammenarbeiten.

Die zentrale Arbeitshypothese des Buches lautet, dass Arbeitsprozessbezogenheit eine maßgebliche Dimension für eine erfolgreiche Aus- und Weiterbildung der Berufsschullehrer in China ist, dass diese gegenwärtig nicht gegeben ist und deshalb die Qualifikation der Berufsschullehrer nicht ausreicht.

Angesichts der aufwendigen Vorleistungen, die eine solche Arbeit von einem chinesischen Autor verlangt, beginnend beim Erwerb der Fremdsprachenkompetenz über verschiedene Herangehensweisen an Dissertationen in beiden Ländern bis hin zum Verständnis europäischer und deutscher kultureller Hintergründe des Berufsbildungssystems, muss die Empirie einer solchen Arbeit begrenzt bleiben. Zhao stützt sich neben der Literaturanalyse und der Auswertung von Studien- und Lehrplänen auf Interviews und auf eine Fallstudie an einer chinesischen Hochschule, an der Berufsschullehrer ausgebildet werden. Für die Überprüfung der Arbeitshypothesen bezieht sich der Autor vergleichend immer wieder auf die deutsche Situation und die hier stattfindende Diskussion. Dass dies eine Gratwanderung ist, steht außer Zweifel. Teilweise vermischen sich hier die Darstellungen, und die Lesbarkeit wird erschwert, wenn von der deutschen auf die chinesische Situation gewechselt wird und umgekehrt.

Aufgrund seiner Untersuchungen kommt der Autor zu dem Schluss, dass in China Ansätze einer arbeitsprozessbezogenen Berufsschullehreraus- und weiterbildung erkennbar sind, jedoch insgesamt der fachsystematische, ingenieurtechnische Charakter der Ausbildung dominiert. Auf Lösungsansätze wird am Ende des Buches eingegangen.

Angesichts der Kompliziertheit und Komplexität der Herausforderungen, vor denen das chinesische Berufsbildungssystem steht –, sie sind am Anfang des Buches ausführlich dargelegt – ist die Reform der Berufsschullehreraus- und -weiterbildung noch ein langer Weg. Doch auch der beginnt, wie ein chinesisches Sprichwort sagt, mit dem ersten Schritt. Mit dem von Zhao vorgelegten Buch ist bereits ein Stück des Weges zurückgelegt, Folgeaktivitäten wie z. B. ein von der EU unterstütztes internationales Projekt zur Curriculumentwicklung und Qualifikationsforschung sind absehbar – eine Leistung, die Würdigung verdient. ■

Berufsausbildung und Kindererziehung

FRANZ SCHAPFEL-KAISER

An der Zeit

Zur Gleichzeitigkeit von Berufsausbildung und Kindererziehung aus Sicht junger Mütter

Uta Zybell

LIT Verlag, Münster 2003, 288 Seiten, € 29,90

Reihe: Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik, Bd. 47

Die zeitlichen und finanziellen Spielräume der Berufsausbildung in klassisch dualer Form sind nicht realisierbar vor dem Hintergrund mangelnder Betreuung von Kleinkindern. Unter den gegebenen Umständen verstellt sich für eine junge Frau durch eine Mutterschaft in alleiniger Verantwortung die Möglichkeit, eine langfristig tragfähige Berufsperspektive zu entwickeln. Damit entstanden bislang nahezu alternativlos Lebensverläufe, mit denen häufig ein sozialer Abstieg der jungen Frauen verbunden war.

In einem hessischen Modellversuch „JAMBA – Junge allein erziehende Mütter in Berufsausbildung“ wurden drei Hilfestellungen angeboten, die neue Perspektiven eröffnen und Berufsausbildung und Familienaufgaben für junge allein Erziehende vereinbar machen:

- Die Ausbildung wird in Teilzeit absolviert,
- es werden zusätzliche Mittel zur Kinderbetreuung bereitgestellt
- es erfolgt eine sozialpädagogische Begleitung.

Der vorliegende Band, erster Teil einer zweibändigen Dokumentation der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (der zweite Band befasst sich mit der Sichtweise der Betriebe, Berufsschulen und Bildungsträger), beschreibt die Sichtweise der jungen Mütter, geht ihren Belastungen und Lösungskonzepten und insbesondere deren zeitlichem Organisationsvermögen nach.

Die theoretisch auf feministischen Ansätzen zum Geschlechterverhältnis basierende wissenschaftliche Begleitung führte in drei Erhebungsphasen innerhalb eines Ausbildungsdurchlaufs Befragungen mit den jungen Müttern durch und führte mit ihnen zusätzliche Gruppendiskussionen. Im Zentrum stand die Frage nach der Ausbildungszufriedenheit, orientiert an den arbeitspsychologisch orientierten Ansätzen von HERZBERG und ULICH.

Die Ergebnisse werden auch von wissenschaftlicher Seite ähnlich einem Zitat einer jungen Mutter bilanziert: „Teilzeitausbildung kann ich nur jeder jungen Mutter raten. Es sollte viel mehr auch in anderen Gebieten geben und in allen Berufen.“ (S. 143) Die vielfachen Einflussfaktoren, die je subjektiv zum Gelingen des Konzepts beitragen, lassen sich nachlesen und bezeichnen die Lösung der Kinderbetreuungsfrage als Dreh- und Angelpunkt sowohl auf organisatorisch-praktischer, wie auch psychosozialer Ebene. „Nur, wenn die jungen Frauen den Eindruck haben, dass ihr Kind während ihrer Abwesenheit gut untergebracht ist, können sie sich auf ihre Ausbildung auch ernsthaft einlassen.“ (S. 263) Die Qualität der betrieblichen Ausbildung leidet nicht unter der zeitlichen Reduktion, stellt allerdings für die Betriebe eine neue organisatorische Anforderung.

Abschließend zeigt sich hier ein erfolgreicher Ansatz zur Flexibilisierung der Berufsausbildung, wie die erfolgreichen Abschlüsse der jungen Frauen zeigen. Die Anforderung, die sich für politische Entscheidungsträger daraus ergibt, ist die Schaffung der notwendigen sozialstaatlichen Rahmenbedingungen. Die Unternehmen und die jungen Frauen haben ihre Bereitschaft, neuen Wege zu gehen, bewiesen.

(Vgl. auch den Beitrag von PAUL/ZYBELL in dieser Ausgabe der BWP – die Red.)

Aus dem Modellversuch ist mittlerweile ein Programm geworden mit dem Ziel, dieses Modell in Hessen flächendeckend anzubieten. www.sozialministerium.hessen.de/Aktuelles/jamba.html ■

Liebe Leserinnen und Leser,

die Redaktion erreichen eine Fülle interessanter Publikationen mit der Bitte um Rezension. Leider würde das den Rahmen unserer Zeitschrift sprengen. In loser Reihenfolge informieren wir Sie deshalb über Neuerscheinungen zur beruflichen Bildung und ihrer Randgebiete in der Hoffnung, Ihr Interesse wecken zu können.

DAAD

Studienführer Frankreich

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

BRIGITTE SCHEIDT

Neue Wege im Berufsleben

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004

CHRISTINE ÖTTL, GITTE HÄRTER

Studienabbruch, na und!

BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Nürnberg 2005

MONIKA HOFFMANN

after school

Berufswahl: Wer bin ich? Was kann ich? Was will ich?

BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Nürnberg 2005

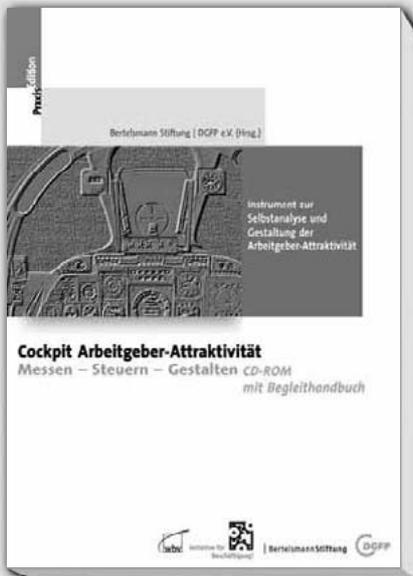
SUSANNE REINKER

Unkündbar!

Wie Sie sich für Ihren Chef unentbehrlich machen

BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, Nürnberg 2005

Ist Ihr Unternehmen ein attraktiver Arbeitgeber?



Das sagen Praktiker zum Cockpit Arbeitgeber-Attraktivität:

Ein echter Gewinn für unser Unternehmen!

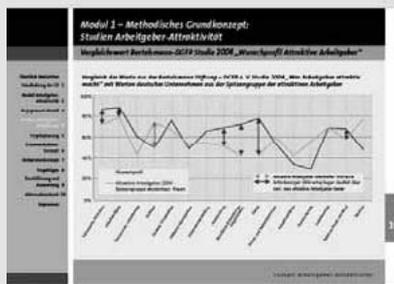
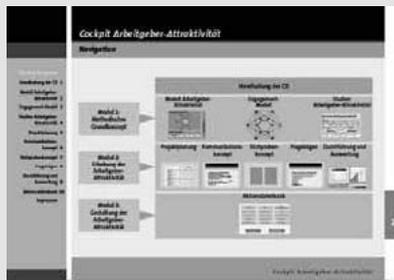
JÜRGEN DOST, LEITER HR & RECHT, CRH C. ROB. HAMMERSTEIN GMBH & Co. KG, SOLINGEN

Ein hervorragendes Modul, das im Human-Ressource-Bereich seinesgleichen sucht.

THORN PLÖGER, REFERATSLEITER PERSONALWESEN, MZG BAD LIPPSPRINGE GMBH, BAD LIPPSPRINGE

Die CD bietet ein fachlich fundiertes und trotzdem einfach zu handhabendes unternehmensspezifisches Tool.

JÜRGEN BUSCH, GERRESHEIMER GLAS AG, MANAGER LABOUR TARIFFS/CONTROLLING PERSONNEL/SAFETY OFFICER, DÜSSELDORF



Mitarbeiter halten – Mitarbeiter gewinnen

Mit **Cockpit Arbeitgeber-Attraktivität** sind Mitarbeiterbefragungen ein Kinderspiel: Selbstständig planen, durchführen und auswerten der Befragungen – mit der **CD-ROM** ist das kein Problem. Sie enthält Befragungs- und Auswertungstools, eine umfangreiche Aktionsdatenbank und hilfreiche Zusatzinstrumente. Aktuelle Benchmarks helfen bei der Interpretation der Ergebnisse. Das **Begleithandbuch** erklärt, wie es geht.

Die Bertelsmann Stiftung und die Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (DGFP) haben **Cockpit Arbeitgeber-Attraktivität** mit Hewitt Associates und Kienbaum Management Consultants entwickelt und mit Unterstützung der „Initiative für Beschäftigung“ realisiert.

Cockpit Arbeitgeber-Attraktivität

*Messen – Steuern – Gestalten
Instrument zur Selbstanalyse
und Gestaltung der Arbeitgeber-Attraktivität*

**CD-ROM mit Begleithandbuch
Reihe PraxisEdition**

BERTELSMANN STIFTUNG,
DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG E.V. (HRSG.)

Bielefeld 2005, CD-ROM und Begleitbuch mit 93 Seiten, 189,- €
ISBN 3-7639-3268-2, Best.-Nr. 60.01.565

**Weitere Infos unter:
www.arbeitgeber-attraktivitaet.de**

Ihre Bestellmöglichkeiten: W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Tel.: (05 21) 9 11 01-11, Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag Fachverlag für Bildung und Beruf



THOMAS SONDERMANN

The 2005 German Vocational Training Reform Act: What is new and what is different?

Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005: Was ist neu und anders?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 34 (2005) 2, p. 5

The German system of dual vocational training enjoys worldwide recognition. To ensure that this stays that way, not only must training keep pace with current challenges – underlying laws and regulations must as well. The legal footing for this is being created in the form of the Vocational Training Reform Act (Berufsbildungsreformgesetz). The objective of the reform is to ensure and improve training opportunities for youth and a high quality in vocational education and training for all young people. The law is to go into force on 1 April 2005. The most important new elements of the act are presented in this article.

JOHANNA MÖLLS

The Vocational Training Reform Act: Changes for the organisational structure, assignments and financing of the Federal Institute for Vocational Education and Training

Das Berufsbildungsreformgesetz: Neuerungen für das Bundesinstitut für Berufsbildung in Organisationsstruktur, Aufgabenwahrnehmung und Finanzierung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 34 (2005) 2, p. 9

The new Vocational Training Act (Berufsbildungsgesetz - BBiG) adopts the provisions pertaining to the Federal Institute for Vocational Education and Training (Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB) contained in the 1981 Vocational Training Promotion Act (Berufsbildungsförderungsgesetz). The task of BIBB has been spelled out in more precise and flexible terms and it is to be allowed to solicit contracts. In addition, the organisational structure has been changed through a reduction in the size of its supervisory institutions.

GISELA FELLER

The status of specialised vocational schools under the new Act

Impetus for a reform of the training and education system?

Stellenwert der Berufsfachschulen im neuen Gesetz

Initiale für eine Reform des Bildungssystems?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 34 (2005) 2, p. 17

The new Vocational Training Act (Berufsbildungsgesetz - BBiG) is aimed at easing examinations in a “recognised occupation” for young people who are not trained in the dual system before a chamber. This article explores the question as to how training with a vocational degree has developed at specialised vocational schools in addition to the dual system of vocational training and presents ideas on the restructuring of this initial training. The conclusion? A clear profile must be given to specialised vocational schools in connection with a broad reform of the educational and training system.

ANJA HALL, HANS-JOACHIM SCHADE

What type of training protects against unemployment the best? The first impression can be misleading!

Dual vocational training and specialised vocational schools: a comparison

Welche Ausbildung schützt besser vor Erwerbslosigkeit? Der erste Blick kann täuschen!

Duale Berufsausbildung und Berufsfachschulen im Vergleich

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 34 (2005) 2, p. 23

The 2004 OECD report “Education at a Glance” indicates that persons of working age who have undergone dual vocational training are more likely to be unemployed than persons of working age who have a degree from a specialised vocational school for all ages. This article concludes that people are being compared here who systematically differ in terms of factors of relevance to the labour market – the message thus needs to be viewed with this in mind.

IRMGARD FRANK

Reform of the examination system: vocational efficacy in focus

Reform des Prüfungswesens: Berufliche Handlungsfähigkeit liegt im Fokus

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 34 (2005) 2, p. 28

The Vocational Training Reform Act (Berufsbildungsreformgesetz) strengthens and expands the examination system in the vocational training sector. Changes in admission to examinations and innovations in the crediting of courses taken and additional qualifications are making a contribution to permeability within the training and education system. In addition, the most important reform elements aimed at refining the examination system and for the crediting of courses taken are presented and evaluated.

ANDREA MOHORIC, SENTA PIRINGER

Eurogastronom – promotion of European skills in catering and restaurant training

Example from the area of training of disadvantaged persons

Eurogastronom – Förderung der Europakompetenz in der Gastronomieausbildung

Beispiel im Rahmen der Benachteiligtenausbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 34 (2005) 2, p. 33

Foreign language skills and international competencies have by now become a must in the catering and restaurant business. The new Vocational Training Act (Berufsbildungsgesetz) now for the first time makes training abroad a recognised part of vocational training in the dual system. The article presents a pilot project in which training in three fields of the catering and restaurant sector is already based on this international approach within the framework of promotion of disadvantaged persons.

GWENDOLYN PAUL, UTA ZYBELL

Young mothers – vocational education and training as a path to autonomy

Junge Mütter – Berufsausbildung als Weg zur Unabhängigkeit

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 34 (2005) 2, p. 37

To make it possible for single mothers to undergo vocational training, the new Vocational Training Act (Berufsbildungsgesetz) sets out the possibility of undergoing part-time training. The article presents the model project JAMBA, which is especially marked by innovative trials of vocational training over shorter periods of time. The results of the project indicate that policy promoting women, social policy and vocational training policy must be linked to one another in a constructive manner if they are to be successfully implemented.

PETRA BRANDENBURG

Quality criteria in the assessment and licensing of curricula under the Distance Learning Act (Fernunterrichtsschutzgesetz)

Qualitätskriterien für die Begutachtung und Zulassung von Lehrgängen nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 34 (2005) 2, p. 42

The Federal Institute for Vocational Education and Training (Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB) and the Central Office for Distance Learning (Zentralstelle für Fernunterricht - ZFU) have specified the criteria for the evaluation and licensing of training courses under the Distance Learning Act in joint “guidelines for the evaluation of distance learning curricula”. The article explores notions of quality, structure and the guidelines’ focus in terms of content.

AUTOREN

- **DR. URSULA HERDT**
GEW-Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt/M.
E-Mail: ursula.herdt@gew.de
- **GÜNTHER HOHLWEG**
Siemens Berufsausbildung
Otto-Hahn-Ring 6, 81739 München
E-Mail: Guenther.Hohlweg@siemens.com
- **ANDREA MOHORIC**
bildungsmarkt e.V.
Heinrich-Mann-Str. 31, 13156 Berlin
E-Mail: amohoric@bildungsmarkt.de
- **SENTA PIRINGER**
bildungsmarkt e.V.
Heinrich-Mann-Str. 31, 13156 Berlin
E-Mail: spiringer@bildungsmarkt.de
- **GWENDOLYN PAUL**
TU Darmstadt
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt
E-Mail: gpaul@bpaed.tu-darmstadt.de
- **THOMAS SONDERMANN**
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Heinemannstr. 2, 53175 Bonn
E-Mail: Thomas.Sondermann@BMBF.BUND.de
- **DR. ELMAR SCHULZ-VANHEYDEN**
Staatssekretär im Ministerium für Schule, Jugend und
Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40211 Düsseldorf
E-Mail: elmar.schulz-vanheyden@msjk.nrw.de
- **RA VOLKER STÜCK**
Human Resources Partner, IBM Deutschland GmbH
Pascal Str. 100, 70569 Stuttgart
E-Mail: stueck@de.ibm.com
- **DR. UTA ZYBELL**
TU Darmstadt
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt
E-Mail: zybelle@bpaed.tu-darmstadt.de

AUTOREN DES BIBB

- **PETRA BRANDENBURG**
E-Mail: brandenburg@bibb.de
- **DR. WILFRIED BRÜGGEMANN**
E-Mail: brueggemann@bibb.de
- **DR. GISELA FELLER**
E-Mail: feller@bibb.de
- **IRMGARD FRANK**
E-Mail: frank@bibb.de
- **ANJA HALL**
E-Mail: hall@bibb.de
- **JOHANNA MÖLLS**
E-Mail: moells@bibb.de
- **PROF. DR. HELMUT PÜTZ**
E-Mail: puetz@bibb.de
- **HANS-JOACHIM SCHADE**
E-Mail: schade@bibb.de
- **FRANZ SCHAPFEL-KAISER**
E-Mail: schapfel-kaiser@bibb.de
- **DR. GERT ZINKE**
E-Mail: zinke@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

34. Jahrgang, Heft 2/2005, März/April 2005

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantwort.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24

E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Bettina Ehrenthal, Anja Hall, Ute Hippach-Schneider,

Gisela Mettin, Hannelore Paulini-Schlottau,

Ulrike Schröder, Dr. Gert Zinke

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefax: 0521 - 9 11 01 - 19,

Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €

Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

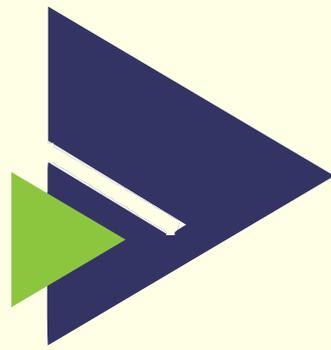
Die Kündigung kann bis drei Monate
vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

Copyright

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

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

ISSN 0341-4515



Innovative Berufsbildung

Auszeichnung für Innovative Berufsbildung Hermann-Schmidt-Preis 2005

Der gemeinnützige Verein „Innovative Berufsbildung e. V.“ mit Sitz in Bonn verleiht dieses Jahr zum neunten Mal seinen jährlichen Berufsbildungspreis für innovative Entwicklungen in der Berufsbildungspraxis.

Die Verleihung findet am 12. Oktober 2005 auf der Fachtagung des W. Bertelsmann Verlages „Perspektive Berufsbildung“ statt. Der Verein lädt hiermit zur Teilnahme an der Bewerbung ein.

Die Auszeichnung wird nach öffentlicher Ausschreibung unter Beteiligung einer unabhängigen Fachjury verliehen und ist mit einer Gelddotation verbunden.

Es werden folgende Preise vergeben:

1. Preis 2.000 €, **2. Preis** 1.000 €, **3. Preis** 500 € und **Sonderpreise**

Thema

Innovative Ansätze zur Förderung von regionalen Kooperationen in der Berufsausbildung

Von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen wird eine nach Art und Umfang frei zu gestaltende ausführliche Darstellung erwartet.

Bewerbungsunterlagen zur Teilnahme am Wettbewerb können angefordert werden bei der

Geschäftsstelle von
Innovative Berufsbildung e. V.
c/o Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228/107 28 23
Fax: 0228/107 29 81
Internet: www.wbv.de/news/preis.html

Abgabe der vollständigen
Bewerbungsunterlagen **bis 10. 06. 2005**