

Zukunft berufliche Bildung

Beschäftigung dominiert Ausbildungsstellenmarkt

Wissensmanagement unterstützt berufliche Bildung

Kompetenzentwicklung in ganzheitlichen Produktionssystemen

Wenn ECVET umgesetzt werden soll, ...

Bachelor Professional – Beitrag zur Aufwertung der beruflichen Bildung?

Mit Sonderteil:

5. BIBB-Fachkongress 2007 – Thesen und Fragestellungen



KOMMENTAR

- 03 **Fachkräftemangel:
Nachhaltigkeit statt Aktionismus!**
Reinhold Weiß



**IM BLICKPUNKT
ZUKUNFT BERUFLICHE BILDUNG**

- 05 **Beschäftigungssystem dominiert zunehmend
Ausbildungsstellenmarkt**
Zur Responsivität des dualen Ausbildungssystems
Klaus Trotsch, Günter Walden
- 10 **Beruflichkeit: Fundament oder Hindernis für
Flexibilität?**
Anja Hall
- 15 **Auszubildende mit Hauptschulabschluss:
vom Normalfall zur Randgruppe?**
Alexandra Uhly, Jessica Erbe
- 21 **Jugendliche mit Hauptschulabschluss**
Weniger Wahlmöglichkeiten und geringere
Chancen auf eine voll qualifizierende Ausbildung
Michael Friedrich, Anja Hall
- 23 **Wissensmanagement unterstützt die Entwicklung
der beruflichen Bildung**
Uta Roth, Susanne Thalemann
- 27 **Wie europäisch ist die Ausbildung in einem
europäischen Unternehmen?**
Rainer Bremer
- 32 **Kompetenzentwicklung in ganzheitlichen
Produktionssystemen: globale Herausforderungen
– europäische Lösungen?**
Ute Clement, Michael Lacher
- 37 **Wenn ECVET umgesetzt werden soll, ...**
Zwei europäische Studien entwickeln erste
Vorschläge
Isabelle le Mouillour, Didier Gelibert
- 42 **„Schmerzhaftes Entscheidungen oder harte Zeiten“**
US-Studie fordert grundlegende Änderungen
des Bildungssystems der USA
Hermann Schmidt



DISKUSSION

- 47 **Bachelor Professional – ein Beitrag zur
Aufwertung der beruflichen Bildung?**
Reinhold Weiß
- 51 **Neue Strukturen in der dualen Ausbildung**
Vorschläge der BDA bieten zusätzliche
Gestaltungschancen
Barbara Dorn, Tanja Nackmayr



HAUPTAUSSCHUSS

- 56 **Qualitätssicherung in der Berufsbildung**
Bericht über die Sitzung 2/2007
Gunter Spillner
- Ausbildung für Altbewerber über
Ausbildungsbausteine (Beilage)**

Abstracts

Impressum / Autoren



Diese Ausgabe enthält eine Sonderausgabe zum 5. BIBB-Fachkongress, die ständige Beilage „BWPplus“ und eine Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB.



Fachkräftemangel: Nachhaltigkeit statt Aktionismus!

Liebe Leserinnen und Leser,

nach Jahren der Stagnation ist die Wirtschaft wieder in Schwung gekommen. Die Prognosen über das Wirtschaftswachstum mussten mehrfach nach oben korrigiert werden. Und auch der Arbeitsmarkt profitiert davon. Eine Arbeitslosenzahl von weniger als 4 Mio. im Jahresdurchschnitt ist erreichbar und die Zahl der offenen Stellen ist kräftig angestiegen. Gesucht werden nicht nur Maschinenbau- und Elektroingenieure, sondern unter anderem auch Fachkräfte in den Bereichen IT, Metall, Gesundheit und Verkauf.

Schon wird die Sorge laut, der Mangel an Fachkräften könne sich zu einer ernsthaften Wachstumsbremse entwickeln. Aus- und Weiterbildung kommen unter Druck, schnell und flexibel zu reagieren und sollen kurzfristig die benötigten Qualifikationen bereitstellen. Soweit es lediglich um eine Aktualisierung von Qualifikationen geht, kann dies über die Weiterbildung relativ schnell geleistet werden. Ausreichende Kapazitäten wären vorhanden. Mehr Zeit braucht der Aufbau von Basisqualifikationen. Zwischen der Einstellung eines Auszubildenden und der Übernahme in eine Beschäftigung vergehen drei, manchmal auch vier Jahre. Bis ein fertiger Ingenieur zur Verfügung steht, dauert es noch länger. Eine Strategie zur Sicherung des Fach-

kräftebedarfs muss deshalb längerfristig angelegt sein, an strukturellen Problemen ansetzen und Potentiale erschließen.

VERBESSERTE PROGNOSTIK

Meldungen über einen Fachkräftemangel beziehen sich meist auf einzelne Arbeitsmarktsegmente. Angesichts des Mangels an aktuellen Daten basieren sie vorwiegend auf groben Schätzungen und überzeichnen damit die Lage. Die Daten der Bundesagentur für Arbeit (BA) erfassen demgegenüber nur einen Teil der offenen Stellen. Sie bilden die Lage in einzelnen Branchen oder Berufen daher nicht verlässlich ab.

Neben Daten über das aktuelle Geschehen sind Informationen über Strukturen und mittelfristige Trends erforderlich. Dies haben in der Vergangenheit unter anderem die Projektionen der Bund-Länder-Kommission (BLK) zur Entwicklung des Angebots und der Nachfrage nach Arbeitskräften geleistet. Die Strukturen und Entwicklungstrends wurden damit größtenteils zutreffend beschrieben, wenngleich auf einem hohen Aggregationsniveau. Eine Fortschreibung dieser Projektionen ist auch in Zukunft wichtig.

Für branchen- oder gar berufsspezifische Aussagen waren die BLK-Daten hingegen nie geeignet – und auch



PROF. DR. REINHOLD WEIB
Ständiger Vertreter des Präsidenten
und Forschungsdirektor des Bundes-
instituts für Berufsbildung, Bonn

nicht gedacht. Dazu sind die Projektionen zu grobmaschig und zu unspezifisch. Dabei bestünde die Möglichkeit, auf der Basis vorhandener Daten über die Entwicklung der Beschäftigung und Erwerbstätigkeit, der offenen Stellen und der Struktur der Arbeitslosigkeit sehr viel genauere Aussagen zu machen und Trends abzuleiten. Sicherlich wird man nicht für einzelne Berufe derartige Analysen machen können, weil dazu die Datenbasis nicht ausreicht. Auf der Ebene von Berufsgruppen sollte es aber möglich sein, die Daten aufzubereiten. Die Entwicklung eines derartigen Informationssystems („Arbeitsmarktradar“) ist überfällig, um frühzeitiger Bedarfssignale aussenden und den Schulabgängern und Arbeitssuchenden bessere Informationen für ihre Entscheidungen an die Hand zu geben. Die Ergebnisse wären zudem eine wichtige Basis für die Entwicklung und Modernisierung von Aus- und Fortbildungsordnungen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) arbeitet zusammen mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) daran, das Instrumentarium zu entwickeln.

Eine unerlässliche Grundlage für eine verbesserte Prognostik wäre eine aktualisierte Berufsklassifikation, das heißt einer auf die moderne Berufswelt zugeschnittenen Klassifikation der Berufe in

der amtlichen Statistik. Die bisherige Systematik ist in vielen Bereichen überholt. Es ist deshalb zu begrüßen, dass an einer neuen Klassifikation gearbeitet wird.

ERSCHLIEßUNG VON POTENTIALEN

Ein Fachkräftemangel größeren Ausmaßes steht dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erst noch bevor. Der demographisch bedingte Rückgang an Erwerbspersonen wird nach 2020 massiv einsetzen. Bis dahin besteht die Möglichkeit, auf vorhandene Potentiale zurückzugreifen und sie besser zu erschließen. Ansatzpunkte bietet vor allem der hohe Sockel an Arbeitslosigkeit, die international gesehen geringe Erwerbsbeteiligung der Frauen und Älteren, die vergleichsweise kurze Lebensarbeitszeit sowie der hohe Anteil von Unqualifizierten, vor allem unter den Migranten. Modellrechnungen zeigen, dass es durch eine kombinierte Strategie gelingen kann, die Auswirkungen der demographischen Entwicklung noch eine Reihe von Jahren abzufedern. Notwendig wäre in jedem Fall eine massive Erhöhung von Bildungsinvestitionen – von privaten wie öffentlichen. Die Erschließung dieser Potentiale kann dennoch von der Bildungspolitik nicht allein geleistet werden. Notwendig ist eine Flankierung durch die Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik, die Familien- und Sozialpolitik, die Tarif- und Personalpolitik der Unternehmen.

Unerschlossene Potentiale gibt es auch auf dem Ausbildungsmarkt. Selbst wenn die Zahl der neuen Ausbildungsverträge in diesem Jahr auf über 600.000 ansteigt, sind die quantitativen Probleme längst nicht gelöst. Denn es gibt noch zu viele Altbewerber, Jugendliche im sogenannten „Übergangssystem“ und Jugendliche, die ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung bleiben. Betriebe werden wieder stärker um Nachwuchs werben müssen. Sie wären gut beraten, damit nicht erst zu beginnen, wenn Ausbildungsplätze zu besetzen sind. Ein Ausbildungsmarketing muss früher anset-

zen. Wichtig sind Kontakte und Kooperationen mit Schulen, um Jugendliche über die Chancen einer betrieblichen Ausbildung zu informieren und ihnen praxisnahe Erfahrungen zu vermitteln.

NACHQUALIFIZIERUNG

Gegenwärtig gibt es in Deutschland schätzungsweise 4,5 Mio. Menschen ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung. Seit Jahren liegt der Anteil der jungen Erwachsenen im Alter von 20 bis 29 Jahren, die keinen Berufsabschluss besitzen, bei rund 15 Prozent. Besonders hoch ist der Anteil bei jungen Ausländern und jungen Deutschen mit Migrationshintergrund. Die Arbeitslosigkeit dieser Personengruppe hat sich in den vergangenen Jahren deutlich verfestigt.

In den öffentlichen Förderprogrammen spielt die Nachqualifizierung keine große Rolle. Die Politik der BA in den letzten Jahren hat sogar dazu geführt, dass die abschlussbezogene Qualifizierung in den Hintergrund getreten ist. Auch werden die vorhandenen Programme teilweise kaum ausgeschöpft, weil sie dem Bedarf der Adressaten nicht genügend Rechnung tragen. Dabei wäre eine öffentliche Förderung gerade hier angebracht, denn sie schafft die Voraussetzungen für den Abbau von Langzeitarbeitslosigkeit. Trotz hoher Kosten rechnen sich derartige Investitionen, denn auf längere Sicht sind damit hohe gesellschaftliche Erträge verbunden.

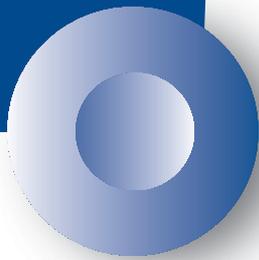
Das Lernpotential ist durchaus vorhanden. Ein erheblicher Teil der beruflich nicht Qualifizierten wäre bei entsprechender Förderung sehr wohl in der Lage, qualifizierte Tätigkeiten auszuüben, und übt sie teilweise bereits aus. Modellversuche zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung haben gezeigt, wie der nachträgliche Erwerb eines Berufsabschlusses erfolgreich gestaltet werden kann und wie die Zielgruppe zum Lernen zu motivieren ist. Wichtig ist vor allem eine Verknüpfung von Arbeiten und Lernen, also eine Qualifi-

zierung im Rahmen von Beschäftigungsverhältnissen, weil so der Nutzen des Lernens unmittelbar einsichtig wird. Als förderlich haben sich ein Lernen in überschaubaren Einheiten und eine sozialpädagogische Begleitung erwiesen. Auch eine Zertifizierung von Teilqualifikationen darf kein Tabu sein. Leistungspunkte, die aufgrund von Kompetenzen vergeben werden, die in der beruflichen Praxis oder durch Weiterbildung erworben wurden, könnten den Weg zu einer Anhebung des formalen Qualifikationsniveaus erleichtern.

MODULARISIERUNG DER FORTBILDUNG

Die Qualifizierungsoffensiven der Vergangenheit konzentrierten sich in starkem Maße auf den Bereich der über das AFG bzw. SGB finanzierten Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen. Ein grundlegendes Manko dieser Maßnahmen besteht nicht zuletzt darin, dass auf diesem Wege – abgesehen von den Umschulungsmaßnahmen – keine anerkannten Abschlüsse erworben werden. Die Förderung steht mehr oder weniger neben dem System der anerkannten Abschlüsse.

Die anerkannten Ausbildungsberufe und die Fortbildungsregelungen stellen aber einen Ordnungsrahmen bereit, auf den stärker Bezug genommen werden könnte. Dies könnte beispielsweise durch die Ausrichtung der Lehrgänge auf Qualifizierungsbausteine, die auf anerkannte Abschlüsse angerechnet werden können, durch die Anerkennung und Zertifizierung von Teilqualifikationen oder auch die Erleichterung von Zugängen zu anerkannten Prüfungen geschehen. Das Berufsbildungsgesetz hält mit der Möglichkeit von Externenprüfungen ein geeignetes Instrument bereit. Ein modularisiertes Weiterbildungssystem, das jeweils mit zertifizierten und anrechnungsfähigen Bausteinen abschließt, würde flexible Qualifizierungswege, Auf-, Um- und Ausstiege eröffnen. Ein lebensbegleitendes Lernen würde so für viele Arbeitnehmer erst möglich und zugleich attraktiv werden. ■



Beschäftigungssystem dominiert zunehmend Ausbildungsstellenmarkt Zur Responsivität des dualen Ausbildungssystems

► Ausgehend von der Diskussion über eine endogene Systemkrise der dualen Berufsausbildung in Deutschland werden im Folgenden in einer längerfristigen Betrachtung Analysen zur Entwicklung der betrieblichen Ausbildung und ausgewählter Rahmenbedingungen skizziert. Hierbei zeigt sich in den letzten Jahren ein deutlicher Zusammenhang zwischen der äußerst ungünstigen Beschäftigungsentwicklung und dem Abbau betrieblicher Ausbildungskapazitäten. Empirische Belege für eine im Wesentlichen hausgemachte Krise des dualen Systems lassen sich dagegen nicht ableiten. Für die Zukunft der dualen Berufsausbildung bedeutet dies eine im Vergleich zu früheren Phasen stärkere Anbindung des betrieblichen Ausbildungsangebots an den aktuellen und künftigen Fachkräfte- und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft.

Einführung

Die derzeit von den Betrieben zur Verfügung gestellten Ausbildungsplätze reichen vor dem Hintergrund gleichbleibend hoher Schulabgängerzahlen bei weitem nicht aus, um die Nachfrage ausbildungswilliger Jugendlicher zu decken (BMBF 2007, S. 12 f.). Infolge dieser Entwicklungen ist der Anteil von Bewerbern, die sich schon in den Vorjahren vergeblich um eine Ausbildungsstelle bemüht hatten (Altbewerber), in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen (ULRICH/KREKEL, 2007). Die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion über mögliche Ursachen dieser Ausbildungsplatzdefizite wird gegenwärtig dominiert von Argumenten, die dem System der betrieblichen Berufsausbildung selbst die Verantwortung für diese defizitäre Situation zuweisen.

Eine besonders prominente Rolle kommt hier dem aktuellen Gutachten von BAETHGE, SOLGA und WIECK (2007, S. 73 f.) zu. Die Autoren konstatieren eine systemimmanente Krise der dualen Berufsausbildung als Ausdruck ihrer unzureichenden Anpassungsfähigkeit an die Bedingungen einer hochentwickelten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Die duale Ausbildung mit ihrer traditionellen Verankerung im verarbeitenden Gewerbe und in den Produktionsberufen könne den veränderten Qualifikationsanforderungen einer zunehmend wissensbasierten und technologieintensiven Arbeitswelt nicht mehr voll entsprechen. Betriebe würden daher verstärkt auf Absolventen schulischer und hochschulischer Ausbildungsgänge setzen. Auch ein Gutachten von EULER und SEVERING (2006, S. 22 f.) im Auftrag des BMBF, welches wesentliche Empfehlungen zur Reform der beruflichen Bildung enthält, geht von vergleichbaren Erklärungsansätzen aus und schlägt vor, durch eine stärkere Flexibilisierung der Ausbildungswege den aktuellen Versorgungsengpässen auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu begegnen.

In unserem Beitrag soll ohne umfangreiche Statistikauswertungen für einige zentrale Einflussfaktoren und Indikatoren untersucht werden, welche empirischen Hinweise es im Umfeld der betrieblichen Ausbildung zu auffälligen Ent-



KLAUS TROLTSCH

Politikwissenschaftler, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“ im BIBB



GÜNTER WALDEN

Dr. rer. pol., Leiter der Abteilung „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung“ im BIBB

wicklungen seit Anfang der sechziger Jahre in den alten Bundesländern und seit Anfang der neunziger Jahre in den neuen Bundesländern gibt, die in einem plausiblen Zusammenhang zur Veränderung der betrieblichen Ausbildungsbe-

Expansion und **Kontraktion** bezeichnen in der Volkswirtschaftslehre unterschiedliche Zyklen einer Entwicklung (hier: Bildungsangebote) mit Hoch- und Tiefpunkten (MANKIV, 2004)

reitschaft stehen könnten und zur aktuellen Problemsituation auf dem Ausbildungsstellenmarkt beigetragen haben. Einzu-
zugehen ist u. E. insbesondere auf die in Krisendiagnosen

häufig vernachlässigte *Sonderrolle der dualen Berufsausbildung*, die im Gegensatz zur schulischen und hochschulischen Berufsbildung gleichzeitig Bestandteil des Beschäftigungssystems ist und somit einer *systemischen Abhängigkeit von den durch das Beschäftigungssystem gesetzten*

Rahmenbedingungen unterliegt. Ebenfalls von hoher Bedeutung dürfte – gemessen an der Zahl der Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen – die potentielle Nachfrage der Jugendlichen nach Ausbildungsplätzen sein.

Entwicklung der betrieblichen Ausbildung und mögliche Einflussfaktoren

Die Entwicklung in den alten Bundesländern

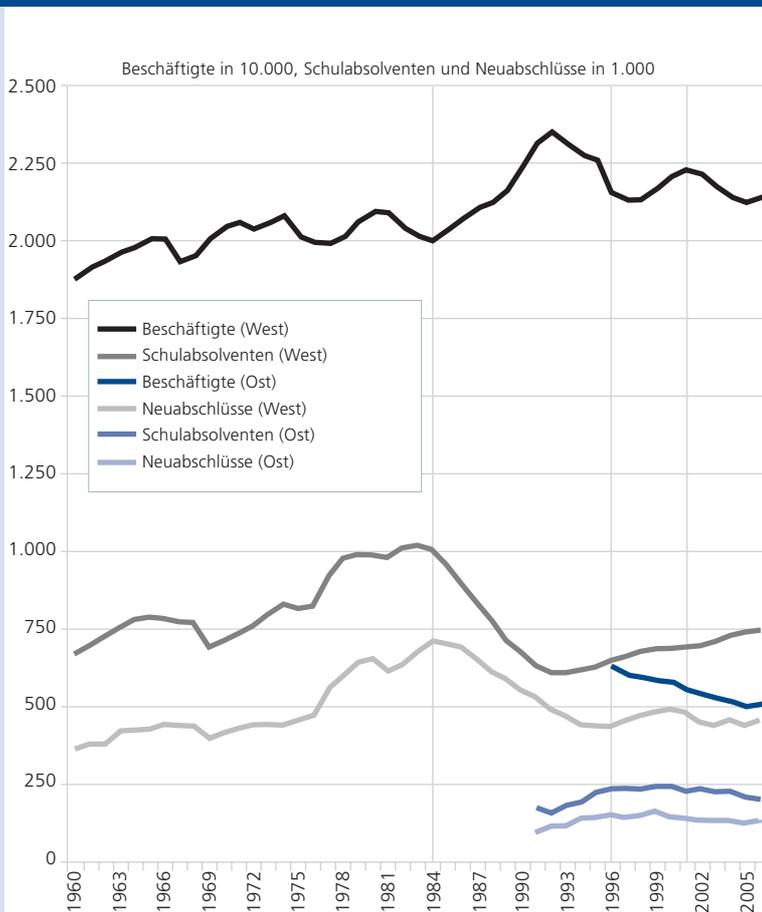
Abbildung 1 enthält rückwirkend bis 1960 Angaben zur Entwicklung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge. Seit damals stiegen die Vertragszahlen über einen sehr langen Zeitraum zunächst kontinuierlich an und erreichten 1984 mit rund 705.000 Neuabschlüssen einen Höchststand (*Expansionsphase*). Ab diesem Zeitpunkt setzte ein stetiger Schrumpfungsprozess ein (*Kontraktionsphase*), dessen Tiefpunkt 1996 bei rund 435.000 Neuverträgen lag. Nach einer moderaten Aufwärtsentwicklung zwischen 1997 und 2000 gab es dann ab 2001 erneut starke Rückgänge. 2005 war das Jahr mit den niedrigsten Vertragszahlen in den alten Bundesländern seit 1975. 2006 wurde mit 452.000 Neuabschlüssen wieder ein Wert auf dem Niveau von Anfang der neunziger Jahre erreicht.²

Verglichen mit der steigenden Zahl der Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen verlief die Entwicklung der Neuabschlüsse seit 1960 nahezu identisch zur potentiellen Nachfrage. Daher liegt aufgrund des zeitlichen Vorlaufs der Absolventenzahlen die Vermutung nahe, dass sich Veränderungen im Ausbildungsplatzangebot der Betriebe primär am Verlauf der potentiellen Nachfrage orientieren (*nachfrageinduziert*). Diese Parallelität in den Zeitreihen lässt sich allerdings ab Beginn des neuen Jahrtausends nicht mehr nachweisen, wobei Ursachen auf der Angebotsseite und ihren spezifischen Bestimmungsgründen zu liegen scheinen (*angebotsinduziert*). Verbindet man die Informationen aus der Entwicklung von Vertrags-, Schulabgänger- und Beschäftigtenzahlen, so können die verschiedenen Phasen des betrieblichen Ausbildungssystems ohne Anspruch auf vollständige Ursachenbeschreibung folgendermaßen klassifiziert werden.

- 1960 bis 1984: Nachfrageinduzierte Expansion
- 1985 bis 1996: Nachfrageinduzierte Kontraktion
- 1997 bis 2001: Nachfrageinduzierte Expansion
- ab 2001: Angebotsinduzierte Kontraktion

Zur Kennzeichnung der Besonderheiten dieser unterschiedlichen Phasen des dualen Ausbildungssystems kann der Begriff der „Responsivität“³ herangezogen werden (vgl. Kasten S. 7): Betriebe reagieren über einen sehr langen Zeitraum hinweg deutlich auf Entwicklungen in der Nachfrage und damit vor dem Hintergrund ihrer wirtschaftlichen Rahmenbedingungen auch auf gesellschaftliche

Abbildung 1 Nachfrage- und angebotsinduzierte Expansions- und Kontraktionsphasen des dualen Systems der Berufsausbildung in den alten Bundesländern seit 1960 und in den neuen Bundesländern seit 1991¹



Quellen: Beschäftigtenstatistik der BA; Schulstatistik des StBA; Kammererhebung des BIBB

Anforderungen zur Versorgung Jugendlicher mit betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten. Für die jüngste Zeit scheint sich dies allerdings abgeschwächt zu haben. Offensichtlich dienen den Betrieben der betriebliche Fachkräftebedarf und die aktuelle wirtschaftliche Situation als prioritäre Leitlinien für das *Angebot* an Ausbildungsplätzen. Die Responsivität der dualen Berufsausbildung scheint damit stärker auf ökonomische Rahmenbedingungen ausgerichtet zu sein, zumal der wirtschaftliche Druck auf Betriebe und Renditeaspekte bei der Humankapitalbildung an Bedeutung gewonnen haben (WALDEN, 2005).

NACHFRAGEINDUZIerte EXPANSION VON 1960 BIS 1984

Diese Systemphase der betrieblichen Berufsausbildung zeigt den statistisch stärksten Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Neuabschlüsse und der Absolventenzahlen. Temporäre Brüche ergeben sich lediglich für Teilphasen (1969 und 1981), in denen zuvor die Zahl der Schulabsolventen zurückging. Parallel zur Steigerung der absoluten Zahl an Ausbildungsverträgen hat sich in dieser Zeit auch das relative Ausbildungsengagement der Betriebe erhöht. Mit 8,9% erreichte die Ausbildungsquote als Relation von Auszubildenden- und Beschäftigtenbeständen 1985 und 1986 jeweils ein absolutes Maximum (Abbildung 2). Insbesondere für die achtziger Jahre machen die Zahlen aber auch deutlich, dass eine hohe Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge auch in Expansionsphasen nicht automatisch zu einer Vollversorgung der nachfragenden Jugendlichen führt. Der in der Geschichte bisher erreichte höchste Stand an Ausbildungsverträgen im Jahr 1984 war gleichzeitig auch mit einem Höchststand bei den unvermittelten Bewerbern⁴ und gravierenden Versorgungsengpässen verbunden. Auf der Angebotsseite spielen unbesetzte Berufsausbildungsstellen keine Rolle, Betriebe können aufgrund ausreichender Nachfragezahlen ihren Fachkräftebedarf problemlos decken.

Diese Traditionsphase des dualen Systems mit ihrem ausgeprägten „Industrialismus“ (BAETHGE) weist noch bis in die achtziger Jahre hinein relativ hohe Bestände an Auszubildenden, Beschäftigten und Erwerbstätigen im verarbeitenden Gewerbe und in Produktionsberufen auf, wobei die Gruppe der Facharbeiter und un-/angelernten Arbeitskräfte sowie mittlere Schul- und Berufsabschlüsse eindeutig die Mehrheit bilden. Vergleichsweise geringe Akademikeranteile sprechen für einen niedrigen Qualifikationsbedarf der Betriebe. Ebenso ist eine relative Dominanz von Schulabgängern mit und ohne Hauptschulabschluss zu konstatieren, wobei sich im Rahmen der Bildungsexpansion die schulische Vorbildung der Jugendlichen schrittweise verbessert.

NACHFRAGEINDUZIerte KONTRAKTION ZWISCHEN 1985 UND 1996

Nach 1986 gehen die Neuvertragszahlen und Ausbildungsquoten drastisch zurück, erreichen 1996 mit 435.000 Neuabschlüssen und 5,5 Auszubildenden pro 100 Beschäftigte ein erstes Minimum. Diese starke Kontraktion des dualen Systems war insbesondere bedingt durch eine Phase zurückgehender Schulabsolventenzahlen. Diese nachfrageinduzierte Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt vermindert zum einen die Zahl unvermittelter Bewerber in sehr deutlicher Weise, zum anderen steigen die Bestände an unbesetzten Berufsausbildungsstellen ab 1985 an und erreichen 1992 mit 129.000 einen absoluten Spitzenwert. Dies deutet darauf hin, dass nach dem Einbruch bei den Schulabgängerzahlen ab 1985 zunächst noch Jugendliche, welche in den Vorjahren bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz erfolglos geblieben waren (Altbewerber), eine Zeitlang die Nachfrage verstärkten. Später war diese Bugwelle abgebaut, und die Betriebe konnten eine hohe Zahl ihrer Ausbildungsplätze nicht mehr besetzen. In dieser Phase erweist sich der demographiebedingte Rückgang der Absolventenzahlen als äußerst ungünstiger Trend, da er mit einem starken Beschäftigungswachstum zusammenfällt. Es ist zu vermuten, dass Betriebe ihr Ausbildungsengagement relativ zur fehlenden Nachfrage neu justiert haben. Die hohen Ausbildungsquoten der 80er Jahre wurden danach nie wieder erreicht.

Diese nachfragebedingte Systemkontraktion leitet endgültig die „postindustrielle“ Phase der betrieblichen Berufsausbildung ein. Wachsende Auszubildenden-, Beschäftigten- und Erwerbstätigenanteile im tertiären Sektor und in Dienstleistungsberufen mit steigendem Qualifikationsbedarf, einer zunehmenden Pluralisierung der Erwerbsformen (z. B. Teilzeitbeschäftigung) und die Ausweitung der Erwerbsbeteiligung (insb. der Frauen) sind u. a. Ausdruck dieser ökonomischen und sozialen Transformationsprozesse, verstärkt nicht zuletzt durch den Nachfrageschub nach Gütern und Dienstleistungen aus den neuen Bundesländern. Parallel zum Strukturwandel in Wirtschaft und Arbeitswelt verliert das duale System nachfragebedingt seine Anschlussfähigkeit, begleitet von einer zeitweiligen Erosion seiner korporativen Regulationsstrukturen (HEIDENREICH, 1998).⁵

NACHFRAGEINDUZIerte EXPANSION ZWISCHEN 1997 UND 2001

Es schließt sich eine weitere nachfrageinduzierte Zwischenphase an. Die Ausbildungsplatzsituation für die Jugendlichen hat sich nach der vorangegangenen Kontraktions-

Unter **Responsivität** wird hier die Form der Rückkopplung wirtschaftlichen Handelns von Betrieben an die Interessen und Anforderungen anderer sozialer Subsysteme, wie beispielsweise des Bildungssystems, verstanden.

phase aber deutlich verschlechtert, abzulesen an der nach 1992 drastisch verminderten Zahl an unbesetzten Berufsausbildungsstellen und wachsenden Unvermitteltenbeständen bei den nachfragenden Jugendlichen. Dennoch reagieren ab diesem Zeitpunkt die Neuvertragszahlen wieder positiv auf die steigenden Schulabsolventenzahlen, nicht zuletzt aufgrund der weiter steigenden Zahl an Schulabgängern mit höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen, die sich auch in der schulischen Vorbildung der Auszubildenden niederschlägt. Diese auf niedrigem Niveau ansetzende Konsolidierungsphase zeigt sowohl in wirtschafts- als auch in berufssystematischer Hinsicht schon wesentliche Züge eines durch die Dienstleistung endgültig dominierten Ausbildungssystems.

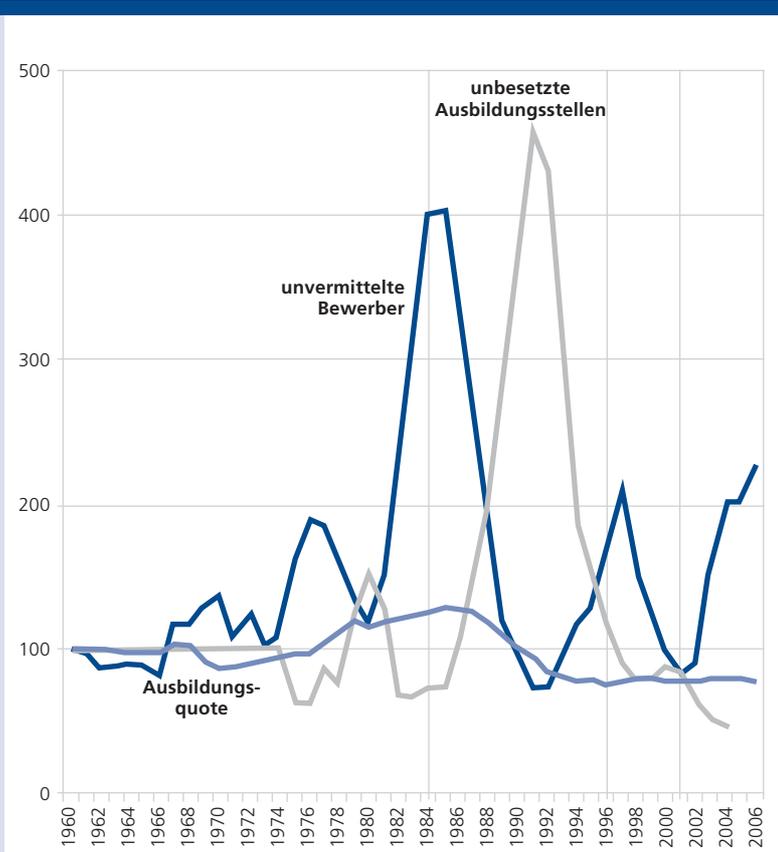
ANGEBOTSINDUZIERTER KONTRAKTION AB 2001

In der jüngsten von uns unterschiedenen Entwicklungsphase steht eine wachsende Zahl von Schulabgängern einem schrumpfenden betrieblichen Bildungsangebot ge-

genüber. Eine positive Reaktion der Betriebe auf die wachsende Nachfrage ist nicht mehr erkennbar, zumal seit 2001 fast eine Million Arbeitsplätze in nur wenigen Jahren abgebaut wurden. Dennoch sind die Ausbildungsaktivitäten der Betriebe relativ zur Beschäftigtenentwicklung nicht weiter zurückgegangen. Die Ausbildungsquote hat sich leicht erhöht und liegt im Jahr 2006 bei 5,7%. Auch die Ausbildungsbetriebsquote, also der Anteil der ausbildenden Betriebe, 1980 noch bei rund 35%, lag im Jahr 2005 bei etwa 24%. Auch hier gibt es seit einiger Zeit wieder eine moderate Aufwärtsbewegung.

Da die betriebliche Ausbildung Teil der wirtschaftlichen Strategie von Betrieben ist, dürfte der negativen Beschäftigungsentwicklung die zentrale Rolle bei der Erklärung des Rückgangs im betrieblichen Ausbildungsplatzangebot und der deutlichen Unterversorgung der Jugendlichen in den letzten Jahre zukommen. Für alternative schulische und hochschulische Bildungsgänge treten diese Probleme, die sich – zumindest für bestimmte Fachrichtungen – in den letzten Jahren erhöht haben (KERST/MINKS 2004), erst nach Abschluss einer Ausbildung beim Übergang ins Beschäftigungssystem auf.

Abbildung 2 **Unvermittelte Bewerber, unbesetzte Ausbildungsstellen und Ausbildungsquoten in den alten Bundesländern seit 1960 in Prozent** (Basisjahr 1960 = 100)



Quellen: Beschäftigten- und Berufsberatungsstatistik der BA

Die Entwicklung in den neuen Bundesländern

Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge hat mit rund 89.000 im Startjahr 1991 kontinuierlich auf rund 149.000 im Jahr 1999 zugenommen und ist danach deutlich zurückgegangen. Die Schulabgängerzahlen sind zwischen 1993 und 2000 gestiegen, bis 2004 auf hohem Niveau geblieben und haben seit 2005 merklich abgenommen. Für die neunziger Jahre ist also auch für die neuen Bundesländer eine Parallelentwicklung der Ausbildung zur potentiellen Nachfrage zu beobachten, ein Zusammenhang, der sich Anfang des Jahrtausends abgeschwächt zu haben scheint. Für die unvermittelten Bewerber ist in den letzten Jahren keine große Variation zu erkennen, unbesetzte Berufsausbildungsstellen gibt es zudem fast gar nicht. Insgesamt ist die Versorgungssituation deutlich schlechter als in den alten Bundesländern, obwohl sich die Ausbildungsquoten seit Mitte der neunziger Jahre nur geringfügig verändert haben und mit 6,4% im Jahr 2005 sogar höher als in den alten Bundesländern liegen. Allerdings subventioniert die öffentliche Hand – beispielsweise im Jahr 2004 mit etwa 110.000 bzw. 31% – eine große Zahl von Ausbildungsplätzen außerhalb der regulären betrieblichen Ausbildung.

Sucht man nach Gründen für die schwierige Ausbildungsplatzsituation, so ist der Zusammenhang mit der ungünstigen Beschäftigungs- und Arbeitsmarktsituation unmittelbar evident: Zwischen 1995 und 2005 ist die Zahl der Beschäftigten von 6 Millionen auf 4,6 Millionen zurückge-

gangen, bei gleichbleibend hohen Arbeitslosenquoten. Das Problem des dualen Systems in den neuen Bundesländern lässt sich dabei auf die Formel bringen, dass sich ein funktionierendes Beschäftigungssystem als Voraussetzung für eine funktionierende betriebliche Ausbildung nach wie vor nicht entwickelt hat. Dies betrifft dabei nicht nur das duale System, sondern auch alternative Bildungsgänge beim Übergang ihrer Absolventen ins Beschäftigungssystem.

Fazit

Unsere Ergebnisse zur Entwicklung der betrieblichen Ausbildung und ihrer Rahmenbedingungen legen nahe, dass die schwierige Ausbildungsplatzsituation in den letzten Jahren wesentlich auf die ungünstige Beschäftigungsentwicklung zurückzuführen ist. Damit liegen weder Hinweise auf eine endogene Systemkrise, auf eine Neubewertung der betrieblichen Ausbildung seitens der Betriebe (TROLTSCH/KREKEL, 2006) noch auf eine massive Substitution der betrieblichen Ausbildung durch andere Bildungsgänge vor. Die Zahlen zeigen vielmehr, dass sich das *relative Ausbildungsengagement der Betriebe seit einer Dekade auf niedrigem Niveau stabilisiert und sogar leicht positiv entwickelt hat*.

Dabei ist die Responsivität des dualen Ausbildungssystems auf ein Anwachsen der potentiellen Nachfrage allerdings deutlich schwächer geworden. Inwieweit es sich dabei um einen grundlegenden Systemwechsel von einer ehemals primär nachfrageinduzierten Anbindung des dualen Systems an das Bildungssystem zu einer mehr angebots-

induzierten Kopplung an das Beschäftigungssystem handelt, wird sich in den nächsten Jahren erweisen. Aufgrund der zur Zeit steigenden Beschäftigtenzahlen und der allmählichen Abnahme nachfragerrelevanter Altersjahrgänge müsste es im Rahmen einer angebotsinduzierten Expansion zu signifikanten und nachhaltigen Zuwächsen in der Versorgung der Jugendlichen mit betrieblichen Ausbildungsstellen kommen.

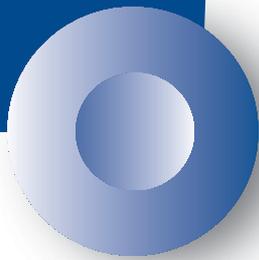
Gerade deshalb besteht für die Politik erheblicher Handlungsbedarf. Die Entwicklung von Programmen und Reformkonzepten, eventuell gebündelt in einem neu aufgelegten Reformprojekt „Berufliche Bildung“, sollte dabei vor allem die aktuellen Trends im Beschäftigungssystem und insbesondere im Dienstleistungssektor einbeziehen (WALDEN, 2007). Die stärkere Anbindung des betrieblichen Bildungsangebots an Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem bindet das duale Ausbildungssystem auf der einen Seite zwar stärker sowohl an positive wie an negative Veränderungen, garantiert auf der anderen Seite aber auch eine zukunftssträchtige Ankopplung an spezielle Entwicklungen im Dienstleistungsgewerbe, im Bereich wissenschaftlicher Tätigkeitsanforderungen und arbeitsorganisatorischer Veränderungen sowie an den Qualifikationsbedarf der Betriebe (WALDEN, 2005; UHLY/TROLTSCH/WALDEN, 2006). Um diese Anbindung nachhaltig zu unterstützen, sind parallel zur Verbesserung der schulischen Vorbildung der Schulabsolventen zusätzliche Anstrengungen bei der Schaffung neuer Ausbildungsberufe erforderlich, die den gestiegenen Tätigkeits- und Qualifikationsanforderungen vor allen im tertiären Sektor und in den technikorientierten Berufen Rechnung tragen. ■

Literatur

- BAETHGE, M.; SOLGA, H.; WIECK, M.: *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2007
- BMBF: *Berufsbildungsbericht 2007*, Bonn 2007
- EULER, D.; SEVERING, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*, Manuskript, Nürnberg/St. Gallen 2006
- HEIDENREICH, M.: *Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftlichen Herausforderungen*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 27 (1998) 5, S. 321–340
- KERST, C.; MINKS, K.-H.: *Fünf Jahre nach dem Studienabschluss – Berufsverlauf und aktuelle Situation von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrgangs 1997*, Bonn 2004
- MANKIW, N. G.: *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*, Stuttgart 2004
- SCHMIDT, M. G.: *Wörterbuch zur Politik*, Stuttgart 1995
- UHLY, A.; TROLTSCH, K.; KREKEL, E. M.: *Zwischen Skylla und Charybdis. Möglichkeiten und Grenzen einer Erhöhung betrieblicher Ausbildungskapazitäten*. In: *BWP* 35 (2006) 1, S. 12–17
- UHLY, A.; TROLTSCH, K.; WALDEN, G.: *Challenges to the German Dual System*. In: *Schmoch, U.; Rammer, C.; Legler, H. (Hrsg.): National Systems of Innovation in Comparison. Structure and Performance Indicators for Knowledge Societies*, Dordrecht 2006, S. 205–225

Anmerkungen

- ULRICH, J. G.; KREKEL, E. M.: *Zur Situation der Altbewerber. Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006*, BIBB REPORT 1/2007
- ULRICH, J. G.; TROLTSCH, K.: *Stabilisierung des Lehrstellenmarktes unter wirtschaftlich schwierigen Bedingungen? Aktuelle Analysen der Berufsberatungstatistik zur Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt*. In: *Forschung Spezial*, Hrsg. BIBB, Heft 5/2003
- WALDEN, G.: *Wovon hängt die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ab?* In: *BIBB: Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben*, Bielefeld 2005, S. 95–109
- WALDEN, G. (Hrsg.): *Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich – Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung*, Bielefeld 2007
- 1 Berlin bis 1991 alte BL, danach neuen BL zugeordnet.
 - 2 Entsprechende Tabellen siehe unter www.bibb.de
 - 3 Ursprünglich bezeichnet Responsivität das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen dem Handeln der Regierenden mit den Forderungen und Wünschen der Regierten (Schmidt, 1995, S. 837)
 - 4 Obwohl sich mit den offiziell gemeldeten Angaben kein vollständiges Bild gewinnen lässt (Ulrich/Troltsch, 2003), kommt diesem Indikator ein Informationswert zu.
 - 5 Mit insgesamt wenig und zudem in erster Linie auf den gewerblich-technischen Bereich zugeschnittenen Novellierungen von Ausbildungsberufen.



Beruflichkeit: Fundament oder Hindernis für Flexibilität? Berufswechsel von dual ausgebildeten Fachkräften

► Die dynamische Arbeitswelt stellt hohe Anforderungen an die Flexibilität der Beschäftigten. Veränderte Berufsstrukturen und neue Anforderungen können auch Berufswechsel zur Folge haben. Die sich im Zeitverlauf insgesamt nur wenig veränderte Berufswechselrate deutet jedoch darauf hin, dass der Beruf in Deutschland nach wie ein Fundament darstellt, auf dem Flexibilität aufbauen kann.

Die Ergebnisse der BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006 zeigen, dass Erwerbstätige mehrheitlich immer noch im erlernten oder einem verwandten Beruf arbeiten. Ein erheblicher Teil der Berufsverläufe hat aber auch zu einem Wechsel in ausbildungsfremde Tätigkeiten – und in hohem Maße in unterwertige Beschäftigung – geführt. Die Flexibilität von Erwerbstätigen zeigt sich jedoch weniger im Wechsel des erlernten Berufs als vielmehr an den zu bewältigenden Arbeitsanforderungen, wie Problemlösungskompetenz, Kreativitäts- und Lernanforderungen.



ANJA HALL

Dipl.-Soz., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ im BIBB

„Jeder wird zukünftig im Verlauf seines Berufslebens mehrere Berufe lernen oder ausüben müssen“ – diese oder ähnliche Aussagen sind sowohl in der gesellschaftlichen als auch in der wissenschaftlichen Debatte immer wieder zu lesen. Empirische Studien können im Zeitverlauf jedoch keine zunehmende Bedeutung beruflicher Mobilität feststellen. Dies gilt für Wechsel zwischen Erwerbsberufen (BENDER u. a. 1999, ERLINGHAGEN 2004, HALL/JANSEN/ULRICH 2004) als auch für den Wechsel zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf (KONIETZKA/LEMPERT 1998, KONIETZKA 1999a, KONIETZKA 1999b, HARNEY/WEISCHET/GESELBRACHT 1999, HAAS 2002, BEHRINGER 2004). Aktuelle Analysen von SEIBERT (2007), der den Zeitraum 1977 bis 2004 betrachtet, zeigen zwar schwankende Anteile an Auszubildenden, die nach der Ausbildung den erlernten Beruf gewechselt haben; ein zunehmender Trend für alle Ausbildungsabsolventen/-innen ist allerdings nicht erkennbar. Im Schnitt der letzten 30 Jahre wechselte insgesamt ein Fünftel der Absolventen direkt nach der Ausbildung den erlernten Beruf (bei Frauen gesunken von rd. 20% auf gut 16%; Männer steigend; 2004 und schon Jahre davor bei 26%). Und auch nach zehn Jahren im Arbeitsmarkt lag die Entsprechung bei den Geburtskohorten 1959–61 und 1954–56 auf einem ähnlichen Niveau wie in den älteren Kohorten (KONIETZKA 1999b).

Die inhaltliche Passung von erlerntem Beruf und ausgeübter Tätigkeit ist also heute trotz des berufsstrukturellen Wandels unverändert hoch. Gegen einen Verlust der sozialen Bindekraft des Berufs (KONIETZKA/LEMPERT 1998) spricht ebenfalls die häufige Rückkehr in den erlernten Beruf nach einem Berufswechsel (BEHRINGER 2004). Folglich gibt es auch keine empirisch gesicherten Belege für eine wachsenden „Entberuflichung“. Der Beruf scheint nach wie vor das Fundament zu sein, auf das Flexibilität aufbauen kann (z. B. in Form von beruflicher Weiterbildung) und durch das Flexibilität erst möglich wird. Nach HARNEY/WEISCHET/GESELBRACHT (1999) liegt der Schluss nahe, „dass in dem Maße wie Weiterbildung und nicht-formales Lernen (im Vergleich zu Berufsausbildung) an Relevanz für die Reproduktion des Wissens gewinnt, die strukturelle Bedeutung des Berufs nicht ab-, sondern eher zunimmt“.

Die relativ konstante Berufswechselquote im Zeitverlauf führt jedoch zum Teil zu wagemutigen Interpretationen: So wurde im „Handelsblatt“ vom 3. 8. 2006 „Der Mythos vom flexiblen Arbeitnehmer“ abgeleitet. Dort heißt es Mobilität und Flexibilität sei den meisten Deutschen ein Fremdwort. „Denn allem Gerede von der zunehmenden beruflichen Mobilität zum Trotz halten es die meisten Deutschen mit dem Spruch vom Schuster, der bei seinem Leisten bleibt. Der viel beschworene flexible Arbeitnehmer, der immer dazu- und auch umlernt – er ist ein moderner Mythos.“ Hier wird Flexibilität mit Berufswechseln gleichgesetzt.

Dass die Flexibilitätsanforderungen an die Beschäftigten in den letzten Jahren gestiegen sind, soll hier nicht bestritten werden. Die Frage ist aber, ob berufliche Flexibilität an Berufswechseln ablesbar ist. Ist es nicht vielmehr irrational und auch volkswirtschaftlich unökonomisch, wenn der Einzelne nicht versucht, das im erlernten Beruf erworbene Humankapital zu verwerten? Investition in einen Berufswechsel lohnt sich für den Einzelnen zumindest nur dann, wenn die (Opportunitäts-)Kosten für die neue Ausbildung oder Einarbeitung von den zu erwartenden Erträgen mindestens kompensiert werden (BENDER u. a. 1999), wobei ein höherer Nutzen nicht nur ökonomisch erzielt werden kann, sondern auch durch eine interessantere Tätigkeit oder bessere Arbeitsbedingungen.¹

Zu der Frage, wie Berufswechsel – und insbesondere Wechsel zwischen dem erlernten und dem ausgeübten Beruf – zu messen und zu interpretieren sind, wurde von wissenschaftlicher Seite bisher wenig beigetragen. Auch zur Frage, in welchem Ausmaß und in welchen Berufen flexible Arbeitsanforderungen zu bewältigen sind, gibt es bisher nur wenig empirische Befunde. Zur Klärung dieser Fragen wird die BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006 (siehe Kasten) herangezogen.

Datengrundlage

Die BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006 ist eine telefonische, computerunterstützte Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland, die gemeinsam vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) von Oktober 2005 bis März 2006 durchgeführt wurde. Grundgesamtheit sind Erwerbstätige ab 15 Jahren (ohne Auszubildende). Als Erwerbstätigkeit gilt eine Tätigkeit von regelmäßig mindestens zehn Stunden pro Woche gegen Bezahlung („Kernerwerbstätige“).

Die Ergebnisse im Beitrag beziehen sich auf Erwerbstätige, deren höchster und letzter Berufsabschluss eine betriebliche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf ist (46 % der Erwerbstätigen, hochgerechnet rund 15 Millionen Personen). Weitere Informationen zu Konzept, Methodik und Ergebnissen unter www.bibb.de/arbeit-im-wandel

Wie kann ein Wechsel des erlernten Berufs erfasst werden? Der Begriff Berufswechsel suggeriert eine eindeutige Entsprechung zwischen Ausbildungs- und Erwerbsberuf. Betrachtet man die Zahl der Berufe – ca. 30.000 Erwerbsberufen stehen 350 Ausbildungsberufe gegenüber – dann zeigt sich schnell, dass ein Vergleich so einfach nicht möglich ist. Eine abgeschlossene Berufsausbildung ermöglicht je nach Fachrichtung den Zugang in eine mehr oder weniger breite Palette von Erwerbsberufen.

Ein Berufswechsel wird in der empirischen Forschung meist durch einen Berufskennziffervergleich gemessen (z. B. Vergleich der Berufskennziffer des Ausbildungsberufs mit der Kennziffer des Erwerbsberufs). Entsprechen sich diese auf der Ebene der 3steller oder 2steller nicht, liegt ein Berufswechsel vor (zur Klassifizierung der Berufe siehe Kasten).

Klassifizierung der Berufe (KldB)

Grundlegend für die KldB ist die Zusammenfassung von Berufen, „die nach dem Wesen ihrer Berufsaufgabe und Tätigkeit gleichartig sind, unabhängig von ihrer formalen Schul- oder Berufsausbildung, von der Stellung im Beruf oder im Betrieb“ (StBA 1992, S.16). Das heißt, das Abgrenzungskriterium zwischen den Berufen ist somit die Artverwandtschaft der Tätigkeit. Die hierarchisch angelegte Systematik unterscheidet 88 Berufsgruppen (2steller), 369 Berufsordnungen (3steller) und 2287 Berufsklassen (4steller). Die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe sind in diese Systematik auf der 4steller-Ebene eingeordnet.

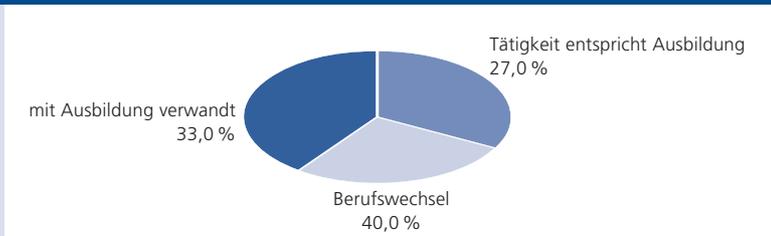
Dieser Kennziffervergleich zur Messung von Berufswechseln ist allerdings sehr problematisch, da sich die Verwandtschaft von Berufen nicht entlang der Hierarchie der Berufssystematik abbilden lässt.

Eine Ausbildung zur Bürokauffrau ermöglicht z. B. ein breites Spektrum an kaufmännischen Erwerbsberufen, die über verschiedene Berufsgruppen gestreut sind und auf Basis des Kennziffervergleichs als Berufswechsel deklariert werden würden, auch wenn dieser vom Befragten evt. gar nicht als Berufswechsel empfunden wird. Denn neben der Tätigkeit gibt es implizit noch andere Zuordnungskriterien zur Berufskennziffer wie Branche (Bank-, Versicherungskaufleute) oder das Berufsmilieu (wie z. B. bei den Verkehrskaufleuten). Auch Kriterien wie Stellung im Betrieb (z. B. Werkmeister, Verwaltungsbedienstete des höheren und gehobene Dienstes) und Qualifikationsniveau (z. B. Ingenieure oder Techniker) spielen für die Zuordnung z. T. eine Rolle, so dass berufliche Aufstiege evt. vorschnell als Berufswechsel klassifiziert werden. Die Problematik wird noch dadurch verschärft, dass die Berufsgruppen und -ordnungen auf der Ebene der Produktionsberufe sehr viel differenzierter gefasst sind als bei den Dienstleistungsberufen.

Die Probleme können umgangen werden, wenn die Einschätzung der Befragten zum Zusammenhang zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf mit berücksichtigt wird. Denn diese können unabhängig von einer Berufssystematik am besten beurteilen, inwieweit der erlernte Beruf mit der ausgeübten Tätigkeit übereinstimmt. Um diese Frage zu klären, wurde in der BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006 eine Frage gestellt, die über den Grad der Abweichung zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf Auskunft gibt. Die entsprechende Frage lautet: „Wenn Sie einmal ihre jetzige Tätigkeit mit ihrer letzten Ausbildung vergleichen, was würden Sie dann sagen:

- die Tätigkeit entspricht dem, worauf diese Ausbildung üblicherweise vorbereitet,
- die Tätigkeit ist mit dieser Ausbildung verwandt oder
- die Tätigkeit hat mit dieser Ausbildung nichts mehr zu tun. (Im Falle von Mehrfachausbildungen: Ist ihre Tätigkeit mit einer vorherigen Ausbildung verwandt?)

Abbildung 1 **Entsprechung von erlerntem und ausgeübtem Beruf**



Quelle: BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten
Nur Erwerbstätige, deren höchster und letzter Berufsabschluss eine betriebliche Ausbildung ist

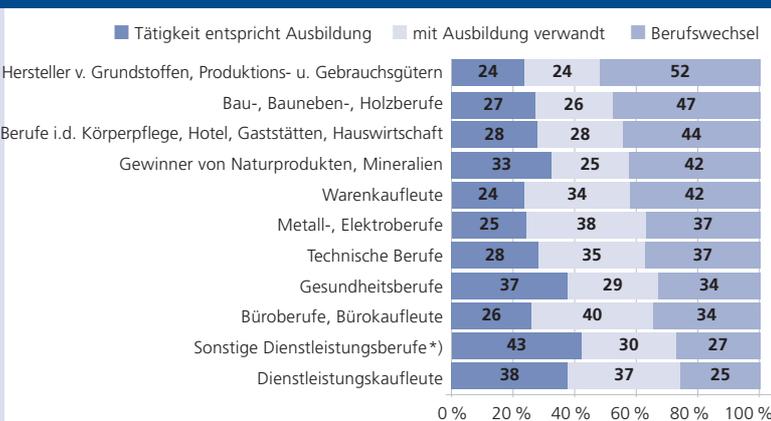
Wie oft wird der erlernte Beruf gewechselt?

Fast jede dritte im Jahr 2006 erwerbstätige Fachkraft mit betrieblicher Ausbildung (27%) übt eine Berufstätigkeit aus, die dem erlernten Beruf entspricht (Abb. 1). Weitere 33% üben eine Tätigkeit aus, die mit dem erlernten Beruf zumindest verwandt ist. Dieser hohe Anteil belegt den flexiblen Einsatz einer betrieblichen Berufsausbildung im Beschäftigungssystem.

40% der Befragten üben eine Tätigkeit aus, die mit dem erlernten Beruf nichts mehr zu tun hat (hochgerechnet knapp über 6 Millionen Erwerbstätige mit einer betrieblichen Ausbildung als höchstem und letztem Abschluss), d.h., sie arbeiten weder in ihrem erlernten noch in einem verwandten Beruf. Darunter sind einige wenige mehrfach ausgebildete Personen (1,5%), deren aktuell ausgeübte Tätigkeit zwar nicht mit der letzten, aber mit einer vorherigen Ausbildung verwandt ist.² Ein ganz erheblicher Teil der Berufsverläufe führt also zu einem Wechsel in ausbildungsfremde Tätigkeiten. Deutsche Erwerbstätige sind damit kaum als „Schuster, die bei ihrem Leisten bleiben“ zu beschreiben, wobei die Berufswechselquote erwartungsgemäß nach dem erlernten Beruf und auch dessen „Breite“ (Übertragbarkeit sogenannter überfachlicher Qualifikationen) variiert.

Wie unterscheidet sich die Berufswechsellhäufigkeit nach der Ausbildung?

Abbildung 2 **Tätigkeit im erlernten Beruf bzw. Wechsel des erlernten Berufs nach Ausbildungsberuf** (in Prozent)



Quelle: BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten
Nur Erwerbstätige, deren höchster und letzter Berufsabschluss eine betriebliche Ausbildung ist

*) Hierzu zählen Verkehrs-/Lagerberufe, Dienst-/Wach-/Sicherheitsberufe, Organisations-/Verwaltungs-/Rechtsberufe, Medienberufe.

Relativ am häufigsten werden die Ausbildungsberufe „Hersteller von Grundstoffen, Produktionsgütern, Gebrauchsgütern“ (52%)³, „Bau-, Bauneben-, Holzberufe“ (47%) und Berufe in der Körperpflege, Hotel, Gaststätten, Hauswirtschaft“ (44%) gewechselt (Abb. 2). Unterdurchschnittliche Wechselquoten verzeichnen dagegen „Dienstleistungskaufleute“ (25%), „Sonstige Dienstleistungsberufe“ (27%), „Büroberufe, „Gesundheitsberufe“ (34%) und Bürokaufleute“ (34%).

Betrachtet man das Verhältnis der Anteile „verwandter Beruf“ – „Berufswechsel“, dann sind insbesondere Waren- und Dienstleistungskaufleute, Beschäftigte in Metall- und Elektroberufen sowie in Berufen der „Körperpflege, Hotel, Gaststätten, Hauswirtschaft“ etc. überdurchschnittlich häufig in verwandten Berufen tätig, d.h., diese Ausbildungen ermöglichen somit auch ein relativ breites Spektrum an verwandten Berufen.

Mit welchen Folgen wird der erlernte Beruf gewechselt?

Betrachtet man die Konsequenzen eines Berufswechsels hinsichtlich des Anforderungsniveaus, dann zeigt sich, dass mit einer Tätigkeit außerhalb des erlernten Berufs ein höheres Risiko der unterwertigen Beschäftigung verbunden ist: 32 % der Berufswechsler üben eine Tätigkeit unterhalb ihres Ausbildungsniveaus aus. Bei Personen, die in ihrem erlernten oder einem ähnlichen Beruf arbeiten, sind dies nur 6 %. Die Gründe für diese Berufswechsel sind vielfältig, so kann auch ein beruflicher Abstieg zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit bewusst in Kauf genommen werden. Der flexible Arbeitnehmer, der dazu- und auch umlernt, ist zumindest nicht daran zu erkennen, dass er seinen erlernten Beruf wechselt, sondern vielmehr daran, welche Art von Arbeitsanforderungen er zu bewältigen hat.

Berufswechsel und Flexibilität innerhalb von Berufen

Veränderungen in der Tätigkeits- und Qualifikationsstruktur, neue Formen der Arbeitsorganisation und wachsende Anforderungen an das Wissen als auch dessen abnehmende Halbwertszeit bedeuten für viele Erwerbstätige, dass sie immer wieder neue Aufgaben bewältigen müssen. „Wissensarbeit“ leistet nach HERMANN u. a. (2005), wer Wissen erwirbt oder bestehende Wissensinhalte so umwandelt und kombiniert, dass neue Einsichten und Erkenntnisse entstehen. Der Anteil der Erwerbstätigen in Deutschland, die Wissensarbeit leisten, wird hier als Indikator für Flexibilität herangezogen. In Anlehnung an VOLKHOLZ/KÖCHLING (2002) wird dabei folgende Anforderungstypologie verwendet (Zu den verwendeten Indikatoren siehe Kasten):

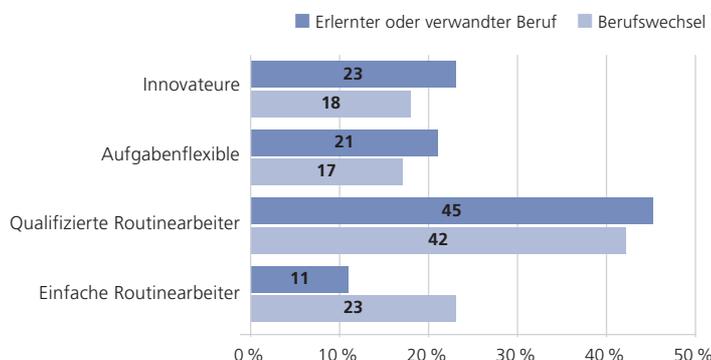
- **Innovateure:** Personen, die häufig mit kreativen Anforderungen konfrontiert sind.
- **Aufgabenflexible:** Personen, bei denen häufig Lernanforderungen auftreten, die aber nur manchmal oder nie kreativ tätig sind.
- **Qualifizierte Routinearbeiter:** Personen, die durch das gelegentliche („manchmal“) Auftreten von Lern- oder Kreativitätsanforderungen gefordert sind.
- **Einfache Routinearbeiter:** Personen, an die Lern- und Kreativitätsanforderungen selten oder nie gestellt werden.

Messung von Kreativitäts- und Lernanforderungen in der BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006

Kreativitätsanforderungen werden mit dem Indikator „Wie häufig kommt es bei der täglichen Arbeit vor, dass Sie bisherige Verfahren verbessern oder etwas Neues auszuprobieren müssen?“ ermittelt. Die Frage für Lernanforderungen lautet: „Wie häufig kommt es bei der täglichen Arbeit vor, dass sie vor neue Aufgaben gestellt werden, in die Sie sich erst mal hineindenken und einarbeiten müssen?“

Betrachtet man Wissensarbeit in Abhängigkeit davon, ob ein Berufswechsel stattgefunden hat, so üben insbesondere Erwerbstätige innovative oder aufgabenflexible Tätigkeiten aus, die im erlernten oder einem ähnlichen Beruf tätig sind (Abb. 3).

Abbildung 3 Anforderungen an Kreativität und Lernen in der Arbeit (in Prozent)



Quelle: BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten
Nur Erwerbstätige, deren höchster und letzter Berufsabschluss eine betriebliche Ausbildung ist

Die Analysen zeigen auch, dass nicht nur Akademiker/-innen, sondern auch betrieblich ausgebildete Fachkräfte in ihrer Tätigkeit häufig Wissensarbeit leisten müssen, d. h., Wissensarbeit lässt sich nicht alleine am Qualifikationsniveau der Erwerbstätigen festmachen. So sind insgesamt 21 % der Erwerbstätigen, deren höchster und letzter Berufsabschluss eine betriebliche Ausbildung ist, als innovative und weitere 20 % als aufgabenflexible Erwerbstätige zu beschreiben. Fast jeder zweite (45 %) leistet qualifizierte Routinearbeit (die allerdings auch von 28 % der Akademiker/-innen geleistet wird). Innovative und aufgabenflexible Erwerbstätige sind insbesondere unter den technischen Erwerbsberufen (32 % bzw. 25 %), den Metall- und Elektroberufen (25 % bzw. 24 %) sowie den Dienstleistungskaufleuten anzutreffen (24 % bzw. 25 %).

Flexible Arbeitsanforderungen stellen auch Anforderungen an die Methodenkompetenz der Beschäftigten. So verwundert es nicht, dass Innovateure (68 %) und Aufgabenflexible (59 %) häufiger als qualifizierte Routinearbeiter (34 %) auf unvorhergesehene Probleme reagieren und diese lösen müssen (Ø 44 %). Sie müssen ebenfalls häufiger als im Durchschnitt (Ø 22 %) eigene Wissenslücken erkennen und schließen (Innovateure 37 %, Aufgabenflexible 32 %). Damit erfordern die Tätigkeiten von betrieblich ausgebildeten Fachkräften ein hohes Maß an beruflicher Flexibilität, gerade dann, wenn eine Beschäftigung im erlernten Beruf ausgeübt wird.

Beruflichkeit als Fundament für Flexibilität – Fazit

Die im Zeitverlauf insgesamt wenig veränderte Berufswechselrate in Deutschland deutet darauf hin, dass eine standardisierte, zertifizierte und damit betriebsübergreifend einsetzbare berufliche Qualifikation auch in Zukunft wichtig bleibt. Berufsfachlichkeit verliert durch die zunehmende Bedeutung nichtfachlicher Qualifikationen, die als „Schlüssel“ zur Erschließung von sich schnell änderndem Fachwissen dienen können, nicht an Bedeutung. Durch die besonders enge Verknüpfung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Deutschland haben anerkannte Ausbildungsberufe für die Betriebe nach wie vor eine hohe

Fundierte Ausbildung ist wichtige Grundlage für qualifizierte Beschäftigung und für weitere Lernprozesse

Orientierungsfunktion. Betriebe können gerade durch die Beruflichkeit flexibel auf dem Arbeitsmarkt reagieren; die innerbetriebliche Flexibilität (z. B. Arbeitszeitflexibilität, funktionale Flexibilität) wird in internationalen Vergleichen aber oftmals nicht gemessen, weshalb der deutsche Arbeitsmarkt als verkrustet gilt (vgl. BOSCH/KNUTH 2003).

Flexibilität findet in Deutschland in hohem Maße innerhalb von Berufen und auf der Basis von Beruflichkeit statt. Rund vier von zehn Erwerbstätigen mit betrieblicher Ausbildung verbessern häufig ein bisheriges Verfahren oder probieren etwas Neues aus bzw. bewältigen neue Aufgaben.

Die Wissensintensivierung der Arbeitswelt und die damit verbundene Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften wird sich auch in Zukunft fortsetzen, Un- und Angelernpositionen werden auch in den nächsten Jahren weiter zurückgehen. Eine fundierte Ausbildung ist daher nicht nur die Basis für eine qualifizierte Beschäftigung, sondern auch als Grundlage für weitere Lernprozesse im Berufsverlauf wichtig. Eine Erweiterung des Berufsprofils im Sinne einer breiten fachlichen Basisqualifikation mit hohem Transfergehalt für wechselnde Arbeitsanforderungen und Tätigkeiten ist dabei die Voraussetzung für flexible Arbeitsorganisation und Einsatzfähigkeit im Betrieb und bei Betriebswechsel (vgl. SCHUMANN 2002). ■

Literatur

BEHRINGER, F.: Berufswechsel als eine Form diskontinuierlicher Erwerbsbiographien: Ursachen, Häufigkeiten und Folgen. In: Behringer, F. u.a. (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien*. Hohengehren 2004

BENDER, S.; HAAS, A.; KLOSE, C.: *Mobilität allein kann Arbeitsmarktprobleme nicht lösen. Die Entwicklung der beruflichen und betrieblichen Mobilität von 1985–1995*. IAB-Kurzbericht 2, Nürnberg 1999

BOSCH, G.; KNUTH, M.: *Das deutsche Beschäftigungssystem im 13. Jahr nach der Vereinigung*. In: WSI-Mitteilungen 5, Frankfurt/M. 2003

ERLINGHAGEN, M.: *Die Restrukturierung des Arbeitsmarktes. Arbeitsmarktmobilität und Beschäftigungsstabilität im Zeitverlauf*. Wiesbaden 2004

HAAS, A.: *Arbeitsplatzmobilität nach Abschluss einer dualen Berufsausbildung. Befunde aus der IAB-Historikdatei 1992 bis 1997*. IAB-Werkstattbericht 3, Nürnberg 2002

HALL, A.; JANSEN, R.; ULRICH, J.-G.: *Berufliche Diskontinuitäten bei Erwerbstätigen. Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebungen*. In:

Behringer, F. u.a. (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien*. Hohengehren 2004

HARNEY, K.; WEISCHET, M.; GESELBRACHT, S.: *Der Beruf als Input der Weiterbildung*. In: Harney, K.; Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Beruf und Berufsbildung*. Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft (S. 272–288). Weinheim/Basel 1999

HERMANN, S.; BECKER, T.; KARAPIDIS A.: *Knowledge Work Management: Wissensarbeit gestalten*. In: Spath, D.; Ganz, W.; Becker, T. (Hrsg.): *e3World: Work, learning, performance – Lernen für die Arbeit von morgen*, S. 54–64, Wiesbaden 2005

KONIETZKA, D.; LEMPERT, W.: *Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung – der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten*. In: ZBW, S. 321–339, Stuttgart 1998

KONIETZKA, D.: *Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1991–1961. Auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben*. Opladen 1999a

KONIETZKA, D.: *Die Verberuflichung von Marktchancen. Die Bedeutung des Ausbildungsberufs*

für die Platzierung im Arbeitsmarkt. In: *Zeitschrift für Soziologie* 28 (1999) 5, S. 379–400, Stuttgart 1999b

POLLMANN-SCHULT, M.: *Ausmaß und Struktur von arbeitnehmerinduzierter Abstiegsmobilität*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (2006) 4, S. 573–591, Wiesbaden 2006

SCHUMANN, M.: *Struktureller Wandel und Entwicklung der Qualifikationsanforderungen*. SOFI-Mitteilungen Nr. 31, Göttingen 2002

SEIBERT, H.: *Berufswechsel in Deutschland. Wenn der Schuster nicht bei seinem Leisten bleibt ...* IAB-Kurzbericht 1, Nürnberg 2007

VOLKHOLZ, V.; KÖCHLING, A.: *Arbeiten und Lernen*. In: Brödner, P.; Knuth, M. (Hrsg.): *Nachhaltige Arbeitsgestaltung*, München/Meringen 2002, S. 431 ff.

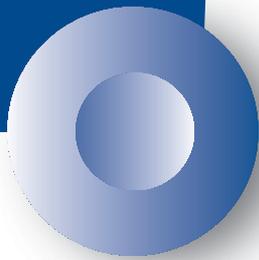
Anmerkungen

1 Eine Analyse selbst initiierten Arbeitgeberwechsel auf Basis des SOEP zeigt z. B., dass knapp jeder fünfte Wechsel auf einen niedriger dotierten Arbeitsplatz erfolgt. Da diese

„Absteiger“ im Vergleich zu beruflichen Aufsteigern eine deutliche Verbesserung ihrer Erwerbssituation bezüglich der Arbeitsbelastung und der Arbeitszeitregelung verzeichnen, deutet dies auf einen Trade-off zwischen einem niedrigeren Einkommen und günstigeren Arbeitsbedingungen hin (Pollmann-Schult 2006).

2 Diese Berufswechselquote von 40 % fällt erheblich niedriger aus, als es ein Berufskennziffervergleich nahe legt (2steller-Wechsel 59 %, 3steller-Wechsel 69 %). Diese Zahlen, die sich auf Erwerbstätige mit unterschiedlich langer Berufserfahrung beziehen, sind mit denen von Seibert (2007) nicht zu vergleichen. Dieser betrachtet explizit den Berufseinstieg; Berufswechsel sind zu diesem Zeitpunkt in hohem Maße durch die Nichtübernahme durch den Ausbildungsbetrieb bedingt.

3 Besonders häufig werden „Textil-, Leder-, Bekleidungsberufe“ (76 %), „Ernährungsberufe“ (59 %) sowie „Metallberufe: Metallherstellung, -bearbeitung“ (47 %) gewechselt.



Auszubildende mit Hauptschulabschluss: vom Normalfall zur Randgruppe?

► Seit Mitte der 90er-Jahre erhält eine wachsende Zahl von Jugendlichen keine Lehrstelle oder kann erst nach Warteschleifen in eine Berufsausbildung eintreten. Besonders betroffen sind Jugendliche mit Hauptschulabschluss. Der Beitrag untersucht anhand der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes, inwieweit und in welchen Berufen diese Jugendlichen noch im dualen System vertreten sind. Gezeigt wird, dass der längerfristige Rückgang der Hauptschüleranteile in der dualen Berufsausbildung sowie die Schrumpfung ihres Berufsspektrums nicht allein durch den Lehrstellenmangel bedingt sind. Ihre geringe Repräsentanz in Dienstleistungsberufen und in neuen Ausbildungsberufen deutet darauf hin, dass die Chancen der Hauptschüler auch im Zuge der Tertiarisierung und steigender Arbeitsanforderungen sinken.

Verschiedene Studien – wie die BIBB-Schulabgängerbefragung (FRIEDRICH/HALL 2007), die BIBB-Übergangsstudie (BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2007), das DJI-Übergangspanel (REIBIG et al. 2006), der Bildungsbericht (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, S. 82 f.) sowie die SOFI-Studie zum Wandel des Berufsbildungssystems (BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007) – weisen für Jugendliche mit Hauptschulabschluss vergleichsweise ungünstige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung nach. In Ergänzung zu diesen Studien betrachten wir hier ausschließlich die Hauptschüler mit erfolgreicher Einmündung in eine duale Berufsausbildung. In der Öffentlichkeit tauchen häufig irreführende Darstellungen im Zusammenhang mit den Ausbildungschancen von Hauptschülern auf.¹ Deshalb soll zum einen ein Beitrag zur sachlich korrekten Beschreibung der Problemlage geleistet werden. Zum anderen werden auf Basis der Analyse von berufsstrukturellen Entwicklungen auch Ursachen beleuchtet.

Langfristiger Rückgang des Hauptschüleranteils

In 2004 hatten 162.160 Jugendliche mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag als schulische Vorbildung einen Hauptschulabschluss (163.628 wenn man die fehlenden Angaben umrechnet), das sind knapp 29 % aller Neuabschlüsse des Jahres; dabei fällt der Hauptschüleranteil in den Zuständigkeitsbereichen deutlich unterschiedlich aus. Im Handwerk liegt er bei 48 %, im Bereich Industrie und Handel bei 21 %. Circa 3 % erwarben keinen allgemeinbildenden Schulabschluss, und 2 % bzw. 3 % absolvierten vor Abschluss des Ausbildungsvertrages ein schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BGJ) bzw. -grundbildungsjahr (BVJ). Tabelle 1 zeigt die Entwicklung der Anteile der verschiedenen Vorbildungsarten von 1993 bis 2004³ und zum längerfristigen Vergleich die des Jahres 1983 (das erste Jahr, in dem die Berufsbildungsstatistik die Vorbildung erfasst).

Der Hauptschüleranteil betrug 1983 knapp 39 %, er ging bis 1993 um gut 16 % zurück, danach sank er bis 2003 in geringerem Ausmaß und dann nochmals stärker in 2004



ALEXANDRA UHLY

Dr. rer. pol., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage, Bildungsbeteiligung“ im BIBB



JESSICA ERBE

Dipl.-Pol., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Koordination des Arbeitsprogramms/Wissensmanagement/Bibliothek“ im BIBB

erneut um insgesamt gut 11%.⁴ Größere Veränderungen liegen weiter zurück (Abb. 1). Der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss lag im Jahr 1970 bei 72 % (Volkszählung; mit und ohne HS bei fast 80%), bis zum Jahr 1983 sank er auf knapp 39 % (mit und ohne HS: gut 49%). Im Vergleich zu den 70er- und 80er-Jahren stiegen bis 2004 insbesondere die Anteile der Auszubildenden mit Studienberechtigung stark an; in geringerem Ausmaß auch die mit Realschul- oder vergleichbarem Abschluss.

Dieser drastische Rückgang des Anteils der Auszubildenden mit und ohne Hauptschulabschluss ist selbstverständlich nicht vorrangig als eine Verringerung ihrer Zugangschancen zu deuten. Vielmehr ist auch deren Anteil unter

Tabelle 1 **Schulische Vorbildung der Auszubildenden, Deutschland* 1983 und 1993–2004**, Anteile in %

Vorbildung	1983*	1993	1995	1997	1999	2001	2003	2004
ohne HS	3,0	3,5	3,5	2,7	2,5	2,6	2,7	2,5
mit HS	38,8	32,5	31,6	30,3	30,7	31,1	30,6	28,8
Real	31,7	36,8	35,9	36,7	36,6	37,1	37,3	37,5
Abi	8,4	14,1	15,3	16,4	16,0	14,5	14,3	15,3
BGJ	6,6	3,8	3,3	3,5	2,9	2,8	2,7	2,7
BVJ	1,0	1,2	2,2	1,6	1,9	2,1	2,2	2,2
BFS	8,9	6,8	6,7	7,1	7,4	7,7	8,0	8,7
Sonstige	1,6	1,3	1,4	1,6	1,8	2,1	2,3	2,3
Neuabschlüsse mit Vorbildungsangabe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Neuabschlüsse insgesamt	1.721.687	571.206	578.582	598.109	635.559	609.576	564.493	571.978
Fehlende Angaben	–	15.039	11.902	10.113	8.437	9.154	9.593	8.767

* 1983 alte Bundesländer und bezogen auf die Auszubildendenbestände; Daten mit Angabe zur Vorbildung = 100 %; HS: Hauptschulabschluss, Real: Realschul- oder vergleichbarer Abschluss, Abi: Studienberechtigung, BGJ: schulisches Berufsgrundbildungsjahr, BVJ: Berufsvorbereitungsjahr, BFS: Berufsfachschule.

den Abgängern allgemeinbildender Schulen deutlich gesunken: 1970 hatten noch knapp 68% von ihnen einen Hauptschulabschluss oder keinen Schulabschluss, 2004 waren es nur noch 33%. Dennoch spiegeln diese Zahlen auch eine Verringerung der Zugangschancen für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss wider. 1970 waren Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss im dualen System noch deutlicher überrepräsentiert (im Vergleich zu ihrem Anteil an den Schulabgängern). Zudem ist zu berücksichtigen, dass in der Berufsbildungsstatistik nicht erfasst ist, wann der allgemeinbildende Schulabschluss erworben wurde. Aus den oben genannten Studien zu Verbleib und Übergangschancen von Schulabgängern ist bekannt, dass sich insbesondere für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss die Übergänge zunehmend schwieriger ge-

Als **Auszubildende mit Hauptschulabschluss** bezeichnen wir hier die Jugendlichen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag, die in der Berufsbildungsstatistik unter der Kategorie „mit Hauptschulabschluss“ (**HS**) erfasst sind. Zur besseren Lesbarkeit verwenden wir den Begriff Hauptschüler synonym (Hauptschülerinnen sind immer mitgemeint), wenn auch nur gut zwei Drittel (69%) der Hauptschulabschlüsse an Hauptschulen erworben werden. Der Rest entfällt auf Gesamt-, Real-, Förder- und andere Schulen.

Unter der Bezeichnung **Auszubildende mit und ohne Hauptschulabschluss** werden Jugendliche mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag zusammengefasst, deren schulische Vorbildung in der Berufsbildungsstatistik entweder als ohne bzw. mit Hauptschulabschluss oder als BGJ bzw. BVJ erfasst ist. Details siehe: www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_ausweitstat_erlaeuterungen-auszubildende.pdf.

Abgesehen von den Schulabgängerdaten stammen alle verwendeten Daten des Beitrags aus: Datenbank AusWeitStat des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik des StBA.

Anmerkungen zur Datenquelle

Die Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes (StBA) ist eine jährliche Erhebung aller Ausbildungsverträge des dualen Systems. Da es sich um eine Totalerhebung handelt, ergeben sich keine Verzerrungen durch Stichprobenfehler und da alle Ausbildungsberufe einzelerfasst sind, lassen sich berufsstrukturelle Entwicklungen betrachten. Allerdings ergeben sich auch Einschränkungen hinsichtlich der Analysemöglichkeiten. Wenn vor Abschluss des Lehrvertrags ein schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder eine Berufsfachschule (BFS) besucht wurde, wird der allgemeinbildende Schulabschluss nicht erfasst. Eine Differenzierung unserer Analyse nach Merkmalen wie Geschlecht und Staatsangehörigkeit wird erst nach Umstellung auf eine Individualstatistik möglich sein.² Außerdem können auch überwiegend öffentlich finanzierte Ausbildungsverhältnisse nicht gesondert ausgewiesen werden; Entwicklungen im Bereich der dualen Berufsausbildung spiegeln daher nicht nur Marktprozesse wider (vgl. BERUFSBILDUNGSBERICHT 2006, S. 51).

stalten. Sie gelangen zunehmend erst über Umwege (Warteschleifen, Übergangssystem) in eine duale Berufsausbildung.

Die Frage des Zugangs zur dualen Berufsausbildung ist jedoch nur die eine Seite. Für die beruflichen Entfaltungschancen der Jugendlichen ist auch entscheidend, welches Berufsspektrum ihnen offen steht.

Berufsspektrum der Jugendlichen

Grundsätzlich steht die duale Berufsausbildung allen Jugendlichen offen (keine gesetzliche Zugangsvoraussetzung). Gleichwohl steht es den Betrieben frei, ein bestimmtes Niveau schulischer Vorbildung vorauszusetzen. Außerhalb des dualen Systems sind die Zugangsvoraussetzungen formal vorgegeben, so verlangen Berufsfachschulen meist die Mittlere Reife oder das Abitur.

Im Jahr 2004 wurden in 322 von 338 Berufen mit Neuabschlüssen Verträge mit Hauptschülern abgeschlossen. Allerdings ist die Anzahl der Verträge zum Teil sehr gering (in 83 von ihnen betrug sie weniger als zehn Verträge). Um einzuschätzen, in welchen Berufen Hauptschüler „stark“

vertreten sind, benötigt man einen Schwellenwert (Mindest-Hauptschüleranteil). Seine Höhe ist Festlegungssache: Ein Wert von 25 % entsprechend dem Anteil der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss wäre denkbar. Doch legen wir ihn bei einem Drittel (wie auch BERGMANN/SELKA 2006) und zum Vergleich bei 50 % fest, da unsere Zielgruppe mangels Ausbildungsalternativen im dualen System eigentlich überrepräsentiert sein sollte. Jugendliche mit Studienberechtigung könnten dagegen in akademische, mit Realschulabschluss in berufsfachschulische Ausbildungen ausweichen.

SCHRUMPUNG DES BERUFSSPEKTRUMS

2004 wurden nur 45 % der 338 Berufe zu mindestens einem Drittel mit Hauptschülern besetzt. Das ist weit weniger als 1993, als dies noch in 58 % der Berufe der Fall war (Tab. 2). Im gleichen Zeitraum sank die Zahl der anerkannten Ausbildungsberufe insgesamt um 6 %, die der Berufe mit neuen Verträgen stieg leicht um 1 %. Dagegen ist der Rückgang der Berufe mit mindestens einem Drittel Hauptschüleranteil überproportional stark (-21 %). Betrachtet man die Zahl der Berufe, die mindestens zur Hälfte mit Jugendlichen mit HS besetzt werden, so ist der Rückgang noch drastischer (von 111 Berufen in 1993 auf 69 Berufe in 2004, also um 38 %). Seit 1993 ist das Berufsspektrum der Hauptschüler deutlich geschrumpft.

Dennoch erlernen diejenigen, die Zugang zum dualen System bekommen haben, nach wie vor eine Vielfalt von Berufen: Lässt man diejenigen mit weniger als 100 Neuabschlüssen außer Acht, handelt es sich noch um 83 Berufe mit mindestens einem Drittel Hauptschüler.

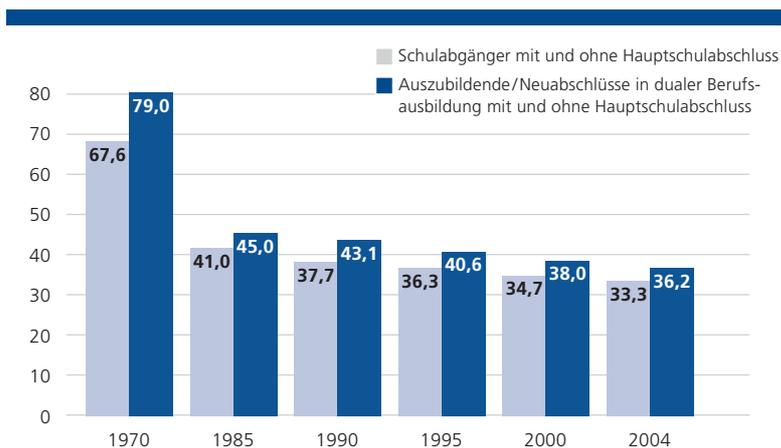
Schließlich sollte nicht übersehen werden, dass in allen anderen Berufen weitere rd. 50.000 Jugendliche mit Hauptschulabschluss einen Ausbildungsplatz finden, also fast jeder Dritte von ihnen. Daher ist es für Hauptschüler eine sinnvolle Strategie zu versuchen, das ganze Berufsspektrum auszuschöpfen (vgl. ALTHOFF 2001).

KONZENTRATION AUF BESTIMMTE BERUFE NICHT NUR BEI HAUPTSCHÜLERN

Die Verteilung der Jugendlichen im dualen System zeigt, dass über die Hälfte der Hauptschüler in nur 13 Berufen ausgebildet werden (s. Kasten). Die 65 am stärksten von ihnen besetzten Berufe vereinigen bereits 90 Prozent von ihnen. Die verbleibenden 10 Prozent teilen sich auf 273 verschiedene Berufe auf. Doch gilt diese hohe Konzentration nur für Hauptschüler, finden sich ihre Mitbewerber in einem wesentlich breiteren Berufsspektrum wieder?

Abbildung 2 zeigt die Konzentrationskurven für neu abgeschlossene Ausbildungsverträge von Jugendlichen mit

Abbildung 1 Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss, Schulabgänger Auszubildende im Vergleich, Deutschland 1970–2004



Datenquelle: Datenbank AusWeitStat des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik des StBA und StBA (Hrsg.): Bildung im Zahlenspiegel 2006 (Tab. 4.16.), Wiesbaden 2006 und StBA (Hrsg.): Volkszählung vom 27. 05. 1970 (Fachserie A, Heft 24), S.108 f.

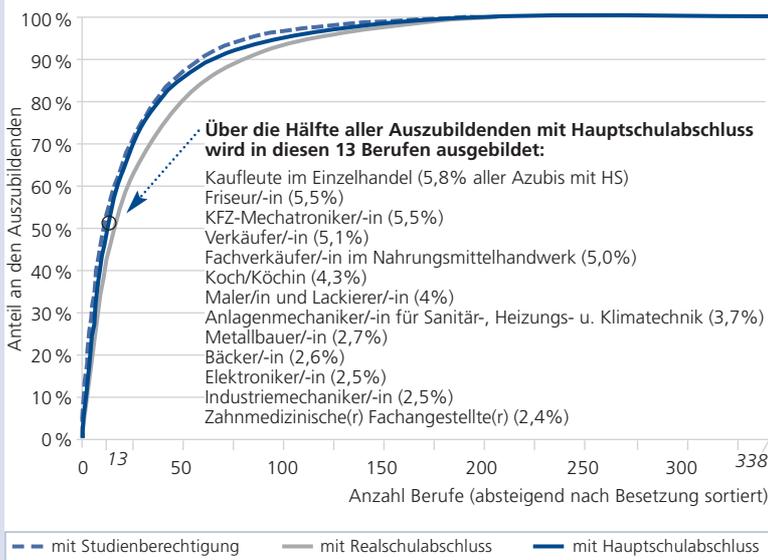
Hauptschulabschluss, Realschulabschluss und (Fach-)Abitur. Daran wird deutlich, dass die Konzentration ein allgemeines Phänomen im dualen System ist. Die halbe Million neuer Ausbildungsverträge verteilt sich nicht etwa gleichmäßig auf die 338 Berufe; es gibt zahlreiche gering besetzte „Splitterberufe“. Auch die Studienberechtigten erlernen ein vergleichsweise enges Berufsspektrum innerhalb des dualen Systems. Sie konzentrieren sich sogar auf noch weniger Berufe. Mit den akademischen Berufen eröffnet sich ihnen jedoch insgesamt ein weit größeres Berufsspektrum. Realschüler verteilen sich auf eine größere Zahl dualer Berufe.

Tabelle 2 Berufe mit hohem Hauptschüleranteil (HS) (inkl. Berufsgröße)

	Berufe	Azubis insg. in diesen Berufen	
		1993	2004
Anzahl	Berufe insgesamt	334	338
	Berufe mit mind. 1/3 HS	193	153
	Berufe mit mind. Hälfte HS	111	69
Anteil	Berufe insgesamt	100 %	100 %
	Berufe mit mind. 1/3 HS	58 %	45 %
	Berufe mit mind. Hälfte HS	33 %	20 %

Azubis: Neuabschlüsse insgesamt (alle Vorbildungen); die Gesamtzahl weicht von Tabelle 1 ab, weil die Berufe für Menschen mit Behinderungen sowie außer Kraft gesetzte Berufe hier nicht mitgezählt sind. Berücksichtigt sind nur Berufe mit Neuabschlüssen.

Abbildung 2 **Konzentration der Auszubildenden auf die Berufe im Jahr 2004, nach schulischer Vorbildung**



Tertiarisierung und Modernisierung

Unter den Marktbedingungen einer Lehrstellenknappheit kann allein die Wettbewerbssituation unter den Ausbildungsplatzbewerbern dazu führen, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss geringere Chancen haben, wenn Arbeitgeber andere Bewerber vorziehen; selbst wenn die Qualifikation des Hauptschulabschlusses für den Lehrerberuf ausreichend wäre. Die relative Position in der „Bewerberschlange“ (THUROW) ist dabei nicht nur durch die Fähigkeiten der Bewerber bedingt, sondern kann auch alleine aufgrund von Vorstellungen über die Lern- und Leistungsfähigkeit von Hauptschülern bestimmt sein („statistische Diskriminierung“, vgl. SENGENBERGER 1987; BÜCHEL 1994). Allerdings scheint nicht allein der Lehrstellenmangel ausschlaggebend zu sein, denn die Anforderungen in der Arbeitswelt ändern sich. Auch im dualen System ergeben sich entsprechende Veränderungen, die wir hier anhand zweier Indikatoren betrachten: Tertiarisierung und Modernisierung der Ausbildungsberufe.

Der im Beschäftigungssystem zu beobachtende Wandel von der Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft ist vielfach beschrieben.⁵ Obwohl häufig behauptet wird, die duale Berufsausbildung sei zu starr dem Produktionsbereich verhaftet, ist innerhalb des dualen Systems der Berufsausbildung auch ein deutlicher berufsstruktureller

Wandel hin zu Dienstleistungsberufen zu beobachten.⁶ Gemessen an der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge dominieren bereits seit Ende der 80er-Jahre die Produktionsberufe nicht mehr, und seit Mitte der 90er steigt der Anteil der Neuabschlüsse in den Dienstleistungsberufen deutlich an, er beträgt im Jahr 2005 57%.⁷

HAUPTSCHÜLER IN DIENSTLEISTUNGSBERUFEN UNTERREPRÄSENTIERT

Die schulische Vorbildung der Auszubildenden in Dienstleistungsberufen unterscheidet sich deutlich von der in den Produktionsberufen. Im Jahr 2004 machten Hauptschüler hier lediglich 21% aller Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Vertrag aus, in den Produktionsberufen sind dies dagegen 38% (Abb. 3). Dennoch, der Hauptschüleranteil ging von 1993 bis 2004 auch innerhalb der Berufsgruppen zurück: in den Dienstleistungsberufen um 8% und in den Produktionsberufen sogar um 10%. Diese Veränderungen gehen jedoch im Vergleich der Jahre 1993 und 2004 nicht über die Verringerung der Anteile der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss hinaus.

Die dargestellten Größen sind jeweils Durchschnittswerte für die Berufsgruppen, nicht in allen Produktions- und Dienstleistungsberufen sinken die Hauptschüleranteile in gleichem Ausmaß, einzelne Produktionsberufe weisen hohe Rückgänge auf. Im Beruf Kraftfahrzeugmechatroniker sind es nur noch 39%⁸, in den drei Vorgängerberufen – KFZ-Mechaniker, KFZ-Elektriker und Automobilmechaniker – waren es insg. 52%. Der Anteil der Auszubildenden mit Realschul- oder vergleichbarem Abschluss hat dagegen von 32% auf 44% zugenommen. Bei den industriellen Metallberufen ist der Hauptschüleranteil von 46% (1993) auf 29% (2004) zurückgegangen. Aber auch in einzelnen Dienstleistungsberufen ist ihr Anteil stark gesunken: etwa bei den Arzthelfern von 37% auf 20%. Dieser Rückgang lag somit noch vor der Neuordnung dieses Berufs im Jahr 2006.

HAUPTSCHÜLER IN DEN NEUEN AUSBILDUNGSBERUFEN UNTERREPRÄSENTIERT

Die Modernisierung der dualen Berufsausbildung durch die Neuordnung von Ausbildungsberufen wurde seit 1996 stark intensiviert. Gründe für Modernisierungen von Ausbildungsordnungen sind die Berücksichtigung veränderter Arbeitsgebiete und Qualifikationsanforderungen in Folge des arbeitsorganisatorischen und technologischen Wandels in der jeweiligen Branche. Teilweise werden auch Überschneidungen bisheriger Berufsbilder bereinigt und neue Schlüsselqualifikationen wie Team- und Kundenorientierung integriert (vgl. BIBB 1998; BMBF 2002, S. 26 ff.).

Die Neuabschlüsse in den seit 1996 neu geschaffenen dualen Ausbildungsberufen machen im Jahr 2004 insgesamt 9% aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge aus;

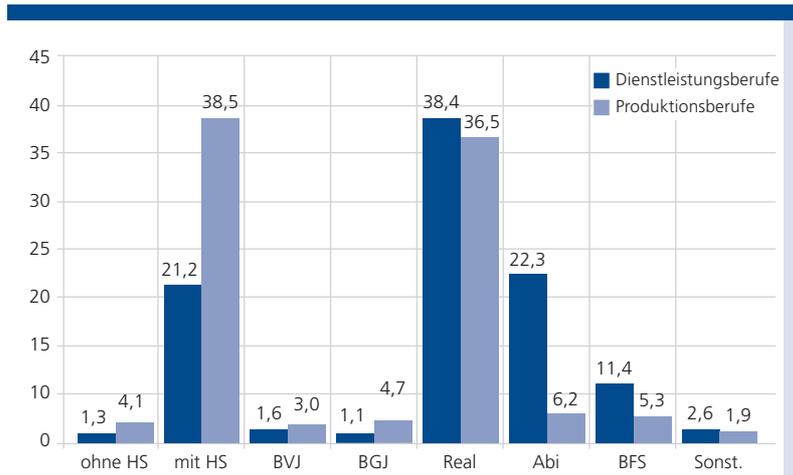
Hauptschüler sind hier stark unterrepräsentiert.⁹ Ihr Anteil beträgt in diesen Berufen im Jahr 2004 insgesamt nur 15%; in den nicht neuen Berufen liegt er bei 30%. Dies gilt sowohl in den Dienstleistungsberufen (9% zu 22%) als auch in den Produktionsberufen (23% zu 40%).

Neben den oben genannten Neuordnungsmotiven verfolgt man in jüngster Zeit auch wieder verstärkt das Ziel, zweijährige (theoriegeminderte) Ausbildungsberufe speziell für Jugendliche mit schlechten Startchancen zu schaffen (vgl. KATH 2005; BELLAIRE et al. 2006). Der Hauptschüleranteil liegt hier bei 49% (staatlich anerkannte Ausbildungsberufe) bzw. 35% (Berufe für Menschen mit Behinderungen nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO). In letzteren scheinen auch Hauptschüler zunehmend Jugendliche ohne allgemeinbildenden Schulabschluss zu ersetzen. Der Anteil der Neuabschlüsse in zweijährigen Ausbildungsberufen ist zwar wieder gestiegen, beträgt jedoch in 2004 insgesamt nur 7% (2005: ca. 8%) aller Neuabschlüsse.

Fazit

Insgesamt lässt sich ein deutlicher Rückgang des Anteils an Jugendlichen mit Hauptschulabschluss im dualen System feststellen. Der enorme Rückgang im Vergleich zu den 70er-Jahren ist größtenteils durch Veränderungen der Schulabgängerstruktur im Zuge der Bildungsexpansion zu erklären, doch werden auch Verschlechterungen der Chancen für Hauptschüler offenbar. Obgleich wir nur diejenigen betrachtet haben, denen der Sprung ins duale System gelingt, bestätigen unsere Ergebnisse die Studien zu Schulabgängern, die sinkende Chancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss diagnostizieren. Dabei ist zu beachten, dass der Problemdruck stärker steigt, als es mit der Verringerung der betrachteten Anteile zum Ausdruck kommt. Denn es tauchen aus früheren Jahren unversorgte Jugendliche zunehmend als Altbewerber erneut am Ausbildungsstellenmarkt auf.

Abbildung 3 Schulische Vorbildung der Auszubildenden in Dienstleistungs- und Produktionsberufen, Deutschland 2004



Datenquelle: Datenbank AusWeitStat des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik und Schulstatistik des StBA

Zwar mag der Lehrstellenmangel ein Faktor sein, der insbesondere die Chancen von Hauptschülern auf einen Lehrvertrag verschlechtert, doch ist kaum anzunehmen, dass mit einer Entspannung am Lehrstellenmarkt Hauptschüler problemlos eine Lehrstelle finden werden. Ein verändertes Anforderungsniveau an den Arbeitsplätzen im Zuge der Tertiärisierung sowie der Modernisierung haben auch Implikationen für das Anforderungsniveau in den Ausbildungsberufen. So führen neben dem Mangel an betrieblichen Berufsausbildungsplätzen Veränderungen wie der Strukturwandel hin zur Dienstleistungs- bzw. Wissensgesellschaft, der technologische Wandel oder arbeitsorganisatorische Veränderungen dazu, dass das Anforderungsniveau an den Arbeitsplätzen steigt. Dies spiegelt sich auch in der Modernisierung der Berufsausbildung durch Neuord-

Anmerkungen

1 Wenn beispielsweise der Rückgang des Hauptschüleranteils in der dualen Ausbildung seit den 70er-Jahren allein in den Kontext eines Verdrängungswettbewerbs gestellt wird (vgl. Der Spiegel, 19. 2. 2007)

2 § 2a des Berufsbildungsreformgesetzes zur Revision des § 88 BBiG trat zum 1. April 2007 in Kraft. Zur Verbesserung der Analysemöglichkeiten s. Uhly 2006.

3 Im Jahr 2005 wurde teilweise von der üblichen Erfassung der Vorbildung abgewichen. Für den Bereich Industrie und Handel sowie insg. ist in 2005 deshalb

kein Vorjahresvergleich möglich. Siehe hierzu www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_ausweitstat_erlaeu-terungen-auszubildende.pdf.

4 Während der Rückgang in Westdeutschland noch stärker ist (1993–2004: -17,3%), steigt der Anteil in Ostdeutschland bis 2003 nahezu stetig an (17,2% auf 25,6%, 2004: 23,8%)

5 Zu den Herausforderungen für das Ausbildungssystem aufgrund der Trends zur Dienstleistungs-gesellschaft vgl. Dietzen 2007

6 Unter den Produktionsberufen sind hier alle Ausbildungsberufe zusammengefasst, die in der

Klassifikation der Berufe des StBA (KldB 1992) den Berufen der Land- und Forstwirtschaft sowie des Bergbaus und den Fertigungsberufen (mit Ausnahme der Berufsgruppe Warenprüfer/Versandfertigmacher) zugeordnet sind. Unter Dienstleistungsberufen sind die den „Technischen Berufen“ sowie die den Dienstleistungsberufen zugeordneten Ausbildungsberufe zugeordnet. S. Uhly 2007

7 Diese Anteile entsprechen immer noch nicht denen des Beschäftigungssystems. (vgl. Uhly 2007)

8 Auch in dem neuen zweijährigen Ausbildungsberuf KFZ-Service-mechaniker stellen sie nur 39% aller Neuabschlüsse. (2004)

9 Duale Ausbildungsberufe, die seit 1996 neu geordnet wurden ohne einen Vorgängerberuf zu ersetzen, werden als neu bezeichnet.

10 Hier sei auf die Diskussion um die Hauptschule bzw. das dreigliedrige Schulsystem (Solga/Wagner 2007) oder auch um die Ausbildungsreife (Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005) verwiesen.

Literatur aktuell

Elisabeth M. Krekel, Alexandra Uhly,
Joachim Gerd Ulrich (Hrsg.)

Forschung im Spannungsfeld konkurrierender Interessen

Die Ausbildungsstatistik und ihr Beitrag für Praxis, Politik und Wissenschaft

Forschung Spezial – Heft 11

Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung

Ausgehend vom Berufsbildungsgesetz (BBiG) skizziert die Veröffentlichung am Beispiel der Ausbildungsstatistik, welchen Beitrag die Berufsbildungsforschung zur Praxis, Politik und Wissenschaft leistet. Im Mittelpunkt stehen zwei Aspekte: die Ausbildungsmarktforschung und ihr Beitrag für die Berufsbildungspolitik sowie die Umstellung der Ausbildungsstatistik von einer Aggregatstatistik auf Individualdaten.

BIBB 2006, ISBN 3-7639-1076-X
64 Seiten, 12,90 €

Edith Bellaire, Harald Brandes,
Michael Friedrich, Angela Menk

Zweijährige Ausbildungsgänge – eine Chance für Jugendliche mit schlechten Startchancen?

Betriebsbefragungen zu neuen Berufen

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Die Studie stellt die Diskussion zum Thema zweijährige betriebliche Ausbildungsgänge für Jugendliche mit schlechten Startchancen auf eine empirische Basis: Eine Befragung bei 1.400 Betrieben ermittelte die Akzeptanz und die Arbeitsmarktchancen von sieben ausgewählten zweijährigen, theoriegeminderten Ausbildungsberufen. Die Ergebnisse fallen sehr differenziert aus und erlauben keine allgemeingültigen Aussagen.

BIBB 2006, ISBN 3-7639-1071-9
148 Seiten, 13,90 €



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

BiBB

nung der Berufe wider. Hinzu kommt, dass einige der neu geschaffenen Ausbildungsberufe offensichtlich auch eine hohe Attraktivität für Studienberechtigte haben. All dies wirkt sich zuungunsten der Hauptschüler aus.

Die Konzentration der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss auf bestimmte Berufe ist hoch, was jedoch auch für Auszubildende mit anderen Schulabschlüssen gilt. Problematisch ist vielmehr, dass sich das Berufsspektrum, in dem Hauptschüler überproportional vertreten sind, seit 1993 verringert hat. Die Bedeutung von insgesamt kleineren

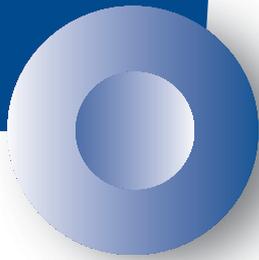
Berufen für die Ausbildung von Hauptschülern spricht gegen eine zu starke Fokussierung der Berufsberatung auf die Top-Hauptschüler-Berufe und für die Ausschöpfung des gesamten Spektrums.

Dass Hauptschüler in der dualen Ausbildung nur noch eine Randgruppenperspektive haben, ist sicherlich eine Über-spitzung. Sie machen immer noch rd. 30% aller Auszubildenden aus, und es gibt durchaus einige Ausbildungsberufe – sowohl unter den Produktions- als auch den Dienstleistungsberufen – mit hohen Hauptschüleranteilen. Dennoch ist eine deutliche Verdrängung zu beobachten. Gezielte Maßnahmen für Jugendliche mit Hauptschulabschluss sind erforderlich. Wobei Maßnahmen, die erst im Rahmen der Berufsausbildung einsetzen, überwiegend nur kompensatorischen Charakter haben können.¹⁰ ■

Literatur

ALTHOFF, H.: Ausschöpfung des Berufespektrums bei männlichen und weiblichen Jugendlichen im dualen System. In: BWP 30 (2001) 6, S. 22–25
BAETHGE, M.; SOLGA, H.; WIECK, M.: Berufsbildung im Umbruch. Berlin 2007
BEICHT, U.; FRIEDRICH, M.; ULRICH, J. G.: Steiniger Weg in die Berufsausbildung. Werdegang von Jugendlichen nach Beendigung der allgemein bildenden Schule. In: BWP 36 (2007) 2, S. 5–9
BELLAIRE, E. et al.: Zweijährige Ausbildungsgänge – eine Chance für Jugendliche mit schlechten Startchancen? Bielefeld 2006
BERGMANN, M.; SELKA, R.: Berufsstart für Hauptschüler – 51 Ausbildungsberufe, die Hauptschülern wirklich offen stehen. Bielefeld 2006
BIBB: Referenz-Betriebs-System Info Nr. 11: Modernisierung der Ausbildung, Bonn 1998, www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info11.pdf
BMBF: Berufsbildungsbericht. Bonn 2002 und 2006
BÜCHEL, F.: Die Stabilisierung extrem instabiler Beschäftigungsverhältnisse. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 213/4 (1994), S. 456–470
DIETZEN, A.: Ausgewählte Schwerpunkte der soziologischen Arbeits- und Qualifikationsforschung im Dienstleistungsbereich. In: WALDEN, G. (Hrsg.): Qualifikationsent-

wicklung im Dienstleistungsbereich – Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung. Bielefeld 2007
EHRENTHAL, B.; EBERHARD, V.; ULRICH, J. G.: Ausbildungsreife – Auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. BIBB-Leitartikel, Bonn 2005, www.bibb.de/de/21840.htm
KATH, F.: Mehr Ausbildung durch verkürzte oder gestufte Ausbildungsberufe? In: BWP 34 (2005) 3, S. 5–8
KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Bielefeld 2006
REIBIG, B.; GAUPP, N.; HOFMANN-LUN, I.; LEX, T.: Schule – und dann? München 2006
SENGENBERGER, W.: Struktur und Funktionsweisen von Arbeitsmärkten. Frankfurt/New York 2006
SOLGA, H.; WAGNER, S.: Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: BECKER, R.; LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden 2007, S. 187–215
UHLY, A.: Der berufsstrukturelle Wandel im dualen System der Berufsausbildung. In: Walden, G. (Hrsg.): A. a. O.
UHLY, A.: Weitreichende Verbesserungen der Berufsbildungsstatistik ab April 2007. In: KREKEL, E.; UHLY, A.; ULRICH, J. G. (Hrsg.): Forschung im Spannungsfeld konkurrierender Interessen. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2006



MICHAEL FRIEDRICH, ANJA HALL

Jugendliche mit Hauptschulabschluss

Weniger Wahlmöglichkeiten und geringere Chancen auf eine voll qualifizierende Ausbildung

► **Angesichts der zentralen Bedeutung einer abgeschlossenen Berufsausbildung für die Beschäftigungsfähigkeit in Deutschland stellt sich die Frage, welche Zugangschancen und alternative Möglichkeiten einer anerkannten Berufsausbildung Jugendliche mit Hauptschulabschluss heute haben.**

Die Hauptschule wird heute häufig als Restschule stigmatisiert.¹ In den 70er Jahren hatten noch mehr als drei Viertel der Ausbildungsanfänger im dualen System keinen oder nur einen Hauptschulabschluss. Heute sind es nur noch knapp ein Drittel.² Darüber hinaus haben sich im Zeitverlauf die Zugangschancen dieser Jugendlichen in eine duale Berufsausbildung verringert (siehe den Beitrag von UHLY und ERBE in diesem Heft). Eine Ursache war die Tertiarisierung, mit der traditionelle gewerbliche Berufe vor allem im Bereich Metall und Elektro an Bedeutung verloren haben.³

In den nachfolgenden Analysen werden gegenüber anderen Veröffentlichungen⁴ Jugendliche betrachtet, die sich für eine *voll qualifizierende Berufsausbildung* interessierten. Neben der dualen Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) gehören hierzu berufsfachschulische Ausbildungsgänge, die nicht im Rahmen des BBiG/HwO geregelt werden (v. a. Gesundheits- und Assistenzberufe) sowie Laufbahnen im öffentlichen Dienst. Hinsichtlich der anerkannten Ausbil-

dungsberufe (BBiG/HwO) wird unterschieden, ob eine „reguläre“ Ausbildung in einem Betrieb erfolgt oder ob die Ausbildung ersatzweise von einer außerbetrieblichen Einrichtung oder einer berufsbildenden Schule durchgeführt wird.

BIBB-Schulabgängerbefragungen

Das BIBB befragte 2004, 2005 und 2006 jeweils 1.500 Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen⁵, aus Fachoberschulen und Fachgymnasien sowie aus beruflichen Vollzeitschulen (ohne voll qualifizierenden Berufsabschluss)⁶ zu ihren beruflichen Plänen im Frühjahr (retrospektiv) und ihrem tatsächlichen Berufswahlverhalten im Herbst. Die Erhebungen wurden von Forssa, Berlin, jeweils von Anfang September bis Ende November mittels computerunterstützter Telefoninterviews durchgeführt. Die deskriptiven Ergebnisse sind in den Berufsbildungsberichten 2005, 2006 und 2007 dargestellt. Die vorliegende Analyse fasst die drei Befragungswellen zusammen, um eine ausreichend große Stichprobenbasis zu erzielen.

Wunsch nach einer voll qualifizierenden Berufsausbildung

Drei Viertel (75%) der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss wollten nach Verlassen der Schule eine duale Ausbildung beginnen. Lediglich 4% strebten eine berufsfachschulische Ausbildung oder eine Laufbahn im öffentlichen Dienst an. Jeder zehnte Jugendliche wollte zunächst an einem Berufsvorbereitungsjahr teilnehmen, ein Berufsgrundbildungsjahr absolvieren oder eine Berufsfachschule besuchen, die keinen Berufsabschluss vermittelt. 6% beabsichtigten weiter auf eine allgemeinbildende Schule zu gehen. Die Berufswünsche der Jugendlichen mit mittlerem und höherem Schulabschluss sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Einmündung in eine voll qualifizierende Berufsausbildung nach Verlassen der Schule

39% der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die sich für eine voll qualifizierende Berufsausbildung interessierten, begannen eine *betriebliche Ausbildung nach BBiG/HwO* (Tabelle 2). Auffallend ist, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss (6%) häufiger in *außerbetrieblichen Bildungsstätten oder in berufsbildenden Schulen* in einem Ausbildungsberuf nach BBiG/HwO ausgebildet werden als Jugendliche mit mittlerem Abschluss (2%). Von den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die eine Ausbildung nach BBiG/HwO machen, werden 13% außerbetrieblich bzw. schulisch ausgebildet; bei Jugendlichen mit mittlerem Abschluss liegt dieser Anteil nur bei 5%.⁷ Dieser Sachverhalt ist erwähnenswert, weil außerbetrieblich oder schulisch Ausgebildete an der zweiten Schwelle schlechtere Beschäftigungschancen haben.

Ein Blick auf das Berufsfeld der begonnenen Ausbildung zeigt, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss häufiger in *Produktionsberufen* (z. B. Metall- und Elektroberufe, Bau-/Baunebenberufe) ausgebildet werden (67%) als Jugendliche mit mittlerem (45%) oder höherem Abschluss

Tabelle 1 **Berufliche Pläne von Absolventen/-innen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie beruflichen Vollzeitschulen (Schulabgangsjahre 2004/2005/2006) in Prozent**

	duale Ausbildung nach BBiG/HwO	berufsfachschulische Ausbildung außerhalb BBiG/HwO, Beamtenlaufbahn	Studium	allgemeinbildende u. berufliche Schule ¹	berufliche Vollzeitschule ²	sonstiges ³	insgesamt
Hauptschulabschluss	75	4	0	6	10	5	100
mittlerer Bildungsabschluss	62	8	1	17	4	8	100
Hochschul-/Fachhochschulreife	27	4	41	1	1	26	100

- 1 Haupt-, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium, Fachoberschule, Fachgymnasium
 2 Ein- oder zweijährige Berufsfachschule, die nicht zu einem Berufsabschluss führt, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr
 3 Arbeit, Praktikum, Wehr-, Zivildienst, Freiw.-soz./ök. Jahr, Sonstiges

Quelle: BIBB-Schulabgängerbefragungen, gewichtete Daten, n=4.377

Tabelle 2 **Realisierte Berufswege von Absolventen/-innen, die sich für eine vollqualifizierende Berufsausbildung interessierten, in Prozent**

	Ausbildung	darunter:					sonstiges ¹	insgesamt
		betriebliche Ausbildung nach BBiG/HwO	außerbetriebliche und schulische Ausbildung nach BBiG/HwO	berufsfachschulische Ausbildung außerhalb BBiG/HwO, Beamtenlaufbahn	Studium			
Hauptschulabschluss	51	39	6	6	0	49	100	
mittlerer Bildungsabschluss	64	46	2	16	0	36	100	
Hochschul-/Fachhochschulreife	78	21	0	7	50	22	100	

- 1 Allgemeinbildende oder berufliche Schule, berufliche Vollzeitschule, Arbeit, Praktikum, Wehr-/Zivildienst, Freiw.-soz./ök. Jahr, sonst.

Quelle: BIBB-Schulabgängerbefragungen, gewichtete Daten, n=3.202

(21%). Auch im Bereich der Dienstleistungsberufe werden von ihnen eher primäre (30%; z. B. Warenaufleute und Büroberufe) statt anspruchsvollere sekundäre Dienstleistungsberufe⁸ (4%; z. B. Bank-, Versicherungs- und Speditionsaufleute, Gesundheits- und technische Berufe) erlernt (mittlerer Abschluss 37% bzw. 18%; höherer Abschluss 51% bzw. 28%). Dies entspricht zwar weitgehend den Berufswünschen der Jugendlichen, zu beachten ist hierbei aber, dass die Beschäftigung in den Produktionsberufen stark zurück gegangen ist.⁹ Nach Überwindung der ersten Schwelle haben Jugendliche mit Hauptschulabschluss daher schlechtere Erwerbchancen.

Jugendliche mit mittlerem oder höherem Abschluss haben neben einer betrieblichen Ausbildung weitere Optionen auf eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Mit mittlerem Abschluss steht optional das berufsfachschulische Ausbildungssystem zur Verfügung. Jugendlichen mit Hauptschulabschluss fehlen hierzu häufig die Zugangsvoraussetzungen. Das duale System hingegen setzt grundsätzlich keine

schulischen Abschlüsse voraus. 16% mit mittlerem Abschluss münden in eine *berufsfachschulische Ausbildung außerhalb BBiG/HwO* oder eine *Beamtenlaufbahn* ein, Jugendliche mit Hauptschulabschluss hingegen nur zu 6%. Jugendliche mit höherem Abschluss haben zudem die Möglichkeit zu studieren.

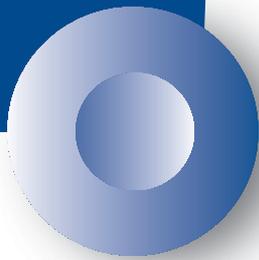
Insgesamt unterscheiden sich die Chancen auf eine vollqualifizierende Berufsausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (51%) und mittlerem Abschluss (64%) um insgesamt *13 Prozentpunkte*. Der Abstand zu Hochschul- und Fachhochschulberechtigten (78%) beträgt 27 Prozentpunkte.

Fazit

Jugendliche mit Hauptschulabschluss haben weniger Wahlmöglichkeiten und geringere Chancen, eine qualifizierte Berufsausbildung zu erwerben, als diejenigen mit mittlerem oder höherem Schulabschluss. Die BIBB-Schulabgängerbefragungen zeigen, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss in vierfacher Hinsicht einen schlechteren Einstieg in das Berufsleben finden. *Erstens* bekommen sie in geringerem Maße eine betriebliche Ausbildungsstelle. *Zweitens* werden sie ersatzweise häufiger in außerbetrieblichen Bildungsstätten ausgebildet. *Drittens* werden sie häufiger in Produktionsberufen ausgebildet, mit denen ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko verbunden ist. *Viertens* haben sie kaum Alternativen zu einer betrieblichen Ausbildung, weil ihnen die Zugangsvoraussetzungen zu berufsfachschulischen Ausbildungsgängen fehlen. ■

Anmerkungen

- Konietzka, D.: *Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt*. In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungungleichheit*. Wiesbaden 2004
 Vgl. Solga, H.; Wagner, S.: *Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern*; in: *ZfE*, 4 (2001) 1, S. 107-127
- Statistisches Bundesamt, *Fachserie 11, Reihe 3*
- Werner, R.: *Die Bedeutung der neuen Ausbildungsberufe für den Strukturwandel des dualen Systems*. In: Beicht, U. u. a. (Hrsg.): *Technische Berufe im dualen System der Berufsausbildung – Stellenwert und Entwicklungstendenzen*. Hrsg. BIBB, Bonn 2003
- Ulrich, J. G.: *Trendwende auf dem Ausbildungsmarkt? Die aktuelle Lage im Spiegel der Statistik*. In: *Ausbilder-Handbuch*, Kap. 3.1.12, S. 1-23
- (91. Erg.-Lfg., März 2007), 3-87156-165-7
- Friedrich, M.: *Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit*. In: *BWP 35 (2006) 3*, S. 7-11
- Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium
- BVJ, BGJ und BFS, die eine Grundbildung vermitteln, aber nicht zu einem anerkannten bzw. vollqualifizierenden Berufsabschluss führen
- Vgl. hierzu auch Eberhard, V.; Krewerth, A.; Ulrich, J. G.: *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland*. Bielefeld 2006, S. 181 ff.
- Zur Abgrenzung primärer und sekundärer Berufe siehe www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_bibb-baua_erlaeuterungen.pdf
- Die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten sank von 7.877.889 im Jahr 1999 auf 6.574.144 im Jahr 2005. IAB, *Berufe im Spiegel der Statistik*; siehe www.abis.iab.de/bisds/berufe.htm



Wissensmanagement unterstützt die Entwicklung der beruflichen Bildung

► Die Fähigkeit, mit Wissen umzugehen, ist eine zentrale Anforderung an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Organisationen – nur so kann die Wettbewerbsfähigkeit langfristig gesichert werden. Dies gilt auch für alle Beteiligten der beruflichen Bildung. Das Fachgebiet, das sich mit Wissen in Organisationen beschäftigt, ist das Wissensmanagement. Nachdem es um das Thema Wissensmanagement nach anfänglicher Euphorie um 2000 sehr ruhig geworden war, ist nun festzustellen, dass sich das Thema in den Unternehmen weitgehend etabliert hat.

Der Beitrag beleuchtet die Relevanz von Wissensmanagement für die berufliche Bildung und gibt zugleich einen Überblick zu bereits existierenden Ansätzen. Er schließt mit einem Ausblick auf Aspekte eines zukünftigen Wissensmanagements der Berufsbildung.

Kein Konzern, kein Unternehmen kann es sich heute leisten, seine Geschäftsziele zu verfolgen, ohne intensiv Wissensmanagement zu betreiben oder zumindest einige Aspekte anzuwenden.¹ Ein Beleg hierfür ist z. B. die weite Verbreitung von Firmen-Intranets. Auch in Non-Profit-Organisationen sowie in einzelnen Fachgebieten wie z. B.

der Berufsbildung wird Wissensmanagement immer bedeutender, was auch an der zunehmenden Zahl von Informationssystemen erkennbar ist. Mitarbeiter und somit Unternehmen werden sich nur dann erfolgreich weiterentwickeln, wenn sie im Sinne eines Wissensmanagements effektiv mit Informationen und Wissen umgehen. Hintergrund dieser Entwicklung ist der mit der Etablierung des Internets verbesserte Zugang zu Informationsquellen sowie die Vernetzung mit Experten der entsprechenden Fachdisziplinen weltweit. Gleichzeitig nehmen die Unübersichtlichkeit und die Informationsüberflutung zu. Das wird in der Berufsbildung durch die heterogene Struktur des deutschen Berufsbildungssystems weiter verschärft. Die *Berufsbildungsforschung* umfasst darüber hinaus sehr unterschiedliche Felder von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über die Soziologie bis hin zur allgemeinen Pädagogik und Volkswirtschaftslehre. Diese beinhalten Themen wie die Lehrerausbildung, die Evaluation der Wirksamkeit arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen, die Erfassung von Lern- und Lehrformen etc.

Aus dieser Vielfältigkeit ergibt sich ein enormes Entwicklungspotential. Es besteht aber auch die Gefahr der Unübersichtlichkeit, in der parallele Entwicklungen und Doppelarbeiten die Folge sind. Um die Chance der Weiterentwicklung der Berufsbildung zu nutzen und ihre Wettbewerbsfähigkeit zu sichern, ist es notwendig, Wissen zu bündeln und den Wissensaustausch nachhaltig zu unterstützen – kurz: Wissensmanagement zu betreiben.

In neueren Definitionen² wird **Wissensmanagement** als eine Haltung bzw. ein Entwicklungsprozess gesehen, „der einen bewussten, elaborierten Umgang mit der immateriellen Ressource Wissen“ beinhaltet. Darunter fallen eine Reihe von Fähigkeiten, die sich auf den Umgang mit Informationen und Wissen beziehen³, z. B.

- Informationen finden
- Informationen verarbeiten
- Informationen verstehen
- Informationen weitergeben
- Informationen dokumentieren
- Informationen austauschen



UTA ROTH

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin
Projekt „Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung“ (KIBB) im BIBB



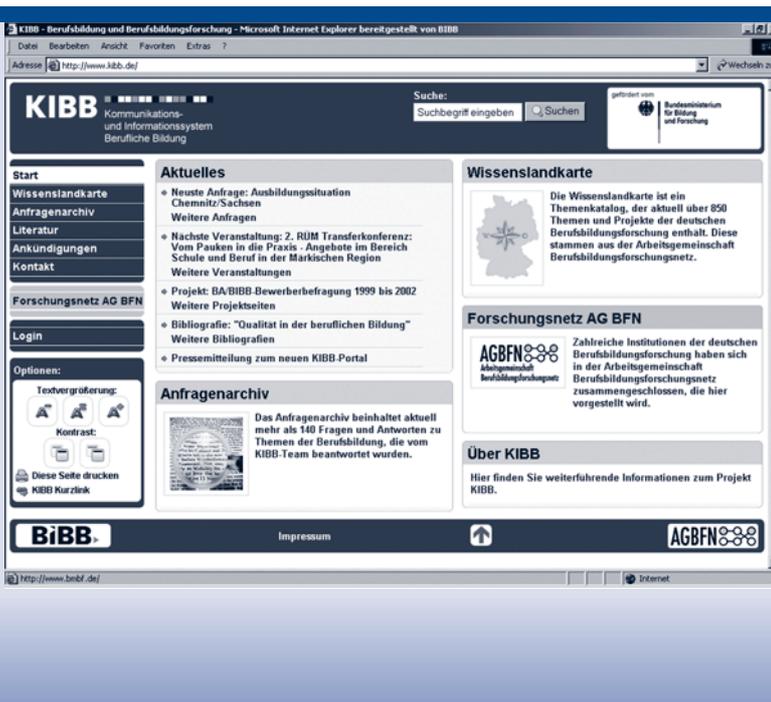
SUSANNE THALEMANN

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin
Projekt „Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung“ (KIBB) im BIBB

Was unterscheidet verschiedene Ansätze des Wissensmanagements?

Im Wissensmanagement existieren eine Reihe verschiedener Ansätze, die nach unterschiedlichen Kriterien geordnet werden können. Für den vorliegenden Artikel wird eine Systematik verwendet, die alle Ansätze auf einem Kontinuum mit zwei Polen einordnet, je nachdem, für welche Art von Wissen sie besonders geeignet sind (z. B. HANSEN, NOHRIA & TIERNEY, 1999⁴, SUANA, HERWEIJER, MCGUIRE, 2003⁵): People to people vs. People to documents

Abbildung 1 Startseite des KIBB-Portals



PEOPLE TO PEOPLE

Ansätze, die sich stärker diesem Punkt des Kontinuums zuordnen lassen, beschäftigen sich vor allem mit Wissen, das in den Köpfen der Mitarbeiter repräsentiert ist. Dahinter steht die These, dass sich Wissen nicht ohne weiteres in einem externen Speicher (z. B. einer Datenbank) ablegen lässt, da es erst durch die Interaktion von Personen weitergegeben und verstanden werden kann. Dementsprechend setzen Wissensmanagementansätze, die dieser Sichtweise verpflichtet sind, vor allem darauf, die direkte Kommunikation zwischen Personen, auch wenn sie räumlich getrennt sind, zu verbessern sowie Netzwerke zu unterstützen. Die Kommunikation – zwischen Einzelpersonen oder in Netzwerken – wird dabei häufig mit Hilfe moderner computerbasierter Kommunikationstechniken vermittelt (z. B. E-Mail, Diskussionsforen). Neben der computervermittelten Kommunikation kommen auch Techniken zum Einsatz, die Ex-

perten leichter auffindbar machen, wie z. B. „yellow pages“ mit Kompetenzprofilen. Diese schaffen zusammen mit den Kommunikationsmedien die erforderliche Infrastruktur, um die Zusammenarbeit zu optimieren. Probleme des *people-to-people-Ansatzes* sind z. B. die spezifischen Einschränkungen netzbasierter Kommunikationsmedien (z. B. fehlender direkter Blickkontakt selbst in Videokonferenzen), motivationale Probleme wie eine mangelnde Bereitschaft zur Anwendung der technischen Kommunikationsmittel sowie die fehlende Transparenz in den Netzwerken.

PEOPLE TO DOCUMENTS

Das andere Ende des Kontinuums bilden Ansätze, die vor allem bereits abgelegtes Wissen nutzbar machen wollen. Grundannahme hier ist, dass sich Wissen auch außerhalb des menschlichen Gedächtnisses in verschiedenen Formen speichern lässt und von einer anderen Person von dort sinnvoll weiter verwendet werden kann. Dementsprechend kommen vor allem Informationssysteme zum Einsatz, die zum Sammeln, strukturierten Ablegen, leichten Auffinden und Verteilen von Informationen geeignet sind. Beispiele sind Datenbanken oder graphisch aufbereitete Repräsentationssysteme wie Wissenslandkarten sowie leistungsstarke Suchmaschinen. Im Gegensatz zum People-to-people-Ansatz spielt die Technologie eine größere Rolle, da sie nicht nur als Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation fungiert, sondern quasi als „Gedächtnis der Organisation“ den eigentlichen Informationsspeicher bereitstellt.

Diese Informationsspeicher geben bereits eine Struktur vor, nach der die abzulegenden Informationen aufbereitet werden müssen. Die Herausforderung besteht jedoch darin, das Wissen, das zunächst nur im Kopf einer Person vorliegt, so zu beschreiben, dass es in die Ablagestruktur passt und von einer anderen Person auch verstanden werden kann. Teilweise kommen daher Methoden zum Einsatz, die es erleichtern sollen, Wissen zu äußern und in dieser Form zu strukturieren. Zum Beispiel sind strukturierte Befragungen („debriefings“) geeignet, Strategien zu identifizieren, die sich während einer Projektarbeit bewährt haben. Diese können dann für eine weitere Verwertung in eine Datenbank eingegeben werden.

Probleme des People-to-document-Ansatzes bestehen vor allem darin, sicherzustellen, dass die Wissensbasis vollständig und aktuell ist und die in ihr gespeicherten Informationen auch wieder aufgefunden werden. Zudem ist der Aufwand bei der Strukturierung der Informationen und der Organisation ihrer Zulieferung sehr hoch, zumal auch nicht alle Mitarbeiter bereit sind, ihr Wissen in einem externen Speicher zu dokumentieren.

Sowohl der People-to-people als auch der People-to-document-Ansatz haben trotz ihrer Schwächen in der Praxis Erfolge aufzuweisen.

Wissensmanagementansätze in der Berufsbildung

In der Berufsbildung existieren eine Reihe von Wissensmanagementinitiativen, die schwerpunktmäßig auf die Dokumentation von Wissen gemäß dem People-to-documents-Ansatz abzielen. In vielen Fällen wird dies auch ergänzt um Maßnahmen, die den direkten Informationsaustausch in Netzwerken oder zwischen Personen gemäß der Strategie des People-to-people-Ansatzes verbessern sollen. Als ein Beispiel für einen Ansatz, der beide Strategien vereint, wird hier das „Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung“ (KIBB) vorgestellt.

Das „Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung“ (KIBB) ist Bestandteil des Wissensmanagements des BIBB. Es fördert vor allem den Wissenstransfer innerhalb der deutschen Berufsbildungsforschung. Darüber hinaus trägt es dazu bei, dass Informationen aus dem BIBB der Bildungspolitik zeitnah zur Verfügung gestellt werden können. Im Einzelnen verfolgt KIBB drei Ziele:

- Um den *Wissenstransfer zwischen BIBB und der Politik zu unterstützen*, werden Fragen zur Berufsbildung beantwortet. Besonderes Kennzeichen dieser Anfragen ist, dass sie meist innerhalb von zwei bis drei Tagen, aber auch kürzer beantwortet werden müssen. Die Antworten werden dem Frager schriftlich (per E-Mail) zugesendet. Stimmt dieser zu, werden sie anschließend im Anfragenarchiv (www.kibb.de/anfrage.html) des KIBB-Portals veröffentlicht, um diese Informationen für alle Interessenten nutzbar zu machen.
- Besonderes Augenmerk legt KIBB auf die *Unterstützung des Wissenstransfers in der deutschen Berufsbildungsforschung*. Dazu werden im KIBB-Portal (www.kibb.de, vgl. Abb. 1) in einer „Wissenslandkarte“ Ergebnisse der deutschen Berufsbildungsforschung dargestellt. Zur Zeit sind dort rund 850 Forschungsprojekte aus der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN), abrufbar, davon über 300 Projekte aus dem BIBB. Außerdem enthält die Wissenslandkarte eine Zusammenstellung von über 35 Datenbanken zu spezifischen Themen der Berufsbildung. Schließlich bietet das KIBB-Portal eine Reihe von Servicefunktionen wie z. B. einen Zugang zur Literaturdatenbank Berufliche Bildung mit über 47.000 Literaturangaben sowie einen Ankündigungsbereich, in dem Veranstaltungen zur Berufsbildung ebenso recherchiert werden können wie Stellenausschreibungen und Dienstleistungen.
- Während die ersten beiden Ziele eher dem People-to-documents-Ansatz zuzuordnen sind, ist das dritte Ziel von KIBB, den *Wissensaustausch auch direkt zwischen den Forschenden zu fördern* (people-to-people). KIBB unterstützt das Forschungsnetzwerk AG BFN, indem es z. B. den schnellen Austausch per E-Mail im Netzwerk über-

nimmt und die dafür erforderliche Infrastruktur zur Verfügung stellt oder bei der Organisation von Tagungen hilft und deren Ergebnisse schnell verbreitet.

Übersicht 1 zeigt weitere Initiativen zum Wissensmanagement in der Berufsbildung. Sie repräsentieren keinen der oben beschriebenen Wissensmanagementansätze in Reinform, lassen sich aber nach ihrer Schwerpunktsetzung in die zugrunde gelegte Einteilung einordnen.

Ausblick auf ein zukünftiges Wissensmanagement in der Berufsbildung

Der Beitrag hat aufgezeigt, dass Wissensmanagement ein wichtiges Thema für die Berufsbildung ist und welche vielfältigen Ansätze bereits existieren. Die folgenden beiden Thesen geben einen Ausblick auf die Herausforderungen für ein zukünftiges Wissensmanagement der Berufsbildung:

- *Auch in Zukunft wird Wissensmanagement ein wichtiger Faktor für die Weiterentwicklung der Berufsbildung bleiben.*
Ein Grund ist die schneller werdende politische Entwicklung, mit der die Berufsbildung Schritt halten muss. Informationen werden zeitnah erwartet, was aufgrund der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Informationssysteme auch möglich ist. Entscheidungen werden somit schneller getroffen, und die Berufsbildung muss in der Lage sein, darauf reagieren zu können.
Die Zahl von Einzelansätzen für die Dokumentation von Wissen hat sprunghaft zugenommen. Alleine die in diesem Beitrag zusammengestellten zentralen Quellen der Berufsbildung belaufen sich auf 13 Portale. Nicht eingerechnet ist dabei die Vielzahl themenspezifischer kleinerer und zum Teil regional begrenzter Informationssysteme. Um diese Angebote im Rahmen der People-to-documents-Strategie noch sinnvoll nutzen zu können, wird es in Zukunft erforderlich sein, diese zu bündeln und zu integrieren, wie dies beispielsweise in dem vorgestellten Projekt KIBB geschieht.
- *Neue Ansätze im Wissensmanagement wie „social networking“ oder „kollaboratives Wissensmanagement“ können die Entwicklung der Berufsbildung positiv beeinflussen.* Die Ansätze des „social networking“ ergänzen die Dokumentation, die von einer Stelle koordiniert wird, durch Dokumentationen, an der viele Experten „unkoordiniert“ und ohne vorgegebene Strukturen beteiligt sind. Möglich gemacht werden solche Ansätze durch die neuen Wissensmanagement-Tools der sogenannten Web2.0-Generation, wie z. B. Wikis oder Blogs. Beide Tools erlauben die schnelle Veröffentlichung von Informationen und führen dazu, dass andere Nutzerinnen und Nutzer an neuen Ideen direkt partizipieren und dazu Rückmeldungen geben können. Der Schwerpunkt liegt

Übersicht 1 Initiativen zum Wissensmanagement in der Berufsbildung

Schwerpunkt **people-to-people**

- ▶ **Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)**
Die AG BFN stellt den Zusammenschluss der deutschen Berufsbildungsforscher dar und fördert die Zusammenarbeit in diesem Netzwerk.
www.agbfn.de
- ▶ **Cedefop**
Cedefop ist das europäische Zentrum für die Entwicklung der Beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Europäischen Union. Es fördert z. B. im Rahmen internationaler Treffen den Austausch zwischen Experten der beruflichen Bildung in Europa.
www.cedefop.europa.eu/

Schwerpunkt **people-to-documents**

- ▶ **Berufsbildung im Dokumentations- und Informationssystem für Parlamentarische Vorgänge (DIP)**
In DIP ist die öffentlich zugängliche Arbeit von Bundestag und Bundesrat dokumentiert, die in Drucksachen und Plenarprotokollen dargestellt wird.
<http://dip.bundestag.de/>
- ▶ **BIBB-Portal**
Das Portal enthält alle Informationen rund um das Bundesinstitut für Berufsbildung und sichert so den Ergebnistransfer.
www.bibb.de
- ▶ **Datenbank der betrieblichen Modellversuche (Mido)**
Die Datenbank dokumentiert alle Modellversuche zur betrieblichen Bildung.
www.good-practice.de/mido/index.php
- ▶ **Deutscher Bildungsserver (DBS)**
Der DBS stellt als nationales Web-Portal umfassende, aufeinander abgestimmte Informationen aus wichtigen Bildungsbereichen über das Deutsche Forschungsnetz (DFN) zur Verfügung.
www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=494
- ▶ **Innovationsportal**
Das Portal präsentiert Projekte und Modellversuche des Bundes und der Länder, die auf bildungspolitisch innovative Maßnahmen abzielen, sowie relevante Vorhaben freier Träger (z. B. Stiftungen) mit reformpolitischer Bedeutung.
www.bildungsserver.de/innovationsportal/
- ▶ **LänderAKTIV**
Die Website gibt einen Überblick über Förderprojekte und -programme der 16 Länder im Übergangsfeld von der Schule in den Beruf.
www.laenderaktiv.de
- ▶ **Literaturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB)**
Die Datenbank ist ein Gemeinschaftsprojekt der AG BFN unter Federführung des BIBB. Sie weist die relevante Fachliteratur zum Themenbereich Berufsbildung und Berufsbildungsforschung ab dem Erscheinungsjahr 1988 nach.
ldb.bibb.de
- ▶ **Modellversuchsdatenbank Berufliche Schulen**
Schulische Modellversuche der beruflichen Bildung, die von der Bund-Länder-Kommission gefördert werden, sind in dieser Datenbank abrufbar.
www.beruflicheschulen-modellversuche.de/index.html
- ▶ **Netzwerk Universitäre Berufsbildungsforschung (Net*U*BBF)**
Net*U*BBF ist ein Projekt der AG BFN. Die Datenbank bietet eine thematisch strukturierte Abbildung der Forschungsaktivitäten an deutschsprachigen Universitäten zum Gegenstandsbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
www.bwp-dgfe.de/agbfn/index.html
- ▶ **ReferNet**
Das vom Cedefop betriebene ReferNet ist ein dezentralisiertes System zur Erfassung und Verbreitung von Informationen über Entwicklungen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und des Lernens in der Europäischen Union.
www.refernet.de/de/index.htm

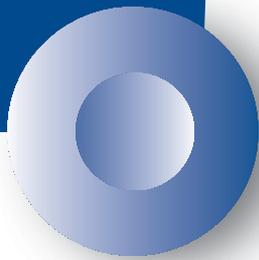
Verbindung von **people-to-people** und **people-to-documents**

- ▶ **Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB)**
KIBB fördert als Bestandteil des Wissensmanagements des BIBB den Wissenstransfer innerhalb der Berufsbildungsforschung.
- ▶ **Good Practice Center Benachteiligtenförderung (GPC)**
Das GPC dokumentiert Kompetenzen, Erfahrungen, Ideen und erprobte Lösungen in der beruflichen Förderung von Benachteiligten und fördert den direkten Austausch in einem Diskussionsforum.
www.good-practice.de
- ▶ **Ausbildungsförderung (foraus.de)**
Das Portal ist ein Forum zur Förderung der Ausbilder und bietet neben Informationen rund um das Thema Ausbildung auch ein Diskussionsforum an.
www.foraus.de

zwar weiterhin auf der Dokumentation im Rahmen der People-to-documents-Strategie, jedoch findet durch die schnellen und freien Ergänzungsmöglichkeiten auch ein direkterer Austausch zwischen den Autoren statt. Durch die freiere Gestaltung in Wikis ist außerdem der Dokumentationsaufwand für den Einzelnen geringer. Dies befördert die Motivation, Informationen bereitzustellen und kann so günstigere Bedingungen für Kreativität schaffen als die klassische People-to-documents-Strategie mit zentralen Datenbanken. Auf der anderen Seite stellt sich vor allem bei Wikis die Frage nach der Qualität, da die Einträge jederzeit geändert werden können, sofern keine Kontrolle erfolgt. Sinn machen diese Tools somit vor allem bei der Ideenentwicklung, weniger z. B. bei der Dokumentation von Forschungsergebnissen. In einigen Unternehmen hat sich diese neue Form der Zusammenarbeit bereits neben der Dokumentation in Portalen etabliert. In der Berufsbildung dominiert hingegen bisher der klassische Ansatz der Dokumentation, der mit den bekannten Problemen wie z. B. dem großen Aufwand der zentralen Koordination sowie der mangelnden Bereitschaft der Mitarbeiter, Informationen regelmäßig einzustellen, behaftet ist. Die neuen Ansätze sind noch kaum erkennbar. Sie können aber in Zukunft eine Rolle spielen, da sie die Schwächen der zentralen Dokumentation kompensieren können (auch wenn sie selbst mit Problemen verbunden sind). Es bleibt also abzuwarten, ob die berufliche Bildung neben den klassischen People-to-documents- und People-to-people-Ansätzen auch die moderneren kollaborativen Dokumentationsformen stärker als bisher aufnehmen wird. ■

Anmerkungen

- 1 Zur Relevanz von Wissensmanagement in der betrieblichen Bildungsarbeit vgl. auch: Zinnen, H.: Die Bedeutung von Wissensmanagement für die Bildungsarbeit in deutschen Ausbildungsbetrieben. In: Holz, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Verteiltes Wissen nutzbar machen – Modelle des Wissensmanagements in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Hrsg. BIBB, Bonn 2006, S. 17–36
- 2 z. B. Auer, T.: *Abc der Wissensgesellschaft*, Reutlingen 2007
- 3 Vgl. auch die von Mandl definierten „Bausteine des Wissensmanagements“: Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G.: Die Rolle des Wissensmanagements für die Zukunft: Von der Informations- zur Wissensgesellschaft. In: Mandel, H., Reinmann-Rothmeier, G. (Hrsg.): *Wissensmanagement: Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements*, München/Wien 2000, S. 1–17
- 4 Hansen, M.T.; Nohria, N.; Tierney Th.: *Wie managen Sie das Wissen in Ihrem Unternehmen?* In: HARVARD BUSINESS manager 5, 1999, S. 85–96
- 5 Susana, J.V.; Herweijer, J.C.; McGuire, J.C.: *Process-based knowledge management: Key to effective value delivery*. In: AAPG International Conference, Barcelona 2003
- 6 „wiki“ stammt aus dem Hawaii-anischen und bedeutet so viel wie „schnell“. Wikis sind im WWW frei verfügbare Seitensammlungen, die von den Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch online geändert werden können (aus: <http://de.wikipedia.org/wiki/Wiki>)
- 7 Ein Weblog [*w_blg*] (engl. aus Web und Log), häufig abgekürzt als Blog [*bl_g*], ist ein digitales Tagebuch. Es wird am Computer geschrieben und im World Wide Web veröffentlicht. (aus: <http://de.wikipedia.org/wiki/Weblog>)



Wie europäisch ist die Ausbildung in einem europäischen Unternehmen?

► In diesem Beitrag geht es um einen Sektor industrieller Produktion, der einerseits von Hochtechnologie, andererseits von manufakturähnlichen Arbeitsformen geprägt ist. Der Sektor der europäischen Luft- und Raumfahrtindustrie ist zwangsläufig am Weltmarkt orientiert und transnational organisiert. Die „Zukunft der beruflichen Bildung“ wird hier schon in Modellprojekten bereits in Ansätzen sichtbar. Der beteiligte deutsche Partner AIRBUS bzw. EADS erfüllt seine Ausbildungs- bzw. Qualifizierungsfunktion im Rahmen des dualen Systems in einem Unternehmen, das mehrheitlich von ganz anderen Ausbildungstraditionen geprägt ist. Dies wird in einem Leonardo-da-Vinci-Projekt zum Vergleichsgegenstand gemacht, über den dieser Beitrag ebenfalls informiert.

Das Leonardo-da-Vinci-Projekt AERONET

Anlass zu diesem Projekt gab einerseits die herausragende Stellung von AIRBUS als einem europäischen Unternehmen, zum anderen der sogenannte Kopenhagenprozess. Letztlich zielt dieser auf eine Homogenisierung der am höchsten entwickelten Qualifikationsniveaus und deren weitere Steigerung in allen europäischen Mitgliedsstaaten. Den Fragen, der Struktur und der Organisation von Qualifizierung und Berufsbildung kommt selbstverständlich eine große Bedeutung zu. In allen wirtschaftlichen Sektoren gilt heutzutage einerseits, dass Technologien und Verfahren wegen ihrer weltweiten Verfügbarkeit zur einer Universalisierung der Anforderungen tendieren, denen sich Beschäftigte auf allen Ebenen insofern gegenübersehen, dass diese Anforderungen qualifikatorisch im Sinne von Produktivität, Qualität und Rentabilität beherrscht werden müssen (Argument der technologischen Konvergenz, s. u. 1). Andererseits werden in Europa die allgemeinen Voraussetzungen für berufliche Erstausbildung und Weiterbildung unverändert vor dem Hintergrund nationaler Traditionen der Allgemein- und Berufsbildung gelegt (Argument der adaptionsbedingten Divergenz, s. u. 2). Für die Luft- und Raumfahrtindustrie versucht das Projekt AERONET eine spezifische Antwort zur Vermittlung der beiden widersprüchlichen Faktoren zu geben:

Modellversuch AERONET

„Projekt zur Einrichtung von Best-Practice-Standards durch Ermittlung ähnlicher Qualifikationen als Beitrag zur erhöhten Transparenz der Berufsbildung und Kompetenz der Beschäftigten im europäischen Luft- und Raumfahrtsektor“

Laufzeit:

10/2005 bis 9/2007

Durchführungsträger:

Institut Technik und Bildung
Universität Bremen

Partner:

AIRBUS, Céreq, University of Warwick,
University of Barcelona

Förderung durch:

Leonardo da Vinci

Projektleitung:

PD Dr. Rainer Bremer

www.itb.uni-bremen.de

www.pilot-aero.net



RAINER BREMER

PD Dr. phil., wissenschaftlicher Oberassistent,
Institut Technik und Bildung (ITB), Universität
Bremen

1. Das »technologische« Argument (technologische Konvergenz) legt nahe, seine Wirkung in einem überschaubaren Ausschnitt zu untersuchen, der gleichzeitig von

möglichst großer europäischer Relevanz ist. Diese beiden Bedingungen erfüllen die vier europäischen AIRBUS-Standorte. Die Entwicklungen innerhalb der letzten Jahre tendieren zur Zertifizierung fachlich notwendiger beruflicher Kompetenzen innerhalb dieses Sektors. Es ist davon auszugehen, dass sich hier bereits so etwas wie europäische Kernberufe herausgebildet haben, die Tätigkeits-, anforderungs- und kompetenzbezogene Merkmale aufweisen dürften, die für den ganzen Sektor einheitlich und charakteristisch sind. Aus den umfangreichen Vorstudien sind die typischen beruflichen Arbeitsaufgaben und die durch sie gestellten Anforderungen bekannt. Sie werden im Projekt AERONET über alle vier teilnehmenden Länder validiert.

2. Das Argument der adaptionsbedingten Konvergenz hat »kulturellen« Charakter. Die Differenzen zwischen den nationalen Systemen sind genau zu berücksichtigen, wenn es um die Untersuchung der europäischen Kernberuflichkeit der Branche geht. Die vier teilnehmenden Länder stehen zugleich für die vier maßgeblichen europäischen Traditionen der Berufsbildung: dual beruflich auf Basis von Berufsbildern (Deutschland), staatlich beruflich auf Basis von Berufsbildern (Frankreich), berufsunspezifisch-modularisierte Berufsbilder (Großbritannien), berufsunspezifisch-schulisch ohne Berufsbilder (Spanien). Die daraus abzuleitenden Unterscheidungen werden in den folgenden Schritten abgearbeitet:

- A) Darstellung der national typischen Zugänge zum Problem der Qualifizierung auf der Grundlage von branchentypischen Anforderungen (durch Validierung der typischen beruflichen Arbeitsaufgaben (BAG) in Form sog. Aufgabensettings = Lernstationsanalysen).
- B) Darstellung der spezifischen Lösungen des Problems in Form von Curricula, Kooperationen, Lehrgängen, in-company-trainings auf der Basis einer prinzipiellen Vergleichbarkeit.
- C) Bewertende Qualifizierung dieser Problemlösungen im Rahmen einer evaluativen Überprüfung anhand von sogenannten Evaluationsaufgaben, die zentrale Anforderungen luftfahrttechnischer Facharbeit thematisieren und deren Response in Form von Leistungen der Auszubildenden bzw. Trainees messen.

Die Schritte A bis C basieren auf Instrumenten, die in einem BIBB-Modellversuch (Move Pro Europe – MPE) und daher zunächst ausschließlich national entwickelt wurden. Dabei geht es um eine Verstärkung der Prozessorientierung innerhalb der dualen Ausbildung. Die Begründung bzw. die Notwendigkeit einer Prozessorientierung in der Ausbildung als Lernen am Arbeitsplatz und in Arbeitsprozessen kann man sehr knapp aus der unvermeidlichen Differenz zwischen den systematisch vermittelbaren Inhalten der Berufsbildung (z.B. in Lehrgängen) und der operationalen

Anwendung dieses Wissens zur Lösung bzw. Bewältigung realer Aufgaben eines Berufs durch deren konkrete Bearbeitung herleiten. Operationalität von Wissen und Können erlangen Individuen nur durch ein Lernen anhand realer Aufgaben, also dort, wo gearbeitet wird. Bei der Prozessorientierung geht es daher um die optimale Unterstützung einer Entwicklung beruflicher Kompetenzen, die berufliche Handlungsfähigkeit auf einem möglichst hohen Niveau ausmachen. Bei einem Unternehmen wie AIRBUS kommen einige Dinge exemplarisch zusammen, die bei der Prozessorientierung der Ausbildung zu beachten, aber gleichwohl transferfähig sind. AIRBUS produziert in mehreren Ländern Flugzeuge für den Weltmarkt. Die Ausbildung unterliegt dabei strikt nationalen Regeln. Hier deutet sich, wenn kein Konflikt, so doch ein Widerspruch an.

Berufliche Kompetenzentwicklung unter Komparabilitätszwängen

Ein international tätiges Unternehmen ist zunächst nur ein nationales, das auch im Ausland operiert. Früher hat man sie »multinational« genannt, aber darin liegt eine Irreführung, denn es geht nur um ausländischen Kapitaleinsatz, z.B. bei der weltweiten Gewinnung von und dem Handel mit Rohstoffen. Die einst als »Multis« bezeichneten Unternehmen haben national akkumuliertes Kapital dort eingesetzt, wo die Rohstoffe vorkommen. Ihr Merkmal der Internationalität hat sich kaum auf das Unternehmen selbst ausgewirkt. Der Charakter der Internationalität bildet sich erst, wenn ein Unternehmen tatsächlich mit Belegschaften aus dem Land, in dem in Industrieproduktion investiert wird, eine ganze Fabrik aufzieht. Dann werden heimische Produkte im Ausland hergestellt, der Golf von Volkswagen wird z.B. auch in Belgien gebaut. Das Produkt ist deutsch, die Fabrik hingegen belgisch. Dadurch ändert sich etwas. Bei Konferenzen und anderen Anlässen, zu denen belgische und deutsche Belegschaftsangehörige zusammentreffen, geht es auch um kulturelle Differenzen.

In der europäischen Luft- und Raumfahrtindustrie ist dies nochmals anders. AIRBUS ist kein nationales Unternehmen, das in anderen Ländern ebenfalls Flugzeuge baut, sondern ein Flugzeug von AIRBUS ist ein genuin europäisches Produkt. Tragflächen eines Airbus werden im britischen Broughton gebaut, in Bremen komplett ausgerüstet und in Toulouse an den Rumpf montiert. Entsprechendes gilt für die Höhen- und Seitenleitwerke der Flugzeuge. Sie stammen zum Teil aus Spanien. Bei weiteren Flugzeugtypen kommen die Rumpfteile aus Nordenham, Hamburg, St. Nazaire und Toulouse. Bauteile aus Glasfaserverbundwerkstoffen werden in Stade und Getafe gefertigt, Massivbauteile wie Fahrwerk oder Führungen der Landeklappen werden in Varel oder Fulton gefräst und gedreht. Die Elektronik – alle Airbus-typen verfügen über ein unternehmensintern entwickeltes Bussystem (»fly by wire«) – kommt aus Buxtehude, die

Innenausrüstung wie das Mobiliar und die »Hutablage« (Stauraum oberhalb der Sitze mit Klappfächern) aus Laupheim. Und hat ein Airbus als Passagiermaschine ausgegliedert, wird er in Dresden zur Frachtmaschine umgebaut.

Die Rückwirkung dieser bislang singulären Transnationalität in das Unternehmen ist Teil seiner europäischen Identität. Um sich eine plastische Vorstellung davon zu machen, sollen im Folgenden einige technologie- und verfahrensbedingte Spezifika dargestellt werden:

- Flugzeuge sind Großgeräte und außerordentlich komplex. Dies hat erhebliche Folgen für die Logistik. Es mag absurd erscheinen, von Broughton Tragflächen nach Bremen zur Ausrüstung und diese dann weiter nach Toulouse oder Hamburg zur Endmontage zu verfrachten. Aber gäbe es nur einen einzigen Standort, blieben die Logistikprobleme bestehen. Dieser singuläre Standort wäre so groß, dass ebenfalls kein gleichförmiger Materialfluss zustande käme. Kleine Standorte bieten demgegenüber einen Flexibilitätsgewinn, bei dem die Teilung der Arbeit mit einer Zunahme von Transparenz, Exzellenz und Verantwortung einhergeht.
- Der geringe Automatisierungsanteil in der Fertigungsorganisation und der hohe Anteil manueller Produktion erinnert an den Schiffbau. Der komplexe Zusammenbau einer flugfähigen Maschine ist im Ganzen eher ein Gefüge getrennter, von Koordination bestimmter Prozesse als ein kontinuierlicher, akkumulativer Vorgang. Die logistische Komplexität wird zusätzlich durch die extreme Individualisierung des Produkts gesteigert (»customizing«), wobei zu der Varianz an Modifikationen durch die Auftraggeber noch solche kommen, die dem kontinuierlichen Prozess der Produktverbesserung dienen. Mit anderen Worten, von einer Standardisierung des Produkts oder seiner Teile ist im Flugzeugbau keine Rede.
- Es kommen Materialien und Verfahren zum Einsatz, die in kaum einer anderen Branche bekannt sind. Technologiewechsel (wie derzeit von Aluminium auf CFK [karbonfaserverstärkter Kunststoff]) vollziehen sich rasch und in erheblicher Breite. Alle Materialien müssen fest und zugleich leicht sein. Die jedem Laien spontan einleuchtenden Qualitätszwänge sowohl bei den Verfahren als auch bei den Materialien werden nur durch eine beeindruckende Transparenz der Arbeitsprozesse beherrschbar, wobei die Risiken minderer Arbeits- oder Produktqualität leicht verheerend sein können.

Bilanziert man diese drei Aspekte – logistische Komplexität, Produktvarianz, technologische Spezifität – nach den in ihnen verborgenen Anforderungen, so wird ersichtlich, dass in dieser Branche die charakteristische Berufsarbeit aus einer höchstwahrscheinlich unvergleichlichen, konfliktuellen Kombination von Produktivität, Qualität und Rentabilität der zu leistenden Facharbeit hervorgeht. Insbesondere die Kriterien der Qualität und Rentabilität sind

denkbar eng an die Transparenz der Prozesse und Zusammenhänge gebunden.

Die Anforderungen gelten für alle Produktionsstandorte. Sie müssen überall auf dem erforderlichen Niveau beherrscht werden. Das erzeugt eine europäische Identität, denn kein Land kann hoffen, dass sich aus seinen Eigenheiten irgendwelche Rücksichten ergeben, die ein anderes Land einzuräumen bereit wäre. Bei Verzögerungen seitens eines Zulieferers, Havarien an Maschinen, Entwicklungsretardierungen etc. ist es nicht möglich, das unfertige Bauteil bis zur Vollendung an seinem Bauplatz zu belassen. Der muss für das nächste Bauteil freigemacht werden, andernfalls würde die Verzögerung lediglich übertragen. Statt dessen greift in diesem Fall die Konvention, dass derjenige, an dessen Standort die Verzögerung auftritt, den Liefertermin einhält, aber den für die Fertigstellung bereitstehenden Teil seiner Belegschaft an den Lieferort mitentsendet. Das heißt, Elektriker aus Broughton bilden eine sogenannte Working Party und reisen nach Hamburg. Ebenso stellen Hamburger Fluggerätemechaniker ihr Produkt in Toulouse fertig.



Solche Zwänge greifen tief in die beruflich bereitzustellenden Kompetenzen ein. Das Fremde der Arbeitsumgebung im Ausland kann nur mittels der Orientierung an den prinzipiell identischen Aufgaben kompensiert werden. Die Sicherheit, die zu einer solchen Orientierung befähigt, liegt in der Transparenz jener Prozesse, die sowohl im Hinblick auf Produktivität, Qualität und Rentabilität beherrscht werden müssen. Dazu existieren an allen Standorten Standards der professionellen Aufgabenbewältigung, die im Rahmen eines Bildungsprozesses individuell angeeignet werden. Wegen der engen Bindung dieser Standards an Technologie und Verfahren wird die Bildung *transnationaler Praxisgemeinschaften* als ein unternehmensinterner Vorgang möglich. Das heißt, die Erfahrung der Differenz zwischen einem spanisch und britisch sozialisierten Facharbeiter ermöglicht deren Überwindung im Sinne einer zeitlich begrenzten, partiellen Integration in die nur noch kulturell fremde Praxisgemeinschaft auf der Basis gemeinsam bewältigter Arbeitskonzepte. Aus diesen entsteht in einem transnationalen Unternehmen wie AIRBUS eine Mobilität der Facharbeit als Teil von Facharbeitskompetenzen. Gemäß ihren Aufgabenzuschnitten und bezogen auf ihre Kompetenzen sind Belegschaftsangehörige von AIRBUS mobil. Nun wäre zu fragen: *Wenn die Produktion von Flugzeugen auf europäischer Ebene kooperativ gelingt, welches Argument bleibt eines Tages für die duale Organi-*

sation der deutschen Berufsausbildung, wo doch augenscheinlich in Ländern mit ganz anderer Berufsbildungstradition auch Flugzeuge entstehen?

Implikationen für die AIRBUS-Ausbildung

Die nach Ausbildungsrahmenplan strukturierte Ausbildung in den luftfahrttechnischen Berufen (Elektroniker für luftfahrttechnische Systeme, Fluggerätmehchaniker) trifft im Flugzeugbau auf günstige Bedingungen. Die Auszubildenden können durch den Einsatz an typischen Arbeitsplätzen unter fast ideal zu nennenden Bedingungen die dort notwendigen Fähigkeiten erwerben, weil die Produkterstellung sehr gut nachvollziehbar und gleichzeitig auch an durchsichtige Strukturen der Arbeitsorganisation gekoppelt ist. Geht man in der Berufsbildung von betrieblichen, das Kompetenzniveau der Fachkräfte in Breite und Tiefe umschreibenden Aufgaben aus, so stellt sich die Frage nach der Unterstützung einer beruflichen Kompetenzentwicklung, die nur an bestimmten betrieblichen Arbeitsplätzen erfolgen kann. Diese, durch eine sogenannte *Lernstationsanalyse* zu identifizierenden Arbeitsplätze, sind für Ausbildungszwecke unentbehrlich, weil sie sozusagen als der logische Ort der Entwicklung bzw. des Erwerbs der entsprechenden Kompetenzen gelten können. *Wenn die nötigen Kompetenzen für einen erlernten Beruf sich zu einer benennbaren Zahl von betrieblichen Lernorten zusammenfassen lassen, dann tendiert eine entsprechend prozessnah ausgelegte Ausbildung inhaltlich und organisatorisch zu einer konsekutiven und nicht bloß akkumulativen Folge von Bausteinen, die sich als kompetenzbasierte Module bezeichnen lassen.* Qualitativ heißt, dass diese Bausteine diskrete Kompetenzstufen umfassen. Solche Module würden nicht durch einen Input und Lernziele definiert, sondern durch die Outcomes in Folge eines Lernprozesses mit eindeutigen und validen Bezügen zu realen Aufgaben entstehen.

Lernstationsanalysen ermitteln das Potential von Arbeitsplätzen als Lernplätzen

Für einen Standort haben wir in dem Move Pro Europe genannten BIBB-Modellversuch auf methodische Weise einen solchen Nachweis zu führen versucht. Wir haben die betrieblichen Einsatzplätze mittels Lernstationsanalysen darauf geprüft, ob sie im Sinne des kontinuierlichen, die erwartete Qualifikationstiefe und -breite erzielenden Kompetenzaufbaus tatsächlich strukturierend wirken. *Eine Lernstationsanalyse soll das Potential ermitteln, das Arbeitsplätze als Lernplätze aufweisen.* An einem Beispiel können wir kurz die Charakteristika und die Ergebnisse dieser Untersuchungsmethode schildern, der in einer erheblichen Breite den Prozess der Instandhaltung und Wartung von militärischen Flugzeugen abdeckt:

Militärmaschinen müssen ständig geflogen werden, damit die Piloten im Training bleiben. Die Flugeinsätze führen

daher regelmäßig zu allen Belastungen, für die die speziellen Systeme jeweils konzipiert wurden (Geschwindigkeit, Manövrierfähigkeit etc.). Man kann von einem planmäßigen Verschleiß sprechen, den es durch Wartungs- und Instandhaltungsarbeiten zu beherrschen gilt. Dazu kommen trotz des teilweise beachtlichen Alters der Maschinen (Entwicklung in den 60ern, Herstellung bis in die 80er) Modernisierungen, etwa beim Radar oder bei der Elektronik.

Im Groben kann man die dabei anfallenden Aufgaben nach drei Sachgebieten sortieren: Struktur (z. B. Rumpf, Leitwerke); Mechanik (z. B. Fahrwerk, Landeklappen), Elektrik (z. B. Stromversorgungsaggregate, Verkabelung). Sortiert man feiner, käme z. B. die Avionik hinzu, bei der es um die spezifisch für den Flugbetrieb entwickelte Elektronik geht. Damit hätte man eine Art sachlicher Gliederung für die beruflichen Aufgaben. Daneben gibt es den Prozess ihrer Abwicklung, der in den genannten drei Gebieten identisch, wenn auch unterschiedlich mit diesen verschränkt ist. Die Lernstationsanalyse ermöglichte, den kompletten, für die beiden Berufe in allen relevanten Ausschnitten vorliegenden Prozess so abzubilden, dass ein auf Kompetenzzuwachs bauender Durchlauf konstruiert werden konnte. Um auf der Basis solcher Analyseergebnisse einen optimalen Durchlauf für dreieinhalb Jahre zu organisieren, müssen Daten zu diesen zwei maßgeblichen Fragen vorliegen:

Was lernt man an dieser bestimmten Lernstation, und was ist davon für welche kommende nötig?

Was muss man mitbringen, um hier mitarbeiten zu können, damit man was dazulernt?

Im Prinzip muss bei jeder analysierten Lernstation jeweils eine Antwort auf die beiden Fragen gegeben werden. Man braucht bei der Lernstation also als Ergebnis die Angabe einer Voraussetzung zum Lernen und die eines Lernergebnisses, das wiederum Voraussetzung für die Absolvierung der nächsten Lernstation wird.

Prozessstrukturadäquate Lernorganisation

In einer prozessorientierten Ausbildung bieten sich Lernmöglichkeiten auf der Basis des Wissens und Könnens der an charakteristischen und betriebsbedeutsamen Arbeitsplätzen tätigen Facharbeiter an. Deren Tätigkeit bildet die Norm einer Ausbildung, die die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden im Verlauf von dreieinhalb Jahren auf das Niveau der Facharbeit bringen soll – durch die Prozessorientierung sollen die Auszubildenden am Ende ihrer Lernzeit zur Facharbeit in der Lage sein. Mit anderen Worten, sind die zu Lernstationen gemachten betrieblichen Arbeitsplätze richtig ausgewählt, dann stehen die wesentlichen Informationen für eine – die Anforderungen an den individuellen Kompetenzaufbau berücksichtigende – Anordnung der Lernstationen zur Verfügung.

Der planmäßig erwartete Zuwachs an Kompetenzentwicklung nach Durchläufen durch die betrieblichen Einsatz-

plätze kann nur dann als konstitutiver Bestandteil des Ausbildungsmanagements gelten, wenn er sich anhand bestimmbarer, weder zeitlich noch inhaltlich austauschbarer Merkmale nachweisen lässt. Ein solches Setting von entsprechend identifizierten und für die Ausbildung erschlossenen Arbeitsplätzen lässt die Erwartung zu, dass die *durch ausgesuchte betriebliche Einsatzplätze herausgeforderte und gleichzeitig geförderte Kompetenzentwicklung der Auszubildenden in einzelnen Stufen verläuft, an die jeweils in gewissen Grenzen variabel angeschlossen werden kann. Die Entwicklung der Auszubildenden verläuft dabei nicht streng stufenlogisch, sondern konsekutiv in einem Korridor niveaugleicher Stufen, deren Ausprägung zeitlich variabel gestaltet werden kann.* Deshalb kommt es durch Evaluation der realen Kompetenzentwicklungsverläufe darauf an, die Elastizität dieser Verläufe im Sinne der Toleranz gegenüber Variationen in der Abfolge von betrieblichen Einsatzplätzen zu prüfen, bei denen die Nähe zum Prozess und der Grad an Transparenz ausschlaggebend bleibt. Dem versucht das sogenannte Manchinger Modell gerecht zu werden. Dabei macht man sich die denkbar höchsten Qualitätsanforderungen und -überprüfungsmethoden der Luft- und Raumfahrt zunutze: Bei Bau und Wartung von Fluggeräten müssen alle Tätigkeiten einzelnen Personen zugerechnet werden können. Jeder Montage-, Änderungs- oder Wartungsauftrag muss in seinen Einzelschritten dokumentiert und vom durchführenden Mitarbeiter gegengezeichnet («abgeschrieben») werden. Im Manchinger Modell wirken auch Auszubildende mit (vgl. Kasten).

Dabei gibt es den Einwand, dass innerhalb einer dreieinhalbjährigen Ausbildung das Kompetenzniveau der Facharbeit niemals zu erreichen wäre. Der Vorsprung an Routine und Erfahrung, den Facharbeiter mit fünf bis 15 Jahren Berufspraxis haben, kann durch keine noch so effektiv ausgerichtete Ausbildung eingeholt werden. Diese Argumentation kann man nicht zurückweisen. Aber es zählt auch zu den pädagogischen Weisheiten, dass Anfänger schon während ihrer Ausbildung mit »Meistern ihres Fachs« zusammenkommen sollen und von ihnen lernen, weil sie bei ihnen sind. Daher bedeutet Prozessorientierung, durch einen mehrwöchigen Aufenthalt an einer qualifizierten Lernstation für den Beruf Wichtiges zu lernen, auch wenn sich die Auszubildenden nicht annähernd so professionalisieren werden wie die am dortigen Arbeitsplatz eingesetzte Fachkraft: Die Kluft zwischen dem, der als Anfänger vom Meister lernt, und dem Meister wird bleiben und auch erst nach der Zeit schwinden, die der Meister selbst brauchte, um vom Debütanten zum Köhner zu werden.

In der Schrittfolge des nationalen Modellversuchs MPE wurden die BAG erhoben, die betrieblichen Einsatzplätze der Auszubildenden als Lernstationen untersucht und schließlich in ihrer der standortspezifischen Prozessstruktur gemäßen Reihenfolge analysiert. Mittels sogenannter Lernstationschecks am Ende eines vier- bis achtwöchigen Einsatzes kann man die kompetenzförderliche Gestaltung der

Das **Manchinger Modell** kennt drei Stufen, auf denen Auszubildende an Facharbeitsplätzen mitwirken dürfen: 1. angeleitete und beaufsichtigte Mitarbeit, 2. selbständige Mitarbeit und 3. selbständige Aufgabenbearbeitung. Anhand der Liste der beruflichen Arbeitsaufgaben (BAG) und der für den einzelnen Standort charakteristischen Prozessstruktur lässt sich über die gesamte Ausbildung ein Aufgaben- bzw. Einsatzspektrum entwickeln, bei dem nach einem Durchlauf das Berufsbild vollständig abgedeckt wird. Weist also ein Auszubildender nach, dass er innerhalb der folgenden Prozessstruktur

- ▶ Anlieferung des Luftfahrzeugs
- ▶ Instandhaltungsfacharbeit am Waffensystem
- ▶ Demontage
- ▶ Befundung
- ▶ Zerlegung oder Instandsetzung
 - Werkstattinstandhaltung (mit Einstellarbeiten)
 - Test
- ▶ Montage (mit Einstellarbeiten)
- ▶ Test (mit Außenbordstromversorgung)
- ▶ Kraftstoffhalle
- ▶ Bremshalle
- ▶ Einflugbereich
 - Flugbetrieb
- ▶ Auslieferung des Luftfahrzeugs

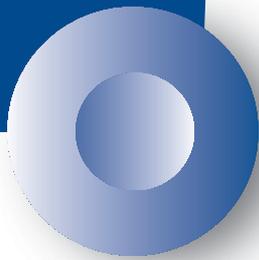
eingesetzt wurde und alle Arbeiten auf dem Niveau »selbständige Aufgabenbearbeitung« erledigt hat, wird ihm von den beteiligten Mitgliedern der jeweiligen beruflichen Praxisgemeinschaft per Unterschrift bestätigt, dies auf dem facharbeitsadäquaten Kompetenzniveau zu beherrschen – die Unterschrift der ausbildungsbegleitenden Fachkraft besagt, dass die Bearbeitung des Auftrags so erfolgt ist, als wenn die Fachkraft ihn selbst erledigt hätte.

einzelnen Lernstationen überprüfen, indem man eine für diese Station typische Aufgabe stellt. Man evaluiert also den Outcome, zu dem das Lernen im Ausschnitt des Arbeitsprozesses geführt hat.

Das im Modellversuch MPE breit¹ eingesetzte Instrument der Evaluationsaufgaben kann bruchlos auf AERONET angewandt werden, da es ausschließlich Bezug auf BAGs nimmt, die typischerweise im gesamten Sektor der Luft- und Raumfahrt vorkommen und auf die bei aller Unterschiedlichkeit der nationalen Berufsbildungssysteme diese als Zieldimension qualifizieren müssen. Die Befunde dieser Evaluationsaufgaben, die identisch in allen teilnehmenden Ländern der entsprechenden Probandengruppe gestellt werden, machen den Einfluss kulturell bedingter Unterschiede in der Ausbildungstradition auf die gleichwohl überall zu leistende Qualifizierung sichtbar. Über die drei Schritte hinweg – BAG-basierte Lernstationsanalyse, prozessstrukturadäquate Lernorganisation, Erhebung des Outcome mittels Evaluation des Lernergebnisses – erwarten wir die Entstehung von Standards mit europäischer Relevanz. Diese Standards werden im Sinne etwa von Berufsprofilen und zertifizierbaren Modulen auf für die Branche spezifischen Kompetenzen beruhen und durch entsprechende Vorschläge zur Diskussion gestellt. Weitere Informationen unter www.pilot-aero.net. ■

Anmerkungen

- 1 Es werden alle Auszubildenden während des vier Jahre laufenden Vorhabens nach zwölf Monaten und dann im Abstand von wieder zwölf Monaten mit Evaluationsaufgaben konfrontiert, um die kompetenzentwicklungsförderlichen Wirkungen der Prozessorientierung nachzuweisen. Wir bilden von vier Kohorten, d. h. 4 mal 1. Lj, 3 mal 2. Lj, 2 mal 3. Lj und 1 mal 1. Lj. = 10 Evaluationsdurchgänge à ca. 120 Probanden.



Kompetenzentwicklung in ganzheitlichen Produktionssystemen: globale Herausforderungen – europäische Lösungen?

► Mit der Einführung ganzheitlicher, standardisierter Produktionssysteme, vor allem in der Automobilindustrie, entsteht mit dem qualifizierten Routinearbeiter ein neuer Arbeitstypus, der durch ambivalente Handlungs- und Kompetenzanforderungen geprägt ist. Dies wirft Fragen der Zukunft der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf, die verkürzte Ausbildungswege als ordnungspolitische Perspektive einfacher Arbeit erscheinen lassen, andererseits aber aufgrund der höherwertigen, insbesondere Partizipationsanforderungen moderner Produktionssysteme, zu kurz greifen. Eine Lösung hierzu könnte in der Anwendung des Europäischen Qualifikationsrahmens liegen, der unterschiedliche Kompetenzen im Rahmen des lebenslangen Lernens abbildbar und zertifizierbar macht.

Die arbeitspolitische Debatte um ganzheitliche Produktionssysteme (GPS) in der Automobilindustrie ist inzwischen nicht mehr ganz jung¹ und mittlerweile auch in der Zulieferindustrie und weiteren Branchen angelangt.² Gleichwohl spielt sie in der Berufsbildungsdebatte nur eine untergeordnete Rolle.³ Dies dürfte zum einen daran liegen, dass die Diskussion bislang hauptsächlich die „Re-Taylorisierung“ der Arbeit⁴ fokussiert und entsprechend wenig hilfreiche berufspädagogische Argumente lieferte. Zum anderen reagiert u. E. die Berufsbildung nicht zum ersten Mal mit einer Zeitverzögerung auf arbeitspolitische und betriebliche Innovationsprozesse. Da jedoch die betrieblichen Arbeitsstrukturen eine erhebliche Wirkung auf die beruflichen Arbeits- und Lernaufgaben im Lernort Betrieb haben, ist es sinnvoll, sich mit den arbeits- und lernbezogenen Elementen ganzheitlicher Produktionssysteme auseinanderzusetzen.⁵ Dies erscheint umso notwendiger, als die international agierenden Unternehmen ihre Arbeits- und Betriebsorganisation mehr und mehr standardisieren, um so auch den unternehmensbezogenen, internationalen Personal- und Kompetenztransfer zu vereinfachen und damit zu beschleunigen. Deshalb soll im Folgenden zunächst geklärt werden, was ganzheitliche Produktionssysteme sind und welche arbeitspolitischen Wirkungen sich auf den Lernort Betrieb sowie auf Fragen der Berufspädagogik ergeben. Abschließend werden wir den Bogen zu der europäischen Berufsbildungsdebatte und den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) ziehen, indem wir Bezüge zu den neuen Handlungs- und Kompetenzanforderungen und dem EQR herzustellen versuchen.



UTE CLEMENT

Prof. Dr., Professorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel



MICHAEL LACHER

Dr., Volkswagen Coaching GmbH, Niederlassung Kassel, Baunatal

Was sind ganzheitliche Produktionssysteme?

Neuere Entwicklungen in der Arbeits- und Betriebsorganisation zeigen, dass die Komplexitätsbeherrschung der Arbeits- und Geschäftsprozesse nicht mehr allein über personale Kompetenzen zu bewältigen ist. Sichere Prozesse, störungsfreie Produktion, Komplexitätsreduzierung und AbLauffeffizienz sind Schlagworte, die die aktuelle Innovationsrichtung in Produktion und Dienstleistung kennzeichnen.

Ganzheitliche Produktionssysteme, die z. B. als Ford Production System, Mercedes-Benz-Produktionssystem, Skoda-Produktionssystem, Volkswagen-Produktionssystem etc. sämtlich ihre Ursprünge im Toyota-Produktionssystem haben⁶ (s. Abb.), sind Managementkonzepte, die eine standardisierte und reibungslose Produktionsorganisation sicherstellen sollen. „Ganzheitliche Produktionssysteme setzen da an, wo es gilt, ungeordnete und unabgestimmte Methodenvielfalt zu bereinigen und übersichtliche, vernetzte Strukturen und abgestimmte Prozesse zu schaffen.“⁷

Die Systeme verändern Arbeitsprozesse dabei vor allem nach drei Prinzipien⁸

- **Selektion:** Einheitlich definierte Vorgehensweisen und Konzepte werden ausgewählt und festgelegt; Alternativen damit ausgeschlossen.
- **Einheitlichkeit:** Über Personen, Funktionen und Werke hinweg sollen einheitliche Regelungen und Prinzipien verankert werden.
- **Ganzheitlichkeit:** Die Kohärenz und Komplementarität zwischen Systemelementen soll sichergestellt werden, wenn in einem Bereich Veränderungen vorgenommen werden.

Hierzu sind Methoden, Werkzeuge und Organisationsstandards⁹ entwickelt worden, die mittlerweile bei fast allen Massenherstellern, nicht nur der Automobilindustrie, erfolgreich angewandt werden: Gruppenarbeit, Zielvereinbarungen, kontinuierlicher Verbesserungsprozess, Visualisierungsstandards etc. erlauben eine vernetzte und standardisierte Organisationsstruktur, die an den Zielen der optimierten Prozesssicherheit und Mitarbeiterpartizipation ausgerichtet sind.

Ziel der Prozesssicherheit ist es, dass jeder Mitarbeiter in seinem Verantwortungsbereich die Abläufe, insbesondere die arbeitsorganisatorischen, logistischen und sozialen Prozesse in ihren Grundzügen begreift und in ihrer Ausführung beherrscht. Hierzu sind Methoden entwickelt worden, die zwei wesentliche Voraussetzungen zu erfüllen haben: Sie müssen einerseits flexibel auf die Kundenbedürfnisse, Variantenvielfalt der Produkte sowie auf die Prozessoptimierung reagieren, und sie müssen andererseits die Prozesskomplexität auf einen Standard reduzieren, der eine Vereinfachung und problemlose Übertragbarkeit ermöglicht. Kurz, sie erfordern eine „flexible Standardisierung“.¹⁰

Zum Beispiel ist diese Methode der „flexiblen Standardisierung“ folgenden organisatorischen Modulen von Produktionssystemen unterlegt: Mit der Gruppenarbeit soll die Arbeitsorganisation flexibilisiert werden, und es sollen den Mitarbeitern höherwertige Aufgaben und zusätzliche Verantwortung übertragen werden, gleichermaßen sind sie aber auch der Standardisierung von Arbeitsgängen („Arbeiten nach Standards“) ausgesetzt. Der Zielvereinbarungsprozess dient der Transmission von Unternehmenszielen bis in die

Gruppen hinein. Hier werden standardisierte Methoden und Ableitungen der Betriebswirtschaft eingesetzt.¹¹ Die Visualisierung von Arbeitsabläufen und standardisierten Zielparametern eröffnet den Mitarbeitern und dem Management eine größere Transparenz, Steuerungsmöglichkeit und Kontrolle. Die kontinuierliche Verbesserung soll im Rahmen der Gruppenarbeit den Mitarbeitern mehr Gestaltungsmöglichkeiten in ihrem Verantwortungsbereich geben und den Unternehmen „das Gold in den Köpfen der Mitarbeiter“ als Nutzen bringen. Die eingesetzten Methoden innerhalb des Organisationsmoduls sind auch hier standardisiert.

Diese Systemelemente ergeben in ihrer Verknüpfung und Interdependenz (und ergänzt um weitere Module) ein Produktionssystem, das in vergleichbarer Weise standardisiert bei einer zunehmenden Zahl von Großserienherstellern eingesetzt und ständig weiterentwickelt wird. Letztlich ist ein Produktionssystem eine Betriebsanleitung zur Fertigung von Massenprodukten mit den Mitteln der „partizipativen Rationalisierung“.¹²

Abbildung **Modernes Produktionssystem in der Automobilindustrie**



Ambivalente Handlungsanforderungen durch ganzheitliche Produktionssysteme

Mit der Einführung vereinfachter Prozesse, standardisiertem Methodeneinsatz, repetitiven Teiltätigkeiten sowie dem Druck von kostengünstigen Best-Practice-Lösungen zur Übertragung von Standards, also der Einführung von Produktionssystemen, bricht das berufspädagogische Konzept des durchgängigen und vollständigen Handlungsvollzugs auf. In der Fertigung und den Montagen bestehen die Aufgaben zunehmend aus Routinen. Der Produktionsarbeiter hat nach Vorgaben zu handeln: Die Behälter stehen in vorgezeichneten Flächen, die Arbeitswege und Arbeitsgänge sind definiert, visualisiert, zeitlich bewertet, kontrollierbar und einfach. Die Instandhaltung findet als Routine in der

Abarbeitung von vorgegebenen Checklisten statt. Im Vordergrund stehen der Kundentakt, Qualitätsvorgaben und Produktivität. Die Kennziffern sind abgeleitet aus Benchmarks, marktbezogenen Wettbewerbspreisen und Budgetvorgaben, die jährlich verschärft werden. Die Aufgabe ist nicht mehr individuell, sondern gruppenbezogen und orientiert sich an den Zielen und Vorgaben des Unternehmens und der kontinuierlichen Verbesserung von Standards. Grundsatz der Routinen ist es, sie auszuführen und sie gleichzeitig zu hinterfragen und zu optimieren. So werden Standards flexibel, und aus einem einfachen Routinearbeiter wird ein kreativer Problemlöser und Wirtschafts-

fachmann in eigener Sache, der die betriebswirtschaftlichen Unternehmenszusammenhänge begreift, sie auf seinen Arbeitszusammenhang bezieht und in der Gruppe die Zielerreichung durch Standardverbesserungen praktiziert.

Die Produktionsarbeit folgt demnach nicht mehr allein den Prinzipien der fachlichen Systematik, sondern sie ist an den Geschäfts- und Arbeitsprozessen orientiert. Diese Prozesse sind aber inkohärent

und beinhalten in Folge der Einführung von Produktionssystemen Gegenläufigkeiten, die einem ganzheitlichen Aufgabenzuschnitt der klassischen Facharbeit zuwiderlaufen. Wir bezeichnen sie deshalb als ambivalente Handlungsanforderungen (vgl. Kasten).

Vermittels der Ambivalenz von Handlungsanforderungen entsteht ein neuer Arbeitstyp, den wir als qualifizierten Routinearbeiter mit Facharbeiterausbildung bezeichnen.

Klassische Erstausbildung nur für Einzätze in der Massenfertigung sinnvoll

Allein für den Typus von Facharbeit, der in den indirekten Bereichen der Massenfertigung, wie der Instandhaltung, dem Werkzeugbau, Vorrichtungsbau eingesetzt wird, bleibt die berufliche Erstausbildung in ihrem klassischen dreieinhalbjährigen Schema sinnvoll.

Allerdings werden bei den Massenherstellern schon jetzt ca. 90% der Ausgebildeten von den direkten Fertigungsbereichen übernommen. Das hohe fachliche Niveau der dualen Ausbildung wird in der Fertigung nur unzureichend abgerufen. 60% bis 70% Routineaufgaben in der Fertigung und vor allem in den Montagen sind keine Seltenheit.¹²

Bislang ist die Frage nach der Ausbildung von Facharbeitern für die Fertigung nur unzureichend beantwortet. Folgt man dem Anspruch, der den Arbeits- und Geschäftsprozessen als Orientierungsrahmen beruflicher Bildung zugrunde

liegt, dann müssten auch die Realprozesse der Fertigung in den Curricula verarbeitet werden. Dies würde bedeuten, dass für die gewerblich-technische Facharbeit ein Profil zu entwickeln wäre, das einerseits der Komplexität der Fertigungsprozesse und andererseits auch ihrer Vereinfachung gerecht wird. Zur Komplexität der Fertigungsprozesse gehören, neben den verbliebenen fachlichen Kompetenzen oberhalb der Routineaufgaben, etwa der Metallbearbeitung, vor allem das betriebliche Prozesswissen, das von der Definition einzelner technisch-betriebswirtschaftlicher Kennziffern (Produktivität, Herstellkosten, Personalkosten etc.) über die systematischen Verbesserungsaufgaben bis hin zur Kenntnis der Budgeterstellung und -ableitung und sozialer Prozesse innerhalb der Gruppenarbeit reicht. So wird die Vereinfachung einzelner manueller Tätigkeiten mit den Kenntnissen und dem Erfahrungswissen betrieblicher Prozesse in einem Aufgabenbündel zusammengeführt.

Der *Lernort Betrieb* eignet sich für die Vermittlung solcher Kompetenzen in besonderer Weise, weil durch die Einführung von standardisierten, ganzheitlichen Produktionssystemen notwendigerweise die Ambivalenz von praktischem Handlungswissen in der Massenfertigung am Arbeitsplatz einerseits und den Kenntnissen betrieblicher Abläufe andererseits hervorgebracht wird. Das sind erfahrungsbasierte Kompetenzen, die weder in der Berufsschule noch in der Ausbildungswerkstatt erlernt oder gar abgerufen werden können. Die schnelle und reibungslose Einarbeitung innerhalb von Produktionssystemen könnte daher durchaus zum Ausbildungsgegenstand werden, zumal bei standardisierten Produktionssystemen die Aufgaben in den Organisationsmodulen (Gruppenarbeit, Zielvereinbarungen, KVP etc.) zielgruppenbezogen (Gruppen-/Gruppensprecheraufgaben; Instandhalter) definierbar und die Methoden festgelegt sind. Zusammen mit den zielgruppenspezifischen Qualifikationen und dem erfahrungsgeleiteten Handlungswissen ergibt sich ein Qualifikationsprofil innerhalb von Produktionssystemen, das bislang nur in Rudimenten abgebildet ist, aber zur Erzeugung von Handlungssicherheit und Einsatzflexibilität innerhalb von Betrieben unerlässlich erscheint.

Fragen an die Berufspädagogik

Berufspädagoginnen und Berufspädagogen sind angesichts dieser Situation mit einer Reihe von Fragen sowohl inhaltlicher als auch struktureller Art konfrontiert. An erster Stelle dieser Fragen steht eine ganz grundsätzliche: Soll sich moderne Berufsbildung mit den Anforderungen der beschriebenen Arbeitsplätze überhaupt auseinandersetzen? Ist es pädagogisch sinnvoll und bildungspolitisch vertretbar, die Ausbildung an Arbeitsverhältnissen und Qualifikationsanforderungen zu orientieren, die offensichtlich nicht dem Postulat breit angelegter Beruflichkeit entsprechen

Ambivalente Handlungsanforderungen bestehen aus:

- kontinuierlicher Verbesserung und individuellen Routineaufgaben,
- vollständigen Handlungsaufgaben und repetitiven Teilarbeiten,
- kreativer Problemlösung und Anwendung von Methodenstandards,
- Selbstorganisation und Arbeiten nach Zielvorgaben,
- Geschäftsprozessorientierung und Durchführung von Teiltätigkeiten.

und Kompetenzentwicklung unter Umständen eher behindern als befördern? Müsste Berufsbildung sich hier nicht grundsätzlich verwehren, auf lernförderliche Gestaltung der Arbeitsplätze pochen und ansonsten für Arbeitsmarktsegmente ausbilden, die anspruchsvolleren Standards des Kompetenzeinsatzes entsprechen?

Für eine solche Argumentation spricht sicherlich, dass auch Arbeitsplätze mit hoch repetitiven und standardisierten Teilaufgaben derzeit mit ausgebildeten Facharbeiterinnen und Facharbeitern besetzt werden. Solange große Firmen die Kosten einer Ausbildung im dualen System nicht scheuen, auch wenn die hervorgebrachten Kompetenzen in der anschließenden Arbeitstätigkeit nicht abgefragt werden, sollte öffentliche Berufsbildungspolitik an dieser Stelle nicht intervenieren und den betroffenen Jugendlichen wenigstens die Chance einer umfangreichen Ausbildung bewahren.

Ohne das Plädoyer für lernförderliche, ganzheitlich angelegte Arbeitsplätze aus den Augen verlieren zu wollen und ohne die Forderung nach breiter beruflicher Ausbildung für möglichst alle Jugendlichen in Frage zu stellen, erweist sich der alleinige Rückzug auf dieses Argument aus drei Gründen als problematisch:

Erstens ist erkennbar, dass standardisierte und repetitive Arbeiten heute auch deshalb von Facharbeitern ausgeführt werden, weil diese in der aktuellen angespannten Arbeitsmarktsituation bereitstehen und sich zur Übernahme dieser Aufgaben genötigt sehen. Angesichts der demografischen Entwicklung und eines vielfach prognostizierten Facharbeitermangels wird dies künftig unter Umständen nicht mehr der Fall sein. *Zweitens* ist es angesichts der Einführung standardisierter Produktionssysteme zu kurz gegriffen, ambivalente Kompetenzanforderungen ausschließlich von der Seite der Vereinfachung der Arbeit her zu betrachten und kurzatmige ordnungspolitische Antworten, wie etwa zweijährige Berufe, für diese Problematik zu bemühen, ohne die partizipative, an komplexen Anforderungen orientierte Seite der Handlungen zu betrachten.

Drittens existiert schon heute eine große Zahl von Menschen, die durch die Quasi-Setzung eines dualen Ausbildungsabschlusses als Mindeststandard beruflicher Qualifikation vom Arbeitsmarkt weitgehend ausgeschlossen sind. Laut Angaben des Bildungsgesamtberichtes befinden sich nach Angaben des Konsortiums Bildungsberichterstattung (2006) heute rund 488.000 Personen in Maßnahmen des Übergangssystems. Hier verkehrt sich die Forderung nach möglichst breiter beruflicher Qualifikation ins Gegenteil und wird zum Mechanismus sozialer Schließung, die sowohl durch die Ambivalenz der Kompetenzanforderungen als auch durch die Zunahme prekärer Beschäftigungsformen, wie etwa der Leiharbeit, verstärkt wird.

Aktuell werden viele Absolventen des dualen Systems beruflicher Bildung in Arbeitsbereichen unterhalb ihres Qua-

lifikationsniveaus eingesetzt, an denen sie arbeitsteilig z. T. kleinste Verrichtungen in kurzen Arbeitstakten und hoher Standardisierung ausführen. Eine umfassende berufliche Qualifizierung wäre zur Erledigung dieser Arbeiten auf den ersten Blick gar nicht notwendig - werden doch in vielen Ländern und wurden bis in die Achtziger Jahre hinein auch bei uns vergleichbare Arbeitsplätze mit An- oder Ungelernten besetzt. Nimmt man freilich die Entwicklung hin zu ambivalenten Handlungsanforderungen ernst, dann dürften, zumindest für die Massenhersteller, der Einsatz un- und angelernter Arbeitskräfte für die Zukunft wenig Erfolg versprechend sein - es sei denn, es sind, wie bei Toyota neuerdings festzustellen¹³, temporär eingesetzte Leiharbeitskräfte. Dennoch: sowohl in der Perspektive des deutschen Modells der Berufsbildung als auch in der europäischen Perspektive bleibt ein Qualifikationsbedarf, der mit einer Kurzzeitpädagogik nicht zu decken sein wird.

Die europäische Perspektive

Als hilfreich für eine individuell gestaltete Bildungsplanung dürfte indes der Umstand gelten, dass mit der Anwendung standardisierter Produktionssysteme auch die Kompetenzbedarfe, insbesondere bei international agierenden Unternehmen, international standardisierbar werden. Erscheint es im technischen Bereich wie auch bei einfachen Verrichtungen in der Produktion als mittlerweile selbstverständlich, dass etwa bei der Anwendung einfacher Handgriffe oder in der Beherrschung von komplexeren Anlagensteuerungen internationale Standards gelten, so ist dies offenbar in der Anwendung von Arbeitsorganisationsstandards keineswegs üblich. So können Kompetenzstandards, die etwa Kennziffern, Visualisierungen, aber auch funktionale Prozesse wie einen Zielvereinbarungsprozess, Methoden der Problemlösung und der kontinuierlichen Verbesserung beinhalten, sowohl einen innerbetrieblichen Transfer zwischen internationalen Unternehmensteilen als auch den Transfer aus einem externen Arbeitsmarktsegment in die interne Beschäftigung befördern.

Die Definition von Kompetenzstandards als *Einheit einer gemeinsamen Währung beruflicher Bildung und ihre Zuordnung zu einheitlichen Qualifikationsebenen* eröffnen den Weg zu einer Organisation des lebenslangen Lernens, die auch ambivalente Qualifikationen abbildbar, d. h. zertifizierbar und anrechenbar, macht.¹⁴

Wenn sich nun ambivalente Qualifikationsanforderungen mit Hilfe des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) gegeneinander abgrenzen und darstellen lassen, dann können daraus unter Umständen auch Qualifizierungsschemata für lebenslanges Lernen abgeleitet werden.

So könnte etwa die Beherrschung standardisierter Teilarbeitsschritte an einer Montagelinie in der Großserienfer-

tigung von Kraftfahrzeugen auf der Qualifikationsebene 1 als Kompetenzstandard „manuelle Montagearbeiten an teilautomatisierten Produktionslinien durchführen“ beschrieben werden. Ergänzend hierzu könnten Kompetenzstandards von (Teil-)Elementen von Produktionssystemen wie „Anwendung von Methoden der Problemlösung“ oder „Anwendung von Qualitätsmethoden“ Eingang in die Qualifikationsstufe 2 oder 3 finden. Mittelfristiger Zielhorizont der betrieblichen und individuellen Kompetenzentwicklung wäre in Deutschland ein beruflich definiertes Kompetenzprofil, das beide Pole der ambivalenten Anforderungen mit berücksichtigt.

Manuelle Routinearbeit an einer Produktionslinie erfordert in der Regel einige Grundkenntnisse über das entstehende Produkt, die Anlage und die (teil-)automatisierten Kontrollelemente. Tipps und Anweisungen von Kolleginnen und Vorgesetzten anzunehmen, erleichtert die Arbeitsabläufe, und ein bewusster Umgang mit Qualitätsvorgaben und auftauchenden Problemen unterstützt ein gutes Arbeitsergebnis, genauso wie arbeitsorganisatorische Kompetenzstandards die Einsatzflexibilität der Mitarbeiter erhöht und die Transferhemmnisse zwischen den Unternehmen (steilen) vermindert.

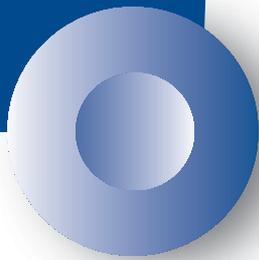
Auf diese Weise könnten vermittels des EQF unterschiedliche Tätigkeiten bzw. ambivalente Handlungen Bestandteil eines kompetenzbasierten Ausbildungsmodells werden, das den Kriterien der Beruflichkeit, der betrieblichen Praxis-tauglichkeit, der Flexibilität über „Kompetenzbündel“ sowie des Erwerbs in unterschiedlichen Lernorten und Verfahren des Kompetenzerwerbs („Outcome-Orientierung“) Rechnung trägt.¹⁵

Fazit

Monotone, repetitive und kurz getaktete Arbeit, wie sie heute an vielen Arbeitsplätzen der Großserienfertigung in der Metallindustrie wieder üblich ist, kann aus berufspädagogischer Sicht nur als lernhinderlich, dequalifizierend und einschränkend bewertet werden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass mit der Einführung von standardisierten Produktionssystemen zugleich die Aufgabenkomplexität und -verantwortung für die Produktionsarbeiter in erheblichem Maße gestiegen ist. Nehmen wir jedoch als gegeben, dass solche Arbeitsplätze in der Großserienfertigung auch in Deutschland in erheblichem Umfang existieren, sich der Qualifikationsbedarf also offenbar heterogenisiert, so sollte Berufsbildungspolitik darauf reagieren. Das kann freilich nicht bedeuten, dass wir auf die enge Qualifizierung für einfachste Verrichtungen in Form eines Anlernverhältnisses zurückfallen. Prinzipien wie die biografische Orientierung an Beruflichkeit, Durchlässigkeit und das Recht auf lebensbegleitendes Lernen müssen die Personalentwicklung in Betrieben und auch die öffentliche Berufsbildungspolitik leiten und orientieren. Eine sinnvolle Option, durchlässige, auf Kompetenzen aufbauende und an Beruflichkeit orientierte Bildungsstrukturen zu entwickeln, ergibt sich, unserer Einschätzung nach, aus den Möglichkeiten, die der Europäische Qualifikationsrahmen eröffnet. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. Institut für angewandte Arbeitswissenschaft (Hrsg.): *Arbeitsorganisation in der Automobilindustrie – Stand und Ausblick*, Köln 2000. Jürgens, U.: *Aktueller Stand von Produktionssystemen – ein globaler Überblick*. In: *angewandte Arbeitswissenschaft* (2003) Nr. 176, S. 25–36
- 2 Vgl. z. B. Springer, R.; Meyer, F.: *Flexible Standardisierung von Arbeitsprozessen*. In: Clement, U.; Lacher, M. (Hrsg.): *Produktionssysteme und Kompetenzerwerb*. Stuttgart. 2006, S. 43–54
- 3 Vgl. Schemme, D.: *Modellversuchsreihe „Prozessorientierung in der Beruflichen Bildung“*. In: *BWP* 33 (2004) 5, S. 15–18; Spöttl, G.; Vollmer, Th.: *Facharbeit im Kontext internationalen Wettbewerbs – Anforderungen an die Neuordnung der industriellen Metallberufe*. In: *lernen & Lehren*. 19 (2004) 75, S. 100–105; Schäfer, H.: *Anforderungen moderner Produktionssysteme an die Facharbeit – Herausforderung an die Ausbildung*. In: *lernen & Lehren*. 19 (2004) 75, S. 106–111
- 4 Vgl. Dörre, Kl. u. a.: *Re-Taylorisierung. Arbeitspolitik contra Marktsteuerung*. Supplement der Zeitschrift *Sozialismus* 9/2001. Hamburg.
- 5 *Die folgenden Ausführungen basieren im Wesentlichen auf Beiträgen aus Clement, U., Lacher, M. (Hrsg.): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb*.
- 6 Vgl. Becker, H.: *Phänomen Toyota*. Berlin/Heidelberg/New York 2006
- 7 Schultetus, W.: *Produktionssysteme – Kernkompetenz des Industrial Engineering*. In: *aktuell. Das MTM-Infomagazin* 9 (2004) 23, S. 17
- 8 Vgl. Jürgens, U.: *Weltweite Trends der Arbeitsorganisation*. In: Clement, U.; Lacher, M. (Hrsg.): a. a. O., S. 20
- 9 *Organisationsmodule, Werkzeuge und Methoden werden nicht weiter unterschieden, da sie als Systemelemente im Zusammenhang der Standardisierungsproblematik eine ähnliche Wirkung auf die Handlungs- und Kompetenzstrukturen haben. In anderen Darstellungen, wie etwa dem Mercedes-Benz-Produktionssystem, wird die Unterscheidung vorgenommen*.
- 10 Springer, R.: *Zukunft der „Wissenschaftlichen Betriebsführung“*. In: *Institut für angewandte Arbeitswissenschaft* (Hrsg.): a. a. O., S. 98
- 11 Lacher, M.; Kreher, St.: *Der Zielvereinbarungsprozess im Werk Kassel der VW AG – ein Bestandteil ganzheitlicher Produktionssysteme in der Automobilindustrie*. In: *Institut für angewandte Arbeitswissenschaft* (Hrsg.), *Ganzheitliche Produktionssysteme – Gestaltungsprinzipien und deren Verknüpfung*. Köln 2002, S. 65–71
- 12 Vgl. Springer, R.: *Rückkehr zum Taylorismus?* Frankfurt – New York 1999
- 13 Vgl. Jürgens, U.: *Weltweite Trends der Arbeitsorganisation*. In: Clement, U.; Lacher, M. (Hrsg.): a. a. O., S. 20
- 14 Vgl. Anderka, Ch.; Clement, U.; Krüger, R.: *Fortschreiten im Sand europäischer Bildungspolitik. Das Projekt EuroB*. In: *BWP* 35 (2006) 5, S. 13–16
- 15 Vgl. Kremer, M.: *Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesysteme – mehr Chancen als Risiken*. In: *BWP* 36 (2007) 3, S. 3–4



Wenn ECVET umgesetzt werden soll, ...

Zwei europäische Studien entwickeln erste Vorschläge

► Im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses gehen bildungspolitischer Prozess und wissenschaftliche Begleitung auf europäischer Ebene einher. Im Jahr 2006/2007 hat sich das BIBB an zwei europäischen Studien zum Europäischen Credit System für die berufliche Bildung (ECVET) beteiligt: ECVET REFLECTOR und ECVET CONNEXION. Zentrales Anliegen war, das Terrain für die Umsetzung von ECVET in den Qualifikations- bzw. Berufsbildungssystemen zu sondieren und Vorschläge im Sinne der Aktionsforschung für die Akteure – sowohl der europäischen Berufsbildungspolitik als auch der nationalen und regionalen Bildungssysteme – zu formulieren. Beteiligt waren über 500 europäische Organisationen der Berufsbildung in 33 Ländern. Der Beitrag zeichnet strategische Momente auf, die die Zukunft der beruflichen Bildung in Europa prägen könnten.

Ende 2005 hat die Europäische Kommission Studien zum ECVET (Europäisches Credit System für die Berufsbildung) und zur Mobilität in der beruflichen Ausbildung ausgeschrieben.

Neben einer Studie zur *Mobilität in der Berufsbildung in Europa (Move It)* wurden

- eine Studie zu *Transfer und Anrechnung von Lernleistungen* im Zusammenhang mit Evaluations-, Validierungs- und Anerkennungsverfahren (ECVET REFLECTOR) und
- eine Studie zu *Management und Gestaltung des Berufsbildungsangebots* als Rahmenbedingung für ein solches Instrument (ECVET CONNEXION) durchgeführt.

Die Ausschreibung beschränkte den Anwendungsbereich von ECVET auf die berufliche Erstausbildung im Kontext organisierter europäischer Mobilität.

Die Studien sollten anonymisiert und länderübergreifend gestaltet werden. Zwei Konsortien wurden gebildet: Für REFLECTOR unter der Leitung vom f-bb (Nürnberg) und dem BIBB, für CONNEXION unter der Leitung der ANFA (Sèvres) und dem französischen Ministerium für Bildung, Hochschulbildung und Forschung (Paris). Innerhalb eines Jahres haben beide Studien mit Hilfe eines Netzwerks von europäischen Experten und einer dezentralisierten Projektstruktur aktuelle empirische Daten erhoben und entsprechende Analysen durchgeführt.

ECVET beruht auf der freiwilligen Teilnahme der Mitgliedstaaten und deren Akteuren in den jeweiligen Qualifikations- und Berufsbildungssystemen (vgl. KEG 2006). Dieser Auszug aus dem ECVET-Konsultationspapier setzt aus europäischer Perspektive den Rahmen beider Studien. Darauf aufbauend haben die Studien

ECVET-Merkmale

ECVET hat zum Ziel, die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung der Lernleistungen einer Person zu erleichtern, die sich von einem Lernkontext in einen anderen, von einem Qualifikationssystem in ein anderes begibt. Dafür schlägt die Europäische Kommission vier Merkmale vor:

- 1) ECVET basiert auf Lernergebnissen.
- 2) Die Lernergebnisse werden in Lerneinheiten – units – zusammengefasst.
- 3) Lerneinheiten werden übertragen und akkumuliert.
- 4) Qualifikationen werden in Lerneinheiten dargestellt.

(Quelle: ECVET-Konsultationspapier der Europäischen Kommission, KEG 2006)



ISABELLE LE MOUILLOUR

Dipl.-Oec., M. A., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Internationales Monitoring und Benchmarking / Europäische Berufsbildungspolitik“ im BIBB



DIDIER GELIBERT

International Relations Manager, ANFA – Association Nationale pour la Formation Automobile (F)

Typologien von Qualifikations- bzw. Berufsbildungssystemen entwickelt, die nicht der üblichen Systemklassifizierung entsprechen, sondern sich an den Merkmalen des ECVET-Vorschlages (siehe Definitionen S. 37) orientieren. Diese Typologien bilden den Kern der Studien, da sie die Formulierung von Umsetzungsstrategien ermöglichen. Im Beitrag werden die Hauptfragestellungen, der methodische Ansatz sowie die Hauptergebnisse der Bestandaufnahme sowie die Empfehlungen für die Akteure der Berufsbildung in Europa diskutiert. Der Beitrag beruht auf den Abschlussberichten beider Studien.

ECVET aus der Sicht von Evaluation, Transfer und Anerkennung

ECVET REFLECTOR betrachtet ECVET aus der Perspektive der existierenden Verfahren zur Evaluation, Transfer und Anerkennung von Lernergebnissen in der beruflichen Bildung in Europa: *Bei dem Transfer von Lernleistungen geht es beim ECVET um die Erfassung der Lernergebnisse in Form von Lerneinheiten und deren Übertragung in ein anderes Qualifikationssystem.*

Lerneinheit

Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die einen Teil einer Qualifikation darstellt. Die Einheit kann der kleinste Teil einer Qualifikation sein, die evaluiert, validiert und eventuell zertifiziert werden kann. Eine Einheit kann sich auf eine oder mehrere Qualifikationen beziehen

(ECVET Konsultationspapier, KEG 2006)

Modul

Teil einer Ausbildung, der genügend Kohärenz aufweist, um ihn als separaten (autonomen) Teil betrachten zu können. Ein Modul ist ein Teil des Unterrichts, eine Sequenz einer Ausbildung und kann aus mehreren Einheiten bestehen

(Gelibert/Maniak 2007)

Nach ECVET finden im Ausland eine Bewertung der erworbenen Lernergebnisse beispielsweise am Ende des Auslandsaufenthaltes sowie die Vergabe von Lernkrediten statt. Daran angeschlossen soll dann im Ursprungsland eine Anrechnung der im Ausland erworbenen Lernergebnisse auf die dort angestrebte Qualifikation stattfinden. Soweit dies in dem Land gesetzlich vorgesehen ist, kann eine Validierung der Lernkredite oder

einer Bescheinigung bis hin zur Integration der Lernkredite bei der Vergabe der gesamten Qualifikation/Abschluss stattfinden. Abbildung 1 zeigt die Verfahrensschritte.

In diesem Zusammenhang stellen die *Bewertung* und der *Transfer* von Lernleistungen i. w. S. zwei wesentliche Merkmale der ECVET-REFLECTOR-Typologie dar.

Als erstes *Typologiemerkmal* gilt somit die Frage, ob und wie weit Lerneinheiten (siehe Definition) in den einzelnen Qualifikationssystemen *identifiziert und bewertet werden* (Bewertung wird in Anlehnung an Abbildung 1 definiert). Nach Angaben der Länderexperten ist es möglich festzustellen, dass die Lernergebnisorientierung in den meisten Ländern vorhanden ist (75 % der 156 Nennungen), bei 25 %

der Nennungen geben die Experten an, dass diese noch in der Planung bzw. nicht vorhanden ist. Allerdings variieren sowohl die Definition der Lernergebnisse als auch ihre Verankerung in den Berufsbildungsangeboten bzw. im Qualifikationssystem. In den verschiedenen Ländern werden die Lernergebnisse entweder als Bestandteil eines Moduls – *module of learning* – (i. S. von ECVET CONNEXION) verstanden oder als Bestandteil einer Lerneinheit – *unit of assessment* – (KEG 2006) bzw. als Teil eines Curriculums, einer Disziplin oder eines zeitlichen Abschnittes eines Ausbildungsprogramms gleichgesetzt. Betrachtet man die Vergabe des Abschlusses i. S. von Qualifikationen, finden wir integrale Abschlussprüfungen, unterschiedliche Kombinationen von Teil- und/oder Endprüfungen sowie einen Mix aus zertifizierten und nicht-zertifizierten Lerneinheiten vor. Die Evaluationsverfahren, die in den Qualifikationssystemen angewandt werden, umfassen formative und summative Verfahren. Eine Endprüfung schließt keineswegs die Organisation von Teilprüfungen für bestimmte Abschnitte des Bildungsprogramms aus. Die Frage des Abschlusses ist grundlegend für die REFLECTOR-Studie, die von der Hypothese ausging, dass in unterschiedlichen Qualifikationssystemen verschiedene Grade von ECVET-Affinität anzutreffen sind – festgemacht beispielsweise an der Verbreitung der Lernergebnisorientierung, der Zertifizierung von kleineren „Einheiten“ oder der Implementierung von Methoden der Validierung nicht formalen Lernens.

Das *zweite Merkmal der REFLECTOR-Typologie ist die Möglichkeit des Transfers* von Lernleistungen im nationalen sowie internationalen Mobilitätskontext. In den untersuchten Systemen findet der Transfer auf der Grundlage von Teilqualifikationen bzw. vollständigen Qualifikationen statt. In einzelnen Qualifikationssystemen kann grenzüberschreitender Transfer stattfinden und gleichzeitig innerhalb des eigenen Berufsbildungssystems nicht vorgesehen sein. Der Transfer nimmt eine Vielzahl von Formen an: grenzüberschreitende gemeinsame Ausbildungsgänge, Zugangsberechtigung zum Ausbildungslehrgang und zu Prüfungen, zeitliche Anrechnung von bei „verwandten“ Ausbildungen bzw. „Warteschleifen“ erworbenen Lernleistungen etc. Ähnlich den Evaluationsverfahren schließen sich bei diesem Merkmal die Varianten gegenseitig nicht aus.

Beide Merkmale – Identifizierung/Bewertung von Lerneinheiten und Transfer von Lernleistungen – führen zur Identifikation von drei idealtypischen Qualifikationssystemen (Abb. 2):

- dem ganzheitlichen Einzelgänger,
- dem einheitsbewussten Internationalisten und
- dem ganzheitlichen Internationalisten.

Es handelt sich dabei um Tendenzen in den untersuchten Ländern. Es können auch mehrere Typen in einem Land vorhanden sein, zudem sind sie kaum in reiner Form vorzufinden. Die Typologie bietet eine Bestandaufnahme und

ist nicht statisch; die Datenlage ermöglicht, Entwicklungspfade der drei Typen i. S. ihrer Reformvorhaben zu beobachten: Bei ca. 50 % der Qualifikationssysteme vom Typ A und Typ C sowie 40 % des Typ B werden zurzeit Berufsbildungsreformen durchgeführt bzw. vorbereitet, die auf ihre Flexibilisierung bzw. Öffnung hindeuten. Langfristig deuten die Ergebnisse auf eine Entwicklung hin zum Typ B.

ECVET aus der Sicht der Gestaltung und Umsetzung der Angebote

ECVET CONNEXION befasste sich mit den Faktoren, die den Anbieter in der Erstausbildung in die Lage versetzen sollen, ECVET in sein Angebot zu integrieren. Aus der Perspektive des **Berufsbildungsangebots** sind vier Faktoren relevant:

1. Der Grad der Entsprechung mit den *Merkmale* von ECVET;
2. Die *Autonomie* der Berufsbildungsanbieter, d. h. die Möglichkeit zur Gestaltung des Ausbildungsprozesses sowie seiner Finanzierung;
3. Die *Flexibilität* der Bildungspfade, d. h. die Möglichkeit, den Lernenden individuelle Bildungspfade anzubieten;
4. Die *Durchlässigkeit*, d. h. die Möglichkeit, in einem anderen Kontext erworbene Lernergebnisse anzuerkennen.

Die CONNEXION-Studie hat die Ausprägung der jeweiligen Faktoren in den Berufsbildungssystemen anhand von 22 Indikatoren gemessen. Jedes System wurde einem Ranking mit einer Skala von 0 (kein Indikator, die Bedingung ist nicht erfüllt) bis 10 (alle Bedingungen sind erfüllt) unterzogen. Das ermöglicht, den relativen Stand des Systems in Hinblick auf die vier Faktoren einzuschätzen.

Im Allgemeinen erreichen ca. 50 % der Systeme das Ranking 4 („ausreichend“ i. S. v. ECVET) bei mindestens drei der vier Faktoren. Für den Faktor „Autonomie“ erreichen ein Drittel der Systeme das Ranking 4. Abbildung 3 veranschaulicht den Stand der 30 untersuchten Systeme.

Parallel zu dieser Analyse wurde eine Typologie der Berufsbildungssysteme entwickelt. Aus der Sicht der Berufsbildungsangebote in Europa ermöglichen eine Reihe von Beobachtungselementen, die Gemeinsamkeiten in den Abläufen und in der Organisation der Systeme der beruflichen Erstausbildung festzustellen. Mehrere dieser Elemente können zusammengefasst werden, wenn sie ähnliche Lösungen bzw. Verhalten aufweisen.

Die entstehende Typologie ist aussagekräftig, da die Unterschiede zwischen den einem Typ zugehörigen Systemen marginal sind. Kriterien zum Aufbau der CONNEXION-Typologie sind:

- Definition des Berufsbildungsbedarfs (Akteure, Rolle etc.);
- Die Inhalte und Durchführung der Angebote (Typ, pädagogische Organisation, Rolle der Ausbilder etc.);
- Die Prüfungsmodalitäten der Lernergebnisse (Typ, Inhalte, Verfahren, Zuständigkeiten etc.).

Abbildung 1 **Verfahrensschritte nach dem ECVET-Vorschlag**

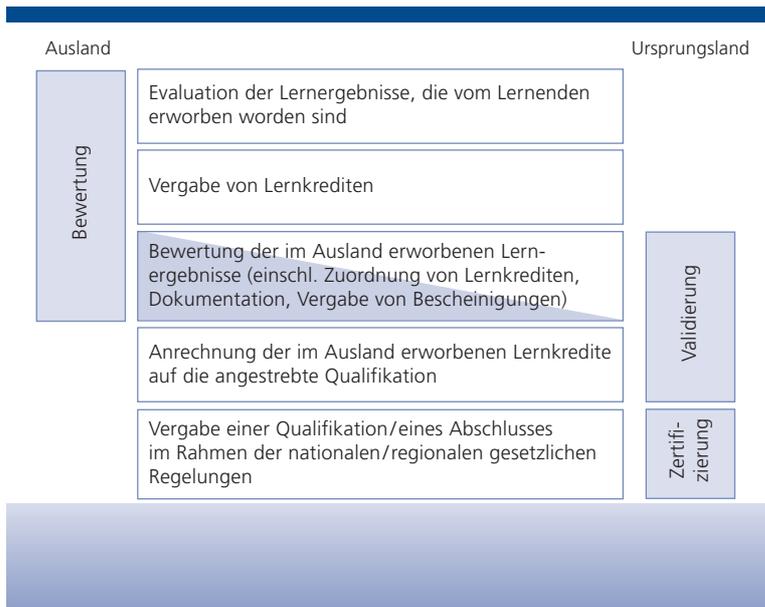


Abbildung 2 **Die ECVET-REFLECTOR-Typologie**

Typ A: Der ganzheitliche Einzelgänger (holistic loner). Zentral für diesen Typ sind die Vergabe von Gesamtqualifikation, die Organisation von Endprüfungen und die Abwesenheit jeglicher gesetzlicher oder institutioneller Möglichkeiten des Transfers von Teilqualifikationen. Lerneinheiten i. S. des ECVET-Vorschlags gehören nicht dazu;

Typ B: Der einheitsbewusste Internationalist (unit-aware Internationalist). Kennzeichnend für diesen Typ ist, dass einzelne Lerneinheiten geprüft und zertifiziert werden und dass der Transfer von Teilqualifikationen im nationalen und europäischen Kontext möglich ist;

Typ C: Der ganzheitliche Internationalist (holistic Internationalist). Dieser Typ befindet sich in einer mittleren Position. Die Vergabe der Qualifikation ist an die Abschlussprüfung gebunden, Teilqualifikationen werden im Rahmen von grenzüberschreitender Mobilität angerechnet.

Abbildung 3 **Verteilung der Systeme der beruflichen Erstausbildung bezogen auf ausgewählte Indikatoren (ECVET CONNEXION)**

Indikatoren	Anzahl der Systeme	% Anteil
Bildungsangebot ist zu 75 % bis 100 % in Lernergebnisse formuliert	18	60 %
Anerkennungsverfahren von Lernleistungen werden angewandt	15	50 %
Die Bildungspfade sind (teilweise oder vollständig) in Modulen definiert	19 (*)	63 %
Individualisierte Bildungspfade sind üblich bzw. in der Entwicklung	15	50 %
Kontinuierliche Prüfung findet statt	18	60 %
Unterschiedliche Akteure ergreifen Initiativen zur Mobilitätsförderung	25	83 %

(*) 12, wenn man die Systeme mit einem uninitiierten Bildungsangebot betrachtet (d. h. 40 %)

Literatur

KEG: *Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. Brüssel, den 31. 10. 2006 SEK (2006) 1431*
 FIETZ, G.; LE MOUILLOUR, I.; REGLIN, T. (2007): *Study on the implementation and development of an ECVET system for initial vocational education and training. ECVET REFLECTOR. F-bb/BIBB. Draft final report. März 2007*
 GELIBERT, D.; MANIAK, R. (2007): *Etude sur la faisabilité d'un système ECVET pour les apprentis (phase test). Rapport final draft. März 2007*
 LE MOUILLOUR, I.: *Zur Unterscheidung zwischen units und modules: Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung: Stand und Perspektiven. In: BWP 35 (2006) 2, S. 24-28*

In der Mehrheit der 30 untersuchten Systeme ist der Typ 1 anzutreffen. Die meisten dieser Systeme befinden sich zurzeit im Wandel, und bewegen sich mehrheitlich in Richtung der Typen 2 und 3. Die Unterschiede in der Konzeption des Berufsbildungsangebots kommen klar zum Vorschein und erklären die Dialogschwierigkeiten zwischen den Systemen. Beispielsweise schätzen die Akteure des Typs 2 die Herangehensweise des Typs 1 als zu theoretisch, des Typs 3 als zu allgemein und des Typs 4 als

zu atomisiert ein. Ebenfalls lassen sich mögliche Kooperationsbinomen identifizieren: Betrachtet man die Ausprägung der Kriterien bei den jeweiligen Typen, könnten Vertreter

des Typs 1 und des Typs 2 ihre Zusammenarbeit leichter im Bereich der technischen bzw. theoretischen Merkmale von ECVET aufbauen; Typ 3 könnte eine Kooperation mit dem Typ 2 oder 4 zu den ECVET-Merkmalen bzw. berufsrelevanten Fragen der Berufsbildungsangebote leichter eingehen.

Mehrere Systeme des Typs 2 weisen eine schwache Ausprägung der ECVET-Merkmale auf. Mehr als für die anderen Typen steht beim Typ 2 die Flexibilität des Angebots in Frage. Insbesondere verhindert das Fehlen von Modulen einen progressiven Qualifikationserwerb für die Individuen. Die Analyse der Systeme zeigt, dass *units* in bestimmten Bereichen zu finden sind, und dass dies kein Widerspruch zu den Grundsätzen der Systeme darstellt. Die Systeme des Typs 3 verhalten sich gegenüber den Anwendungsbedingungen des ECVET positiv. Im Bereich der „Durchlässigkeit“ und der „Flexibilität“ erweisen sich die Systeme des Typs 3 als günstig für die Valorisierung von Mobilitätsperioden und die Anerkennung von Lernergebnissen aus anderen Kontexten. Die Werte und die Charakteristika des Typs 4 weisen einen hohen Kompatibilitätsgrad mit ECVET auf. Ähnlich dem Typ 3 empfehlen sich zuerst Maßnahmen im Bereich der „Autonomie“.

Abbildung 4 Die ECVET-CONNEXION-Typologie

Typen	Beschreibung	Anzahl der Systeme
1 Wissens-orientierung	Die Ausbildung wird als eine Vorbedingung für den Eintritt ins Erwerbsleben betrachtet, eine Phase des Erwerbs der Grundlagen für spätere Beschäftigungsfähigkeit. Am Ende dieser Phase wird der Lernende mit der Komplexität der wirklichen beruflichen Herausforderungen konfrontiert. Er erwirbt Wissen und Know-how im Laboratorium, der Arbeitgeber muss ihn dann am Arbeitsplatz weiter ausbilden Die Beschäftigungsfähigkeit des Lernenden ist aufgeschoben	13
2 Beschäftigungs-fähigkeit	Die Ausbildung orientiert sich am Beruf. Die enge Zusammenarbeit mit der Fach-/Berufswelt entlang des Ausbildungsprozesses ist ein wesentliches Element dieses Typs. Das Unternehmen ist ein Schlüsselakteur. Der Lernende muss am Ende seiner Ausbildung einsatzbereit sein. Sofortige Beschäftigungsfähigkeit des Lernenden ist das Ziel	5
3 Anpassungs-fähigkeit	Die Ausbildung zielt auf berufliche Anpassungsfähigkeit: Der Beruf ist breit gefasst. Er ist erst nach einer Phase der Anpassung und einer Bewertung der erworbenen Kompetenzen zugänglich, diese Kontextualisierung findet im Rahmen der ersten Anstellung statt. Die Beschäftigungsfähigkeit des Lernenden ist als Potential betrachtet	7
4 Kompetenz-portfolio	Die Ausbildung ist auf den progressiven und individuellen Qualifikationserwerb ausgerichtet. Sie besteht aus autonomen Modulen, die bedarfsgerecht kombiniert werden können, um den Anforderungen am Arbeitsplatz zu entsprechen. Der Bildungsweg ist durch sukzessive Validierung der Lernergebnisse gekennzeichnet, und das Kompetenzportfolio wird progressiv zusammengestellt. Die Beschäftigungsfähigkeit des Individuums ermöglicht ihm eine „weiche“ Aufstellung seines Portfolios. Die Beschäftigungsfähigkeit wird von dem Lernenden progressiv aufgebaut.	5

Aktionsfelder und Strategien

Die im Folgenden formulierten Empfehlungen sind das Ergebnis beider Studien unter Mitwirkung von nationalen Experten aus über 500 europäischen Organisationen der beruflichen Erstausbildung. Sie befassen sich mit den Hindernissen zur Umsetzung des ECVET im Bereich der Erstausbildung aus der Perspektive der *Zertifizierung* und des *Ausbildungsangebots*. Die Empfehlungen müssen vor dem Hintergrund der entwickelten Typologien betrachtet werden und sind Handlungsmöglichkeiten, deren Relevanz aus der Sicht der unterschiedlichen Akteure beurteilt werden muß. Aus Analysen- und Expertensicht sind die Einführung und die Umsetzung von ECVET mit der europäischen Mobilitätsförderung, dem „ECVET-Affinitätsgrad“ der Systeme in der beruflichen Erstausbildung sowie mit dem Wandel hin zu den dargestellten Anwendungsbedingungen verbunden. Vor diesem Hintergrund können die Expertenaussagen unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden:

1. *Kontextuale Faktoren.* Die Qualifikationssysteme sind nicht monolithisch; es lassen sich Systeme entlang ihrer Steuerungsstrukturen unterscheiden. Sie sind durch mehr oder weniger wechselseitiges Vertrauen und Kooperationen zwischen den Systemen und zwischen den einzelnen Akteuren gekennzeichnet. In diesem Zusammenhang wirkt ECVET als ein externes Element, das einerseits interne Spaltungen in den Qualifikations-/Bildungssystemen verstärken kann, andererseits aber längst fällige

Innovationen in diesen Systemen initiieren kann. Gemeinsam ist diesen zwei Auswirkungen, dass sie *Transparenz und Gleichwertigkeit in den Systemen*, zwischen den Berufsbildungseinrichtungen und den zuständigen Stellen *fördern*. Genauso wie die Mobilität der Einzelnen von der Eigenmotivation stark abhängt, bedarf die Anwendung und Umsetzung eines europäischen Credit Systems des politischen Willens. Schließlich betonen die Experten die bildungs- und soziokulturellen Aspekte der Umsetzung von ECVET: Unter anderem wird eine Akkulturation der Berufsbildungsanbieter zu den ECVET-Merkmalen und den damit verbundenen Konzepten (Individualisierung, Lernergebnis, Lernkredite, etc.) sowie zu den Voraussetzungen zur Anwendung des ECVET in den Berufsbildungsangeboten notwendig sein. Die Transfer- und Anrechnungsperspektive bedarf außerdem eines gewissen Spielraums für die Berufsbildungsanbieter.

2. Prozedurale Faktoren. Die Transferfunktion impliziert, dass Durchlässigkeit in den Qualifikations-/Berufsbildungssystemen verankert ist. Eine Möglichkeit hierfür ist die Lockerung der Zugangs-/Zulassungsregelungen. Damit verbunden ist ebenfalls die Entwicklung von Methoden zur Anerkennung von Lernleistungen aus den formalen und nicht-formellen Kontexten, die europaweit Anwendung finden könnten. Nach Angaben der Experten sollte die Hauptreferenz für Qualifikationen (Berufsprofile bzw. Standards) eine transferorientierte Beschreibung der Inhalte ermöglichen. Dies würde zu weniger Rigidität, weniger programm- bzw. curriculumbasierten Beschreibungen von Qualifikationen und zu einer erhöhten Orientierung an Lernergebnissen führen. Der modulare Aufbau des Berufsbildungsangebotes bedarf einer Anpassung an die ECVET-Betrachtung der Lerneinheiten und deren Validierung. Die ausgewählte Lösung zur Bewertung der Lernergebnissen, die einem Modul entsprechen können, wird die Zertifizierung mehr oder weniger mit ECVET kompatibel werden lassen: Entspricht ein Modul einer Lernheit, ist die Kompatibilität stark, da die Aufgliederung des Berufsbildungsangebots den Aufbau im Qualifikationssystem widerspiegelt. Entspricht im Gegenzug ein Modul mehreren Lerneinheiten, werden mehrere Evaluationsvorgänge zur Validierung der Module notwendig. Die Qualitätssicherungsaspekte des ECVET schließen die Akkreditierung von Berufsbildungsanbietern und die Information über Methoden zur Beschreibung und Bewertung von Lernergebnissen ein. Außerdem sind Ansätze zur Bewertung und Validierung von Teilqualifikationen und zur Vergabe der Lernkredite zu entwickeln.

Beide Studien zeigen, dass die ECVET-Merkmale in Europa weitgehend positiv aufgenommen werden. Allerdings machen sie ebenfalls deutlich, dass die Anwendung und

Auf der Grundlage beider Studien lassen sich folgende Empfehlungen systematisieren:

Vorschläge zu ECVET: „Keep it simple and concrete“

- Klare Unterscheidung von Lerneinheiten und Modulen
- Entwicklung von Prototypen zur Beschreibung von Lernergebnissen in Lerneinheiten
- Flexible und einfache Gestaltung von ECVET mit einem minimalen Verwaltungsaufwand

Vorschläge zur Mobilität

- Identifikation der Voraussetzungen für die Anwendung von ECVET zur Förderung und Gestaltung der Mobilität
- Entwicklung von Mobilitätsmodulen sowie von Modulen, die im Bereich der Mobilität anerkannt werden können
- Entwicklung modularer Ausbildungsgänge zur Förderung der Mobilität
- Erhöhung der Dauer der Mobilität in der Erstausbildung
- Entwicklung von Mobilitätsmanagement
- Weiterbildung für das Ausbildungspersonal im Umgang mit ausländischen Auszubildenden sowie dem Management von ECVET

Vorschläge auf der Ebene der Akteure nationaler Qualifikationssysteme/Berufsbildungssysteme (einschl. Bildungsanbieter)

- Bei Systemen mit stärkerer Lernergebnisorientierung: Anwendung von ECVET als Instrument zur Anerkennung
- Bei Systemen mit geringerer Lernergebnisorientierung: Identifikation der Analogien zwischen ECVET (Ziele, technische Elemente, Prozess) und dem eigenen Qualifikations-/Berufsbildungssystem
- Aufbau eines Kooperationsnetzwerkes zwischen den zuständigen Stellen im nationalen Qualifikationssystem
- Weiterbildung der Bildungsanbieter zu den Themen: Lernergebnisorientierung, Individualisierung
- Entwicklung der ECVET-Kompatibilität der Berufsbildungsangebote
- Auswertung und Valorisierung laufender ECVET-Pilotprojekte

Vorschläge auf der europäischen Ebene bzw. im Rahmen europäischer Zusammenarbeit

- Zusammenhang zwischen ECVET und Qualitätsstandards auf europäischer und nationaler Ebene
- Durchführung von Pilotprojekten (insb. domänenspezifischen, einschl. nationaler Begleitgruppen zum Aufbau des wechselseitigen Vertrauens und Sicherung des Bottom-up-Verfahrens)
- Aufbau einer Best-practice-Datenbank (Dokumentation von Austauschprojekten, insb. berufs-pädagogische Aspekte), Aufbau eines Peer-Learning-Netzwerkes
- Vorschläge auf europäischer Ebene für Lernvereinbarung und vertragliche Rahmenbedingungen, Redaktion eines europäischen ECVET-Leitfadens

Weiterführende Informationen

CEDEFOP: <http://communities.trainingvillage.gr/creditransfer>

Europäische Kommission: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/vocational_en.html

Projekt Move-It: <http://room.projectcoordinator.net/projectweb/435bc339b0795/Index.html>

Projekt ECVET CONNEXION: www.ecvetCONNEXION.com/

Projekt ECVET REFLECTOR: www.ecvet.net/

Bundesinstitut für Berufsbildung: www.bibb.de

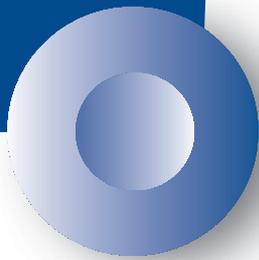
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung: www.f-bb.de/fbb/institut/index.php

Association Nationale pour la Formation Automobile: www.anfa-auto.fr/

Ministère français Education Nationale, Enseignement Supérieur et Recherche: www.education.gouv.fr/

Umsetzung von ECVET nicht ohne seine Adaption an die nationalen/regionalen Systeme möglich sind. Wie ferner aus den Ergebnissen der Studien hervorgeht, kann die Umsetzung von ECVET Auswirkungen auf einzelne Aspekte der nationalen/regionalen Berufsbildungssysteme haben, ohne ihre grundlegenden Merkmale in Frage zu stellen.

Das letzte Wort zu ECVET ist noch nicht gesprochen. Mittlerweile wurden die Ergebnisse des europäischen Konsultationsverfahrens zu ECVET bekannt gegeben. Viele Empfehlungen decken sich mit den Vorschlägen aus beiden Studien. Die Entscheidungen vom Rat und Parlament der Europäischen Gemeinschaften bleiben abzuwarten. ■



„Schmerzhaftes Entscheidungen oder harte Zeiten“

US-Studie fordert grundlegende Änderungen des Bildungssystems der USA

► **Bildungspolitische Auseinandersetzungen sind in den USA ein ständiges herausragendes Thema nationaler Debatten aller gesellschaftlichen Gruppen. Sie werden in regelmäßigen Abständen angeheizt von Studien hochrangig mit Wissenschaftlern, Politikern, Wirtschafts- und Gewerkschaftsführern besetzter unabhängiger Kommissionen, die von Stiftungen finanziert werden. Ein Kommissionsbericht dieser Art wurde im Dezember 2006 in Washington D.C. der amerikanischen Öffentlichkeit vorgestellt: „Tough Choices or Hard Times“, der eine enorme Resonanz in den Medien auslöste.¹ Die Analyse trifft mehr oder weniger exakt auf die derzeitigen Probleme aller Industriestaaten auf ihrem Wege in die globale Wissensgesellschaft zu. Die Reformvorschläge sind radikal, vor allem wenn man sie mit unseren Reformansätzen von der Vorschulerziehung bis zur Weiterbildung der Beschäftigten vergleicht. Unsere Entscheidungen sind weniger schmerzhaft. Es lohnt sich, radikaleren Lösungen Aufmerksamkeit zu widmen.²**



HERMANN SCHMIDT

Prof. Dr. Dr. h. c., ehem. Präsident des BIBB und Mitglied des Board of Trustees im National Center on Education and the Economy, Washington D.C., USA

Am 13. Dezember 2006 hat eine „New Commission on the Skills of the American Workforce“ in Washington einen neuen Bericht zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems in den USA vorgelegt, dessen Vorschläge nicht weniger als einen totalen Umbau des US-Bildungssystems verlangen. Der Titel des Berichts weist schon auf die Perspektiven hin, die drohen, wenn man nur mehr Geld ins Bildungssystem pumpen will, um die Krise abzuwenden: „Tough Choices or Tough Times“. Wer keine schmerzhaften Entscheidungen treffen will, so die Botschaft, wird harten Zeiten entgegensehen. „Wir hielten es 1990 nicht im Traum für möglich, dass wir heute mit Ländern konkurrieren, die erstklassig ausgebildete Menschen zu Niedriglöhnen beschäftigen“, heißt es im Bericht. Verdeutlicht wird diese Feststellung an einem einfachen Beispiel: „Heute verdient ein indischer Ingenieur 7.500 \$ im Jahr, während das Einkommen eines amerikanischen Ingenieurs mit derselben Qualifikation 45.000 \$ beträgt. ... Warum sollten die Arbeitgeber der Welt uns mehr bezahlen als den Indern, wenn sie die gleiche Arbeit tun?“

Diese Frage stellt sich auch für Europa, auch für Deutschland. Nicht alles, was für die USA gut ist, das lehrt die Vergangenheit, ist auch gut für uns. Gleichwohl treffen die Ergebnisse der Analyse der US-Kommission genau auch auf Europa, auf Deutschland zu. Die Schlüsse, die die Amerikaner daraus ziehen und die Antworten, die sie geben, sind ungleich radikaler als unsere traditionellen Vorschläge für eine Bildungsreform. Können wir vielleicht doch Lehren aus dieser US-Studie ziehen?

Die Situation des Bildungswesens in den USA und die Herausforderungen

Der Bericht verweist darauf, dass die USA in den internationalen Studien zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems durchgängig einen Platz von der Mitte an abwärts belegen. Während die USA in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts noch dreißig Prozent aller Hochschulstudenten auf der Welt stellten, betrage dieser Anteil heute nur noch 14 Prozent und sinke weiter.

Der Bericht analysiert das US-Bildungssystem und nennt zehn Sachverhalte, die zum heutigen Zustand des Bildungssystems geführt haben (vgl. Kasten).

Zum heutigen Zustand des Bildungssystems in den USA haben geführt:

1. „Wir rekrutieren einen unverhältnismäßig hohen Anteil unserer *Lehrerschaft* aus den weniger leistungsfähigen Collegestudenten.“
2. „Wir dulden eine enorme *Verschwendung im System*, indem wir es zulassen, dass Schüler in jungen Jahren, wenn die Kosten noch relativ niedrig sind, nicht mitkommen, und wir versuchen, dies in späteren Jahren mit umso höheren Kosten wieder in Ordnung zu bringen.“
3. „Wir haben es zugelassen, dass die diesem System innewohnende Ineffizienz über die Jahre progressiv gewachsen ist.“
4. „Die stark gewachsene *Ungleichheit der Familieneinkommen* hat kräftig zur wachsenden Ungleichheit in den Leistungen der Schüler und Studenten beigetragen.“
5. „Wir haben es *nicht vermocht*, unseren Schülern sogenannte *schwere Fächer schmackhaft zu machen* und hart in der Schule zu arbeiten; Fakten, auf denen die Erfolge der besten Bildungssysteme der Welt aufbauen.“
6. „Wir bezahlen unsere Lehrer für die Zeit, die sie in der Schule verbringen, anstatt die besten und *intelligentesten Studenten für ein Lehrerstudium* anzuwerben und die besten von ihnen hoch zu bezahlen.“
7. „Unser Prüfungssystem belohnt Schüler und Studenten, die gut sind in allen möglichen Routinearbeiten, aber wir bieten *Studenten kaum Gelegenheit*, ihre analytischen Fähigkeiten zu zeigen und kreatives und *innovatives Denken zu demonstrieren*.“
8. „Wir haben eine *Bürokratie in unseren Schulen* aufgebaut, in der die Leute, die die Verantwortung tragen, keine Entscheidungen treffen dürfen und die Leute, die die Macht dazu haben, keine Verantwortung tragen.“
9. „Die meisten zukünftigen *Beschäftigten sind bereits in der Arbeitswelt* und wenn sie die hohen Bildungsansprüche nicht erfüllen, hilft es ihnen wenig, wenn wir das Schulsystem reformieren.“
10. „Obwohl wir ein gut funktionierendes Stipendiensystem haben, das guten jungen Leuten ein Studium ermöglicht, haben wir *so gut wie nichts getan*, *Erwachsenen* mit Familie und in voller Berufstätigkeit eine *Weiterbildung zu ermöglichen*, die sie auf die Herausforderungen der kommenden Arbeitswelt vorbereitet.“

Während des relativen *Abstiegs des Bildungssystems* der USA und seiner Leistungen, so die Autoren, *digitalisiere sich die Arbeitswelt* immer schneller und befähigt damit immer mehr Berufe, ihre *Leistungen* über das Internet zu jedem Platz auf der Welt *zu transportieren*, ob es nun medizinische Diagnostik, Architektenleistungen, Filme oder Romane oder die Arbeit im Callcenter seien. Auf diese Weise sei es Arbeitgebern möglich, immer mehr Bestleistungen selektiv zu günstigen Preisen irgendwo auf dem Globus einzukaufen. Die Zahl amerikanischer Beschäftigter, die in unmittelbarem Wettbewerb mit Menschen in jeder Ecke der Erde stehe, steige täglich. Für *Firmen*, die sich an dieser Form des *Outsourcing nicht beteiligten*, die nicht versuchten, sich für jeden Abschnitt ihres Produktions- oder Dienstleistungsprozesses die besten und günstigsten Arbeitsangebote zu sichern, sei die *Pleite nur eine Frage der Zeit*, ob man das nun gut finde oder nicht. Wenn es

nicht um die günstigsten Arbeitsangebote aus anderen Ländern gehe, dann um die Automatisierung der menschlichen Arbeit. Während es früher nur möglich gewesen sei, gering qualifizierte Arbeit in hohem Masse zu automatisieren, betreffe dies heute auch durchaus qualifizierte Arbeit, die einen gewissen Grad von Routine aufweise. *Sobald jemand den Algorithmus* für einen hochqualifizierten *Routinejob* entdeckt habe, werde er alsbald *ganz oder in Teilen automatisiert*.

In dieser sich beschleunigenden Entwicklung und ihren Folgen könnten die USA nur dann bestehen, wenn es ihnen gelänge, die *technologische Führung in der Erfindung und Entwicklung neuer Produkte und Dienstleistungen* zu erringen und sie dauerhaft zu verteidigen. „Aber diese Führerschaft hängt nicht allein von der Technologie ab“, heißt es im Bericht, „sie hängt vielmehr von einer starken Veranlagung zur Kreativität ab, die sich ständig erneuert und von Millionen von Menschen, die sich vorstellen können, wie die Käufer solcher Güter und Dienstleistungen diese Dinge nutzen, die es vorher nicht gab.“



... Dies ist eine Welt, in der ein sehr hohes Maß an Vorbereitung im *Lesen, Schreiben und Vortragen, in der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Literatur und der Geschichte* für die meisten Beschäftigten die Grundlage ihrer weiteren Ausbildung sein wird. Es ist eine Welt, in der der *selbstverständliche Umgang mit Ideen und Abstraktionen* die Pforte zu einem guten Arbeitsplatz ist, in der ein hoher *Bildungsstand die einzige Sicherheit* darstellt.“

Nach dieser Analyse kommt die Kommission zu dem Schluss, dass nur eine grundlegende Änderung des amerikanischen Bildungssystems die Grundlage für einen erfolgreichen Wandel hin zur Wissensgesellschaft bewirken könne, und führt dies in den im Folgenden beschriebenen zehn Schritten aus.

Zehn Vorschläge zur Reform des amerikanischen Bildungswesens

ERSTER SCHRITT: STAATLICHE EXAMEN SETZEN DIE STANDARDS

Es ist unser Ziel, alle Schüler nach der Schule aufs College gehen zu lassen, die erste Gruppierung nach der Pflichtschule, also *nach zehn Jahren*, die zweite Gruppierung nach der High School, also *nach zwölf Jahren*. Wir empfehlen hierfür zwei Examen einzuführen, die in den bereits genannten, uns besonders wichtig erscheinenden Kern-

1. Staatliche Examen setzen die Standards.
2. Die verfügbaren Ressourcen werden effizienter genutzt.
3. Aus dem ersten Drittel der besten Studenten werden die Lehrer rekrutiert.
4. Standards, Prüfungen und Curricula werden entwickelt, die die heutigen Bedürfnisse und die Anforderungen von morgen reflektieren.
5. Höchste Anforderungen werden an die Leitung, Finanzierung, Organisation und das Management der Schulen gestellt.
6. Der Kleinkinderziehung wird erste pädagogische Qualität zugewandt.
7. Den schwächsten Lernenden die stärkste Hilfe.
8. Biete allen Beschäftigten die Chance, die notwendigen neuen Qualifikationen zu erwerben.
9. Jedermann erhält ein Bildungskonto.
10. Regionale Wirtschaftsförderung und regionale Berufsbildungsplanung werden miteinander verbunden.

fächern die Standards setzen. Alle Schulen, staatliche oder private, müssen diese vom Staat gesetzten Standards erfüllen. Das erste Examen, das *State Board Qualifying Examination*, öffnet den Weg zur Berufsbildung oder akademischen Bildung. Wir gehen davon aus, dass 95 % unserer Kinder das Examen nach der zehnten Klasse bestehen.

Wer das State Board Qualifying Examination besteht, aber einen bestimmten Notendurchschnitt nicht erreicht, besucht nun ein Community College, das entweder nach zwei Jahren zu einem beruflichen Abschluss führt oder den Zugang zur Universität (four-year-college) eröffnet.

Wer im ersten Examen einen bestimmten Notendurchschnitt erreicht, kann auf der High School bleiben und das zweite Staatliche Examen, das *State Board Transfer Examination*, machen, sobald sie/er sich dafür reif fühlt. Dieses zweite Examen realisiert den Standard des International Baccalaureate (etwa Abitur) und sichert bei Bestehen die freie Wahl einer Universität.

Dieser neuen Art von Staatlicher Examen liegen zwei Leitgedanken zugrunde: einmal, eine Übereinkunft über einen bestimmten *Kanon von allgemeinbildenden Fächern* zu erzielen, die als Grundlage aller beruflichen Qualifikationen angesehen werden, und zum Zweiten, dass jedes Individuum *lebenslang – so oft der/die Betreffende will* – den Anspruch erheben kann, an diesen Examen teilzunehmen und die entsprechenden Qualifikationen zu erwerben.

ZWEITER SCHRITT: DIE VERFÜGBAREN RESSOURCEN WERDEN EFFIZIENTER GENUTZT

Indem wir die *Zahl der Schulversager drastisch reduzieren*, können wir jedes Jahr – das beweisen gründliche Berechnungen der unterschiedlichsten Ausgaben – rund 67 Milli-

arden Dollar an den verschiedensten nationalen Ausgaben einsparen. Der Grundgedanke unseres neuen Finanzierungsplanes ist es, diesen Betrag jährlich für folgende Bereiche in etwa gleich großen Beträgen auszugeben:

- 1) Die Anwerbung, Ausbildung und Anstellung einer *Lehrerschaft*, die ausschließlich aus dem oberen Drittel der Studenten rekrutiert wird; natürlich müssen dafür die Lehrergehälter drastisch angehoben und ein anderes Bezahlungssystem eingeführt werden.
- 2) Die Einrichtung eines hoch professionellen *frühkindlichen Erziehungssystems*, das alle Drei- und Vierjährigen erfasst.
- 3) Ein Bildungsangebot für *Benachteiligte*, das ihren Bedürfnissen gerecht wird und ihre Chancen erheblich verbessert.

Wenn wir diese Umleitung der Finanzströme hinbekommen, besteht die reelle Chance, fast alle Jugendlichen zum College zu schicken.

DRITTER SCHRITT: AUS DEM ERSTEN DRITTEL DER BESTEN STUDENTEN WERDEN DIE LEHRER REKRUTIERT

Wir können von unseren Schülern nicht erwarten, dass sie die weltbesten Leistungen bringen, wenn wir weiterhin die meisten Lehrer aus dem unteren Drittel unserer *Universitätsstudenten rekrutieren*. Um die besten Studenten für das Lehramt zu gewinnen, müssen wir als Erstes das Gehaltssystem für Lehrer ändern. *Wir zahlen jungen, leistungsfähigen Lehrern zu wenig und den älteren ohne Rücksicht auf ihre Leistungen gleich viel*. Außerdem sollten wir den pensionierten Lehrern nicht mehr zahlen, als es renommierte Unternehmen mit ihrem mittleren Führungspersonal im Ruhestand tun. Um Erfahrung und Leistung gerechter zu honorieren, schlagen wir die *Einführung von mehreren Leistungsklassen für Lehrer* vor, innerhalb deren man nur eine bestimmte Zahl von Jahren eine Steigerung des Einkommens für Berufserfahrung erwarten kann. Wer sich nicht für eine nächsthöhere Leistungsklasse (mit präzise beschriebenen Mehr- oder Besserleistungen) qualifiziert, erhält z. B. nach fünfzehn Berufsjahren keine Gehaltssteigerungen mehr.

Als *Einstiegsgehalt* empfehlen wir den heutigen Durchschnitt aller Lehrergehälter, nämlich 45.000 \$. Auf der höchsten Stufe der Karriereleiter für Lehrer empfehlen wir ein durchschnittliches *Jahresgehalt von 110.000 \$*. Es wird *Lehreragenturen* (Teachers Development Agencies) geben, die die Anwerbung, die Weiterbildung und die Zertifizierung von Lehrern übernehmen.

VIERTER SCHRITT: STANDARDS, PRÜFUNGEN UND CURRICULA WERDEN ENTWICKELT, DIE DIE HEUTIGEN BEDÜRFNISSE UND DIE ANFORDERUNGEN VON MORGEN REFLEKTIEREN

Heute *überwiegt* immer noch das *Abprüfen des disziplinbezogenen Wissens* unsere Schulprüfungen. Die Wissensbasiierung wollen wir in einer Wissensgesellschaft natürlich nicht abschaffen, aber wir wollen sie enger verbinden mit den Qualifikationen, die unsere Wettbewerbsfähigkeit im 21. Jahrhundert sichern: *Kreativität und Innovationsfähigkeit, der sinnvolle Umgang und die Anwendung von Ideen und Abstraktionen, die Selbstdisziplin und die Organisationsfähigkeit*, eine Aufgabe durchzuführen und erfolgreich abzuschließen, und die *Fähigkeit, im Team zu arbeiten*. Unsere Prüfungsindustrie wird sich zu diesem Zweck ganz umstellen müssen. Wenn das nicht geschieht, ist alles andere zwecklos.

FÜNFTER SCHRITT: HÖCHSTE ANFORDERUNGEN WERDEN AN DIE LEITUNG, FINANZIERUNG, ORGANISATION UND DAS MANAGEMENT DER SCHULEN GESTELLT

Schulen werden aus der kommunalen Verwaltung herausgelöst und in die Verantwortung von fachlich geeigneten unabhängigen Unternehmen gegeben, ohne dass der öffentliche Charakter der Schule aufgegeben wird. Schulverwaltungen schließen zeitlich begrenzte Verträge mit solchen *Schulunternehmen*, überwachen deren Arbeit und kündigen für den Fall, dass die Arbeit nicht zufriedenstellend ist. Der *Verankerung der Schule im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld* wird größte Aufmerksamkeit gewidmet. Die Schulen sind frei in der Verwendung der Mittel, die aus öffentlichen Quellen kommen, aber auch zusätzlich angeworben werden können. Schulen, die besonders viele schwächere und benachteiligte Schüler aufnehmen, erhalten besondere finanzielle Zuwendungen vom Staat. Für die *Schulverwaltung*, Organisation und Management, werden besonders *geeignete Personen oder Organisationen* herangezogen.

SECHSTER SCHRITT: DER KLEINKINDERZIEHUNG WIRD ERSTE PÄDAGOGISCHE QUALITÄT ZUGEWANDT

Wir wissen seit langem, dass eine *erstklassige Bildung und Erziehung der Drei- bis Vierjährigen* das ganze Bildungssystem *verbessert* und entlastet, aber wir haben nie die Kraft gefunden, die entsprechenden Mittel bereitzustellen. Bei den von uns ermittelten Entlastungen anderer Maßnahmen im Kinder- und Jugendbereich stehen genügend Mittel zur Verfügung, allen Drei- bis Vierjährigen eine entsprechende Bildung und Erziehung zukommen zu lassen. *Wir müssen nun tun, was wir schon lange hätten tun sollen.*

SIEBTER SCHRITT: DEN SCHWÄCHSTEN LERNENDEN DIE STÄRKSTE HILFE

Wir schlagen vor, dass die Finanzierung von *Maßnahmen für schwächere Schüler und Benachteiligte* aus den lokalen Budgets herausgelöst wird und diese Mittel gebündelt und einheitlich vom Staat nach einem auf die Bedürfnisse der Schüler abgestimmten Schlüssel vergeben werden. Zusätzlich zu den bisher für diese Schüler aufgewendeten Mitteln sollten aber – in Preisen von 2006 – *19 Milliarden Dollar* aus den von uns ermittelten Quellen für diesen Personenkreis angewendet werden. Lehrern, die in sogenannten sozialen Brennpunkten Dienst tun, werden Gehaltszuschläge gezahlt.

ACHTER SCHRITT: BIETE ALLEN BESCHÄFTIGTEN DIE CHANCE, DIE NOTWENDIGEN NEUEN QUALIFIKATIONEN ZU ERWERBEN

Die Bundesregierung sollte die gesetzlichen Grundlagen dafür schaffen, dass *jeder erwachsene Beschäftigte* – ohne Aufwendung eigener Mittel – die *Gelegenheit* erhält, sich auf das erste Staatsexamen vorzubereiten, um die *Voraussetzungen für einen Collegebesuch* zu erwerben. Viele werden ein solches Angebot nicht annehmen. Die es aber annehmen, werden eine neue Klientel für unsere Schulen und Bildungseinrichtungen und ein Beispiel für andere sein, die das Angebot zunächst nicht wahrnahmen. Die zweite Chance muss im Interesse aller gewährt werden.

NEUNTER SCHRITT: JEDERMANN ERHÄLT EIN BILDUNGSKONTO

Mit unserem achten Schritt wollen wir eine *hohe Allgemeinbildung der Beschäftigten* erreichen, die in Zukunft die Grundlage aller beruflichen Bildung sein wird. Die Sicherung der Arbeitsplätze wird in Zukunft nur durch ein aktives lebenslanges Lernen möglich sein, das hilft, die neuen und veränderten Herausforderungen zu bestehen. Zur finanziellen Absicherung des lebenslangen Lernens richtet der Staat *für jedes Neugeborene ein Bildungskonto* ein, statet es mit *500 \$ Startkapital* aus und stockt dieses Konto mit einem geringeren jährlichen Betrag bis zum 16. Lebensjahr des Kindes auf. Bleibt das Verdienst nach dem 16. Lebensjahr gering, zahlt der Staat weiter. Im Übrigen werden den Bürgern selbst und ihren Arbeitgebern durch *steuerliche Erleichterungen Anreize geboten, auf die Bildungskonten einzuzahlen. Das Geld kann nur für Bildungsmaßnahmen verwendet werden.*

Der achte und der neunte Schritt werden wegen der großen Zahl der Finanzierungsempfänger teuer werden. Wir haben für beide Maßnahmen rund *31 Milliarden Dollar* veranschlagt. Allerdings sichern wir mit dieser Investition eine Verbesserung unserer Wettbewerbsfähigkeit, wie wir sie auf andere Weise nicht erreichen können.

ZEHNTER SCHRITT: REGIONALE WIRTSCHAFTSFÖRDERUNG UND REGIONALE BERUFSBILDUNGSPLANUNG WERDEN MITEINANDER VERBUNDEN

Die Programme der Bundesregierung zur Ausbildung von Schulabbrechern haben, wenn sie überhaupt erfolgreich waren, junge Menschen meist in Jobs ohne Zukunft geführt. Wenn eine solche Ausbildung nicht an konkrete wirtschaftliche Investitionen in der Region gekoppelt ist, endet sie in einer Sackgasse.

Deshalb wollen wir diese Verbindung herstellen: *Regionale Wirtschaftsförderung muss mit der Planung regionaler Berufsbildungsmaßnahmen eine vernünftige Verbindung eingehen.*

Wir empfehlen der Bundesregierung durch eine Rahmengesetzgebung die Einzelstaaten zu ermuntern, *regionale Entwicklungsbehörden* („authorities“) einzurichten, in denen die *Wirtschaftsführer* der Region mit den *für Bildung Zuständigen* zusammenarbeiten, um wirtschaftliche Entwicklung und Bildungsinfrastruktur aufeinander abzustimmen.

Können wir nun Lehren aus dieser US-Studie für Deutschland ziehen?

Wenngleich das amerikanische Bildungssystem sich von dem unseren weitgehend unterscheidet, sind die Probleme, mit denen beide Systeme konfrontiert werden, doch die gleichen. *Das wirft erneut die zu Beginn dieses Beitrages bereits gestellte Frage auf, was in unserem in den letzten Jahren nicht eben positiv benoteten Bildungssystem geschieht, damit es wieder – wie zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts – eine führende Rolle unter den Bildungssystemen der Welt einnehmen und damit unsere kulturelle und wirtschaftliche Stellung in der Welt auch in Zukunft sichern kann.*

Ausgerechnet die Amerikaner lehren uns nun, dass die Grundlage einer dauerhaften Beschäftigung eine umfassende Allgemeinbildung ist, während wir am dreieggliederten Schulsystem festhalten, das die allgemeine Bildung schichtenspezifisch in unterschiedlichen Dosierungen zuteilt. In der beruflichen Bildung hat der Bundestag beim

Beschluss über die Reform des Berufsbildungsgesetzes 2005 das *Ziel einer breiten beruflichen Grundbildung* aus dem Berufsbildungsgesetz *entfernt* und durch „berufliche Handlungsfähigkeit“ ersetzt, die bekanntlich auch im schmalsten Schmalspurberuf erreicht werden kann. Während uns die Amerikaner sagen (Erster

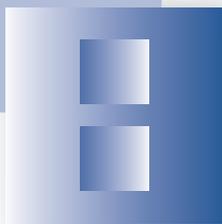
Schritt), dass nur eine breite und gute Bildungsbasis zukünftige Beschäftigung sichert, führen wir die 1969 abgeschafften eng geschnittenen Anlernberufe wieder ein, wohl wissend, dass sie in einer globalisierten Wirtschaft keine Zukunft haben.

Die *Novellierung des Berufsbildungsgesetzes* von 2005 beseitigt nicht einmal die Krise der beruflichen Bildung, denn die Reformen kann man nur halbherzig nennen. Der *schulischen Berufsausbildung*, die in einer Reihe von Berufen eine gute Alternative zum dualen System sein könnte, wurde durch die zeitliche Begrenzung der Zulassung zur Kammerprüfung *keine echte Chance eingeräumt*. Die *regionale Berufsbildungsplanung* – die die Amerikaner in ihrem zehnten Schritt ausdrücklich empfehlen – wurde auf Intervention der Kammern und der Arbeitgeber im Parlament wieder aus der Vorlage des neuen Berufsbildungsgesetzes 2005 entfernt. Die große Koalition brüstet sich mit dem „Erfolg“ ihrer Arbeitsmarktpolitik und führt als Nachweis den „Gewinn“ der Bundesagentur für Arbeit (BA) in Höhe von neun Milliarden an. Sie verschweigt aber, dass sie zu diesem Zweck einigen *Hunderttausend Beschäftigten und Arbeitslosen* die dringend benötigten Weiterbildungsangebote gestrichen, dadurch eine Unzahl von qualifizierten Weiterbildnern arbeitslos gemacht und Tausende Bildungsanbieter in den Ruin getrieben hat. Die Amerikaner empfehlen dagegen (achter und neunter Schritt), hierfür zusätzlich 31 Milliarden \$ (!!) auszugeben.

Die Neuregelung der föderalistischen staatlichen Zuständigkeiten, die den Bund sogar aus der Planungsverantwortung für die allgemeine Bildung herausnimmt, verschlimmert die ohnehin schon weltweit diskutierten Defizite Deutschlands im Bildungswesen. Die Länder können das dringend erforderliche *Sprachbildungsangebot an die Drei- und Vierjährigen* nicht allein sicherstellen. Die gemeinsame Förderung von innovativen *Modellversuchen* des Bundes und der Länder in Schulen sind dem Abkommen zum Opfer gefallen. Eine für die Berufsvorbereitung äußerst wichtige *Arbeitslehre in allen Schulformen* kommt nicht zustande. Da sich *Arbeitgeber und Gewerkschaften*, außer bei den regelmäßig veröffentlichten Aufrufen, nun müsse endlich etwas geschehen, *aus der Bildungspolitik weitgehend verabschiedet haben*, gibt es auch von der Seite keinen Druck, der die Macht zur Veränderung hätte; denn die berechtigte Kritik und sinnvollen Vorschläge der Wissenschaft verhalten seit Jahren, eben weil sie hierzulande machtloser ist als in anderen Ländern. Meiner Auffassung nach gibt die amerikanische Studie für die Formulierung langfristiger Ziele der Änderung und Verbesserung unseres Bildungssystems und für entsprechende Strategien der Bildungspolitik etliche wichtige Anregungen. ■

Anmerkungen

- 1 National Center On Education and the Economy (NCEE), Hrsg. (2007): *Tough Choices or Hard Times. The Report On The Skills Of The American Workforce*. Wash. D.C. Published by Jossey Bass. www.josseybass.com
- 2 Ausführliche Informationen finden Sie in: Cramer, G.; Schmidt, H.; Wittwer, W. (Hrsg.): *Ausbilder-Handbuch*, 91. Erg.-Lfg., März 2007



Bachelor Professional – ein Beitrag zur Aufwertung der beruflichen Bildung?

► Im Mai 2007 hat die Wirtschaftsministerkonferenz in einem Beschluss festgestellt, dass „eine Reihe hochwertiger, im Wege der beruflichen Bildung erworbener Qualifikationen mit akademisch erworbenen Qualifikationen gleichwertig sind“. Es sei daher gerechtfertigt, Bezeichnungen einzuführen, die diese Gleichwertigkeit dokumentieren.¹ Als Beispiel wird auf den „Bachelor Professional“ und den „Master Professional“ verwiesen. Das entspricht der Position der Kammerorganisationen, die in diesem Zusatz einen wichtigen Beitrag für eine Aufwertung der beruflichen Bildung sehen. Der HRK-Senat protestierte umgehend und vorhersehbar: Er will die Abschlussbezeichnungen als akademische Abschlüsse geschützt wissen. Auch die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)² und der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB)³ stehen diesem Vorstoß reserviert bis ablehnend gegenüber.

Umstellungsprozess auf Bachelor- und Masterabschlüsse

Die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse ist an den Hochschulen in vollem Gange. Inzwischen bieten die Hochschulen 5.660 verschiedene Bachelor- und Masterstudiengänge an. Davon sind 37 Prozent bereits akkreditiert. Der Anteil an den Studierenden (12,5 Prozent) und an den Absolventen (8,4 Prozent) ist dagegen noch vergleichsweise gering. Dies wird sich aber in den nächsten Jahren ändern, denn die Zahl der Studienanfänger in diesen Studiengängen nimmt deutlich zu. Im Wintersemester 2005/2006 haben sich gut 84.000 Studienberechtigte für einen Bachelor- oder Masterstudiengang entschieden. Das waren 27,9 Prozent aller Studienanfänger.

Bachelor- und Masterstudiengänge nach Hochschularten im Sommersemester 2007⁴

	Universitäten	Kunst- und Musikhochschulen	Fachhochschulen	Hochschulen insgesamt
Bachelor	1.872	44	1.461	3.377
Master	1.436	37	810	2.283
Zusammen	3.308	81	2.271	5.660
Studiengänge insgesamt	8.035	692	3.076	11.803
Bachelor und Master				
in Prozent aller Studiengänge	41,2	11,7	73,8	48,0

Mit dem konsekutiven Studienmodell verbindet sich die Erwartung einer internationalen Aufwertung deutscher Hochschulabschlüsse und einer Verkürzung von Studienzeiten. Die Realisierung hängt wesentlich davon ab, inwieweit der Bachelorabschluss tatsächlich beruflich verwertbare Kompetenzen vermittelt, die Studierenden mit diesem ersten Abschluss aus der Hochschule ausscheiden und sie auf dem Arbeitsmarkt entsprechende Stellen finden werden. Gesicherte Informationen darüber liegen bislang nicht vor. Erste Studien⁵ signalisieren zwar eine Offenheit und Bereitschaft der Unternehmen, Bachelor zu beschäftigen – in welchen Berufs- und Tätigkeitsfeldern dies geschieht und zu welchen Bedingungen, steht aber noch keineswegs fest.



PROF. DR. REINHOLD WEIB

Ständiger Vertreter des Präsidenten und
Forschungsdirektor des Bundesinstituts für
Berufsbildung, Bonn

Rechtliche Grauzone

Im Ausland werden Bachelor- und Masterabschlüsse nicht nur von Hochschulen vergeben. Sie bezeichnen teilweise auch berufliche Abschlüsse. Von daher sind internationale Vergleiche von „Akademikerquoten“ problematisch. Nach deutschem Recht handelt es sich hingegen beim Bachelor und Master eindeutig um Hochschulabschlüsse. Eine Vergabe dieser Abschlüsse durch Bildungseinrichtungen ohne Hochschulstatus ist daher nicht zulässig. Aus diesem Grunde fordert die Wirtschaftsministerkonferenz auch lediglich, die Einführung des kennzeichnenden Zusatzes „Bachelor/Master Professional“ als Erläuterung und Ergänzung zu den anerkannten Fortbildungsabschlüssen. Der Erwerb eines akademischen Titels, automatische Berechtigungen oder zusätzliche Rechtsansprüche auf Zugänge zu anderen Qualifizierungssystemen sollen damit nicht verbunden sein. Mit anderen Worten: Es geht vornehmlich um eine sprachliche Aufwertung der Abschlüsse. Ob sich die potentiellen Teilnehmer und die Arbeitgeber davon beeindruckt lassen, erscheint mehr als zweifelhaft. Offenbar geht es vor allem darum, Fortbildungsabschlüsse marketingmäßig besser zu positionieren. Dies ist auch notwendig, denn die Zahl der Fortbildungsprüfungen nach BBiG ist bereits seit etlichen Jahren rückläufig und hat sich auf einem Niveau von etwa 125.000 Prüfungen pro Jahr eingependelt.⁶

Rechtlich ist umstritten, ob eine derartige sprachliche Ergänzung überhaupt zulässig ist. Während EPPING/LENZ⁷ dies unter der Voraussetzung der Gleichwertigkeit der Abschlüsse grundsätzlich bejahen, sieht HANSALER⁸ darin eine hohe Verwechslungsgefahr mit akademischen Abschlüssen. Aus seiner Sicht laufen Absolventen, die diese Abschlussbezeichnung verwenden, Gefahr, sich wegen des unbefugten Führens eines akademischen Grades strafbar zu machen. Die juristische Klärung dieser Frage steht noch aus. Dessen ungeachtet haben einzelne Träger und Kammern Fakten geschaffen. So hat etwa die IHK Düsseldorf Rechtsvorschriften für die Weiterbildungsprüfung zum anerkannten Abschluss „Fachwirt/Fachwirtin für Werbung und Kommunikation (IHK)“ erlassen und mit dem Zusatz „Bachelor Professional of Advertising and Communication Management (CCI)“ versehen. In den Rechtsvorschriften selbst taucht dieser Begriff dagegen nicht mehr auf. Hier ist richtigerweise nur vom Fachwirt/der Fachwirtin die Rede.

Die Klärung der Rechtslage ist eine vorrangige Aufgabe der Bundesländer. Erst dadurch entstünde Rechtssicherheit für alle Beteiligten. Solange dies nicht geschehen ist, werden gegebenenfalls Gerichte über die Zulässigkeit zu entscheiden haben. Ungewiss ist allerdings, ob sich die Wirtschaftsministerien gegenüber den Kultus- und Wissenschaftsministerien durchsetzen werden. Es bleibt daher abzuwarten, welche Konsequenzen der Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz in der Praxis haben wird.

Gleichwertigkeit von Abschlüssen

Berufliche Fortbildungsabschlüsse vermitteln eine höhere nichtakademische berufliche Qualifikation. Damit bereiten sie auf Führungsaufgaben vor, schaffen die Voraussetzung für eine unternehmerische Selbständigkeit und eröffnen den Zugang zu einem Studium, insbesondere an Fachhochschulen. Absolventen-Befragungen⁹ signalisieren, dass sich diese Fortbildung für viele Absolventen in Form verantwortungsvollerer Aufgaben, einer besseren Bezahlung und einem beruflichen Aufstieg niederschlägt. Es werden auf diesem Wege – vor allem in mittelständischen Unternehmen – Positionen erreicht, die prinzipiell auch für Hochschulabsolventen in Frage kommen. Von daher zielen die anerkannten Fortbildungsabschlüsse auf ein vergleichbares Kompetenzniveau wie akademische Abschlüsse. Die Forderung nach einer Gleichwertigkeit von beruflichen Fortbildungsabschlüssen im Verhältnis zu Bachelor- und Masterabschlüssen der Hochschulen lässt sich somit gut begründen.

Zu den sehr anspruchsvollen Fortbildungsabschlüssen, die im Niveau den Vergleich mit Bachelor- oder sogar Masterabschlüssen, insbesondere jenen an Berufsakademien und Fachhochschulen, nicht scheuen müssen, zählen beispielsweise die IT-Abschlüsse oder auch der Betriebswirt (IHK) sowie der Betriebswirt des Handwerks. Allerdings beruht die Annahme der Gleichwertigkeit weitgehend auf Einschätzungen. Belastbare Daten aufgrund von Vergleichsstudien gibt es dazu bislang kaum. Sie wären aber notwendig, um entscheiden zu können, wie die verschiedenen Fortbildungsabschlüsse im Hinblick auf das Niveau akademischer Abschlüsse einzustufen sind. Dies gilt umso mehr, als auch die Bachelor- und Masterabschlüsse an Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten ja kein einheitliches Niveau beschreiben, sondern unterschiedlich profiliert sind.

Im Bildungswesen ist die Gleichwertigkeit der Abschlüsse bislang indessen nicht gegeben. Dies wird schon daran deutlich, dass Absolventen einer beruflichen Fortbildung in der Regel nur zu einem fachlich affinen Studium an einer Fachhochschule zugelassen werden. Entscheiden sie sich für diesen Weg, müssten sie damit rechnen, noch einmal von vorne anzufangen. Dabei weisen Fortbildungs- und entsprechende Studienordnungen deutliche thematische Überschneidungen auf.¹⁰ Damit ließe sich eine Anerkennung von Teilleistungen oder einer früheren Zulassung zu Prüfungen sehr wohl begründen. In der Praxis wird davon im Allgemeinen nur zögernd Gebrauch gemacht. Nur in dualen Studiengängen gibt es verbindliche und somit verlässliche Regelungen.

Qualitätssicherung

Bachelor- und Masterstudiengänge müssen sich einem an wissenschaftlichen Kriterien und Standards orientierten Akkreditierungsverfahren stellen, um zugelassen zu werden. Ein vergleichbares Instrumentarium der Qualitätssicherung besteht im Bereich der beruflichen Fortbildung nicht. Jeder Anbieter kann ohne eine formale Zulassung Kurse zur Vorbereitung auf Fortbildungsprüfungen durchführen. Auch von daher können Abschlüsse aus der beruflichen Fortbildung nicht einfach akademischen Abschlüssen gleichgesetzt und eine Gleichwertigkeit unterstellt werden.

Bislang wird die Qualität der Fortbildung vor allem durch die Ordnungsmittel und die Prüfungen gesichert. Ein eigenständiges Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssystem in der beruflichen Fortbildung – ähnlich dem Akkreditierungsverfahren bei Bachelor- und Masterstudiengängen – wäre notwendig, um die Gleichsetzung rechtfertigen zu können. In diesem Sinne fordert die Wirtschaftsministerkonferenz die zuständigen Stellen und ihre Dachorganisationen dazu auf, einen abgestimmten Vorschlag für ein bundesweit anwendbares Qualitätssicherungssystem zu entwickeln. Es müsste, wenn es wirksam sein soll, Anforderungen an Bildungsanbieter festlegen, aber beispielsweise auch die Qualität der Prüfungen regeln.

Es hätte der Akzeptanz eines Bachelor Professional sicherlich gedient, wäre der erste vor dem zweiten Schritt gemacht worden. Im Klartext: Auf der Basis eines anerkannten und umgesetzten Instrumentariums und Verfahrens zur Qualitätssicherung könnte der Anspruch einer Gleichwertigkeit beruflicher Fortbildungsabschlüsse mit hochschulischen Abschlüssen sehr viel überzeugender vorgetragen werden. Unter dieser Voraussetzung würde die Vergabe eines Bachelor oder Master Professional zu Recht gefordert werden können. Und dann wäre es nicht nur ein Zusatz ohne eigenen Wert, sondern könnte mit dem Anspruch verbunden werden, dass Absolventen eine Zulassung zu einem Master-Studium erhalten.

Wettbewerb zwischen Hochschul- und Fortbildungsabschlüssen

Eine formale Aufwertung der Fortbildungsabschlüsse ist auch insofern notwendig, als in Zukunft damit gerechnet werden muss, dass beruflich ausgerichtete Bachelor- und Masterabschlüsse, insbesondere jene, die an Berufsakademien und Fachhochschulen erworben wurden, auf dem Arbeitsmarkt in Konkurrenz treten zu den Fortbildungsabschlüssen.¹¹ Von einem verschärften Wettbewerb werden voraussichtlich vor allem kaufmännische und theorieorientierte technische Fortbildungsabschlüsse betroffen sein, weniger hingegen die Abschlüsse im gewerblichen und handwerklichen Bereich. Die zunehmende Zahl der Absol-

venten könnte in Zukunft dazu führen, dass Positionen, die bislang mit Absolventen einer beruflichen Aus- und Fortbildung besetzt worden sind, künftig von Hochschulabsolventen eingenommen werden. Die Arbeitsmarkt- und Karrierechancen beruflich Qualifizierter könnten dadurch beeinträchtigt werden. Dies würde sich nachteilig auf die Attraktivität beruflicher Bildungsgänge auswirken.

Inwieweit eine derartige Verdrängung tatsächlich stattfinden wird, steht jedoch keineswegs fest. Hinzuweisen ist zunächst auf ein wachsendes Segment mittlerer Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt.

Für die Absolventen einer Aufstiegsfortbildung wie auch für Absolventen mit einem Bachelor-Examen zeichnen sich damit für die Zukunft tendenziell bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt ab.¹² Auch muss die Annahme, dass akademische Abschlüsse den Abschlüssen der beruflichen Fortbildung überlegen sind, in Zweifel gezogen werden. Für diese Unterstellung gibt es bislang keine ausreichenden Belege. Im Gegenteil: der unterstellte Berufs- und Praxisbezug kann von den Hochschulen in der Regel nicht eingelöst werden. Praxissemester und Praktika sind kein Ersatz für eine mehrjährige und qualifizierte berufliche Praxis.

Entscheidend für die Stellung der Fortbildungsabschlüsse in Relation zu den Bachelor- und Masterabschlüssen wird die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt sein. Sie hängt nicht in erster Linie von einem sprachlichen Zusatz bei der Abschlussbezeichnung ab, sondern von den mit diesem Abschluss verbundenen Kompetenzen. Insofern stellt sich die Aufgabe, die Fortbildungsabschlüsse weiterzuentwickeln, um sicherzustellen, dass sie auch künftig auf den Bedarf der Unternehmen ausgerichtet sind und arbeitsmarktverwertbare Kompetenzen vermitteln.

Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Weiterbildung

...

3. Die Wirtschaftsministerkonferenz (WiMiKo) betont, dass eine Reihe hochwertiger, im Wege der beruflichen Bildung erworbener Qualifikationen mit akademisch erworbenen Qualifikationen gleichwertig sind. Die WiMiKo unterstützt darum alle Anstrengungen, die darauf zielen, das Niveau beruflicher Aus- und Weiterbildung deutlich zu machen und damit das Ansehen der beruflichen Bildung zu steigern.

4. Die WiMiKo weist darauf hin, dass es, wenn beruflich erworbene, hochwertige Weiterbildungsabschlüsse (insbesondere Meister-, Techniker-, Betriebswirt-, Fachwirtabschlüsse) und akademische Bildungsabschlüsse einander im Niveau entsprechen, gerechtfertigt ist, eine Bezeichnung für die Abschlüsse der beruflichen Weiterbildung einzuführen, die diese Gleichwertigkeit dokumentiert. Sie stützt sich dabei auf einschlägige Rechtsgutachten.

5. Die WiMiKo spricht sich dafür aus, bei der Einführung einer solchen Bezeichnung bereits vorliegende Vorschläge wie Bachelor Professional/Master Professional zu berücksichtigen. Die Einführung ist aus Sicht der WiMiKo unabdingbar und zeitgleich mit einem geeigneten System der Qualitätssicherung zu verbinden, das ein bundesweit einheitlich hohes Niveau für jeden dieser Abschlüsse sicherstellt. ...

6. Die WiMiKo erwartet, dass die Bundesregierung die Bedingungen für die Einführung einer solchen international verständlichen Bezeichnung für Abschlüsse beruflicher, nicht-akademischer Weiterbildung auf hohem Niveau schafft ...

Aus dem Beschluss der Amtschefkonferenz vom 2./3. Mai 2007 für die Wirtschaftsministerkonferenz

Handlungsfelder für mehr Durchlässigkeit

Um die Arbeitsmarktchancen von Absolventen einer Fortbildung nachhaltig zu sichern, reicht es nicht aus, diese Abschlüsse lediglich mit einem sprachlichen Zusatz auszustatten. Notwendig wäre vielmehr eine inhaltliche und organisatorische Reform der abschlussbezogenen Fortbildung und ihrer Stellung im Bildungswesen.

Ein wichtiger Punkt ist dabei die Erleichterung des Hochschulzugangs für Absolventen aus dem Berufsbildungssystem und der beruflichen Praxis. Dazu bedarf es differenzierter Lösungen, die den unterschiedlichen Profilen und Niveaus der Fortbildungsabschlüsse Rechnung tragen. Je nach erreichtem Kompetenzniveau kommt dabei ein erleichteter Zugang zum Studium, eine Teilanrechnung oder auch eine Gleichsetzung von Abschlüssen in Frage. Letzteres wäre die Voraussetzung, um mit einem Fortbildungsabschluss beispielsweise ein Master-Studium zu beginnen. Eine wichtige Aufgabe kommt in diesem Zusammenhang dem Auf- und Ausbau kooperativer Modelle zu, wie sie derzeit im Projekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ beispielhaft erprobt werden. Gute Chancen bieten auch duale Studiengänge, in die Fortbildungsabschlüsse zum Teil integriert sind. Notwendig ist schließlich auch eine Erleichterung des Zugangs von Praktikern ohne formale Hochschulzugangsberechtigung zum Studium an einer Hochschule.

Über die Förderung der Durchlässigkeit in den Hochschulbereich hinaus ergibt sich im Hinblick auf den Bedarf an höher, aber praxisnah qualifizierten Mitarbeitern die Notwendigkeit zur Entwicklung von Fortbildungsprofilen, die qualifikatorisch auf ein Niveau vorbereiten, das oberhalb der Ebene der meisten bisherigen Fortbildungsabschlüsse angesiedelt ist. Im Konzept der IT-Fortbildung ist dies durch die Ebene der Strategischen Professionals mit den Abschlüssen als „IT Technical Engineer“ und „IT Business Engineer“ realisiert. Sie sind oberhalb der Ebene der Operativen Professionals konzipiert. Solche Ansätze gilt es bedarfsorientiert auszubauen.

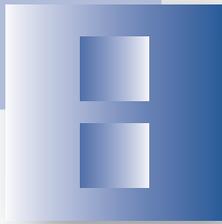
Ein Europäischer und darauf Bezug nehmender Deutscher Qualifikationsrahmen (DQF) schafft eine wichtige Grundlage, um die nationalen Abschlüsse hinsichtlich des Lernniveau zueinander in Beziehung zu setzen und unterschiedlichen Kompetenzstufen zuzuordnen. Dies gilt auch für die Abschlüsse des tertiären und des quartären Bildungsbereichs. Durch die Zuordnung zu Lernniveaus und Kompetenzstufen ergäbe sich die Möglichkeit und Notwendigkeit zu einer vergleichbaren Einstufung.

Die in der beruflichen Praxis wie auch in der beruflichen Fortbildung erworbenen Kompetenzen sind für die Hochschulen weitgehend intransparent. Eine Voraussetzung für eine leichtere Anerkennung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium wäre eine verbesserte Information über die Fortbildungs- und Prüfungsordnungen, die Curricula und Lernergebnisse sowie die von Arbeitgebern vorgenommenen Einstufungen und Bewertungen. Dazu könnten Vergleichsstudien und Arbeitsmarktanalysen beitragen. Zu untersuchen wären beispielsweise inhaltliche Überschneidungen von Fortbildungs- und Studienordnungen, die erreichten Kompetenzen und Kompetenzniveaus sowie die tatsächlichen beruflichen Einsatzfelder und Karrierechancen. Auf dieser Grundlage könnten begründete Vorschläge für Anrechnungsverfahren entwickelt werden.

Ein wichtiger Impuls in Richtung auf mehr Durchlässigkeit ist schließlich auch von der Schaffung und Einführung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) zu erwarten. Dies gilt insbesondere auch für die Anrechnung von Lernleistungen aus der beruflichen Aus- und Fortbildung sowie der beruflichen Praxis auf ein Studium. Die begründete Hoffnung ist, mit Hilfe eines bildungsbereichsübergreifenden Leistungspunktesystems die beruflichen Abschlüsse untereinander und mit den anderen Abschlüssen vergleichbar und kompatibel zu machen. Dazu müsste dieses System aber mit dem ECTS-System der Hochschulen verknüpft werden. Bislang laufen beide Systeme aber noch konzeptionell nebeneinander. ■

Anmerkungen

- 1 WiMiKo: Ergebnis der Amtschefkonferenz am 2./3. Mai 2007. Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Weiterbildung
- 2 BDA/HRK: Gemeinsames Memorandum zur Einführung der Abschlussbezeichnung „Bachelor Professional“ in der Berufsbildung. Berlin, 18. September 2006
- 3 Nehls, H.: Zur Einführung eines Bachelor (Master) Professional in der beruflichen nicht-akademischen Weiterbildung. Anhörung des Arbeitskreises Berufliche Bildung der WiMiKo am 18.1.2007 in Stuttgart
- 4 HRK: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2007. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2007
- 5 Minks, K.-H.; Briedis, K.: Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. HIS-Kurzinformation A4, Hannover 2005
- 6 BMBF: Berufsbildungsbericht 2007 (Internet-Version, S. 244) www.bmbf.de/pub/bbb_07.pdf
- 7 Epping, V.; Lens, S.: Bachelor und Master in der geregelten beruflichen Fortbildung. In: Gewerbe Archiv 53 (2007) 5, S. 169–178
- 8 Hansalek, E.: Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Bildung – ein strafrechtliches Problem? In: Juristische Rundschau 1/2006, S. 17–21
- 9 DIHK: Karriere mit Lehre. Fünfte Erfolgsumfrage zu IHK-Weiterbildungsprüfungen 1997–2002, Berlin 2004
- 10 Institut der deutschen Wirtschaft: Verknüpfung von Berufsbildung und Studium – Ausbildungsmodelle und Personalentwicklungskonzepte hessischer Unternehmen. Projektbericht, Köln 2005
- 11 Bosch, G.: Gefährdet der Bachelor das duale System? In: Personalführung, 2/2006, S. 4–6
- 12 Bonin, H.; Schneider, M.; Quinke, H.; Arens, T.: Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. IZA, Bonn 2007



Neue Strukturen in der dualen Ausbildung

Die Vorschläge der BDA bieten zusätzliche Gestaltungschancen

► Die duale Ausbildung kann und soll auch mittel- und langfristig die zentrale Quelle für Fachkräftenachwuchs bleiben. Dies wird nach Einschätzung der Arbeitgeber gelingen, wenn ihr Potential an Flexibilität, Vielfalt, Durchlässigkeit und Transparenz konsequent weiterentwickelt wird – allerdings nicht nach einem Einheitsmodell. Ziel der Vorschläge der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) für „Neue Strukturen in der dualen Ausbildung“ ist die Gewinnung von Bewegungsspielraum und zusätzlichen Gestaltungschancen – für interessierte Branchen und geeignete Berufe. Neben drei Strukturelementen (Bausteine, Berufsgruppen, Strukturmodell 2 plus x) hat der Bildungsausschuss der BDA Vorschläge für neue Formen der Leistungsfeststellung vorgelegt. Hieraus ergeben sich vielfältige Chancen für Betriebe und Jugendliche.

Flexibilität, Vielfalt, Durchlässigkeit und Transparenz erhöhen

Die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Unternehmen hängt ganz wesentlich davon ab, dass Fach- und Führungskräfte die passenden Qualifikationen einbringen und lebenslang weiterentwickeln. Neue Arbeits- und Organisationsformen und der schnelle technologische Wandel erfordern flexible und vielfältige Wege in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) ist überzeugt, dass eine entwicklungsfähige duale Ausbildung für viele Anforderungs- und Beschäftigungsprofile nach wie vor die bestgeeignete Qualifizierungsform ist. Damit dies auch mittel- bis langfristig so bleibt, ist im dualen Bildungssystem in seiner Gesamtheit ein „Mehr“ an Flexibilität, Vielfalt, Durchlässigkeit und Transparenz erforderlich. In verschiedenen Branchen sind in den letzten Jahren mit flexiblen Strukturkonzepten wie z. B. der Einführung von Schwerpunkten oder Wahlqualifikationen in puncto Flexibilität der Ausbildung bereits signifikante Fortschritte erzielt und passgenaue Lösungen gefunden worden. Wir brauchen aber ein weiteres „Mehr“ an Spielräumen und Optionen für interessierte Branchen und geeignete Berufe, damit sich die duale Ausbildung im Wettbewerb vielfältiger Übergangswege zwischen Schule und Beruf nicht nur weiter behaupten, sondern auch künftig als zentrale Orientierungsgröße systemprägend wirken kann.

Die neuen Strukturen ...

- ... sind eine Option für interessierte Branchen
- ... sehen die Einbettung der Bausteine in einen Beruf bzw. eine Berufsgruppe vor
- ... sichern Vergleichbarkeit der Ausbildung durch Pflichtbausteine und Abschlussprüfung
- ... ermöglichen zwei- und dreijährige Ausbildungsverträge

Bewegungsspielraum und zusätzliche Gestaltungschancen gewinnen

Die Arbeitgeber als zentrale Gestalter der Ausbildungsberufe in den einzelnen Branchen präsentieren dementsprechend ein Szenario, wie in den kommenden Jahren die duale Ausbildung in vielen Berufen und Branchen flexibler und differenzierter strukturiert werden könnte. Da es für



BARBARA DORN

Leiterin Abteilung Bildung/Berufliche Bildung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)



TANJA NACKMAYR

Stellv. Leiterin Abteilung Bildung/Berufliche Bildung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)

neue Strukturen in der dualen Ausbildung zur Weiterentwicklung in Richtung von mehr Flexibilität, Durchlässigkeit und Transparenz viele Wege und in einzelnen Berufen und Branchen bereits erfolgreiche Beispiele gibt, geht es der BDA nicht um Flexibilisierung nach einem Einheitsmuster. Die vielfältigen Herausforderungen, mit denen die einzelnen Branchen und die Ausbildung dort in unterschiedlicher Ausprägung konfrontiert sind, sollen und können weder mit einem einheitlichen Passepartout noch nach einem starren Fahrplan bewältigt werden. Ziel ist vielmehr die Gewinnung von Bewegungsspielraum und zusätzlichen Gestaltungschancen. Über die bewährten Ausbildungswege hinaus müssen in hierfür geeigneten Berufen und interessierten Branchen neue Ausbildungsstrukturen und Prüfungsformen eine Chance der praktischen Erprobung haben.

Neue flexible Ausbildungswege

Eine Flexibilisierung der Ausbildung soll in drei unterschiedlichen, einzeln realisierbaren oder miteinander kombinierbaren Ausprägungen stattfinden können:

1. AUSBILDUNGSBAUSTEINE

Die gesamte Ausbildung kann in Bausteine gegliedert werden. Dies gilt auch für das erste Ausbildungsjahr, in dem Pflichtbausteine überwiegen werden. Die Ausbildungsbausteine sind lediglich im Bereich von Wahl- bzw. Zusatzqualifikationen – vorwiegend im fortgeschrittenen Ausbildungsverlauf – frei kombinierbar.

Ausbildungsbausteine sind bundesweit standardisierte, arbeitsmarktbezogene und beschäftigungsbefähigende Kompetenzeinheiten innerhalb der gesetzlich geregelten Ausbildungsordnung. Mit jedem Ausbildungsbaustein wird ein wesentlicher Teil beruflicher Handlungsfähigkeit erworben, die sich der Auszubildende in ihrer kompletten, berufsspezifischen Ausprägung jedoch erst durch die gesamte Ausbildung aneignen kann.

Beispiel: Ausbildungsbausteine

3. Jahr	W	W	P
	W	W	P
2. Jahr	W	P	
	P	P	W
1. Jahr	W	P	P
	P		P

P = Pflichtbausteine
W = Wahlbausteine (z. B. 1 aus 3)

2. BERUFSGRUPPEN

Die Ausbildung kann innerhalb einer mehrere Einzelberufe umfassenden Berufsgruppe erfolgen, deren Bausteine zum Teil übereinstimmen und die kombinierbar sind. Das bislang ganz eng auf einen speziellen Beruf fokussierte Berufsprinzip wird dort, wo sich Kompetenzen verwandter Berufe einer Branche eindeutig überlappen, zu einem neu verstandenen Berufsgruppenprinzip erweitert. Die umfassende Orientierung an Berufen bzw. Berufsgruppen soll dabei gerade nicht einem atomisierten, völlig beliebig kombinierbaren Bausteinsystem weichen, sondern bleibt in ihrer Ganzheitlichkeit erhalten und wird systemgerecht weiterentwickelt.

In der Konsequenz wird Ausbildung zunehmend für eine Berufsgruppe erfolgen. In diesem Fall muss nicht schon am Anfang festgelegt werden, auf welche Spezialisierung und damit genaue Berufsbezeichnung die Ausbildung hinausläuft. Durch eine stärkere Orientierung an Berufsgruppen sinkt tendenziell – unterschiedlich nach Branchenbedarf und -struktur – mittelfristig die Anzahl der dualen Ausbildungsberufe weiter ab.

3. STRUKTURMODELL 2 PLUS X

Eingeführt werden kann in geeigneten Berufen eine zweijährige Erstausbildung, in der Kern- und grundlegende Fachqualifikationen vermittelt werden, in Kombination mit einer anschließenden Spezialisierungsphase. Diese kann dem betrieblichen Bedarf und der individuellen Begabung entsprechend unterschiedlich ausgestaltet werden:

- als ein drittes Ausbildungsjahr, das in engem zeitlichem und inhaltlichem Zusammenhang zu der bisher erfolgten Ausbildung steht, innerhalb dessen weitere Ausbildungsbausteine absolviert werden und das mit einem qualifizierten Abschluss endet,
- als Fortbildung mit öffentlich-rechtlichem Abschluss oder
- als in die jeweilige Beschäftigung und systematische Personalentwicklung integrierte Weiterbildung.

Ein Ausbildungsvertrag kann über zwei oder – wenn für den Betrieb von Anfang an Planungssicherheit hinsichtlich eines unmittelbar anschließenden dritten Ausbildungsjahres besteht – über drei Jahre abgeschlossen werden.

Die Erstausbildungsphase ist als Angebot unabhängig vom Leistungsprofil des einzelnen Jugendlichen vorgesehen – nicht fokussiert auf eine bestimmte Zielgruppe. Die Sozialpartner legen hierfür in den Ordnungsverfahren fest, welche Ausbildungsbausteine in dieser Zeit verpflichtend zu absolvieren sind, um die grundlegende berufliche Handlungskompetenz in dem jeweiligen Beruf zu erreichen. Diese Pflichtbausteine umfassen Kern- sowie grundlegende Fachkompetenzen. Darüber hinaus können die Sozialpartner einen Katalog von Wahlqualifikationen definieren, aus

dem der Betrieb eine vorgegebene Zahl von Qualifikationen entsprechend seinem Bedarf wählen kann. Der ausbildende Betrieb kann zusätzlich an der Begabung des einzelnen Auszubildenden und am betrieblichen Bedarf orientiert innerhalb dieser ersten zwei Jahre auch bereits Zusatzqualifikationen vermitteln. Diese Zusatzqualifikationen können erste Spezialisierungen beinhalten. Am Ende der zweijährigen Erstausbildung steht ein erster öffentlich-rechtlicher Abschluss.

Neue Formen der Prüfung und der Zertifizierung

Flexible Strukturen der Ausbildung, insbesondere eine Gliederung in Ausbildungsbausteine, erfordern entsprechend flexible Strukturen der Prüfung und Zertifizierung. Grundsätzlich gilt, dass die Prüfung für Betriebe, Auszubildende und auch andere Bildungsinstitutionen wie die Hochschulen aussagekräftiger werden muss. Die Dokumentation und Zertifizierung von Ausbildungssteilleistungen, d.h. den Ausbildungsbausteinen, kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten. Es soll daher für interessierte Branchen möglich werden, in geeigneten Berufen neue Formen der Leistungsfeststellung in geteilter Verantwortung zu erproben.

1. DOKUMENTATION, BEWERTUNG, ZERTIFIZIERUNG DER AUSBILDUNGSBAUSTEINE

Die in einzelnen Ausbildungsbausteinen erworbenen Kompetenzen werden dokumentiert, bewertet und zertifiziert. Die Durchführung übernimmt das ausbildende Unternehmen oder eine von ihm beauftragte Einrichtung (z. B. Kammer, Bildungsträger, Verband). Wer zertifiziert, muss selbst nach einem bundesweit einheitlichen Qualitätsstandard akkreditiert sein. Die Dokumentation und Bewertung kann in gängige und den Betrieben bekannte, oft von ihnen selbst entwickelte Bewertungssysteme für Auszubildende, z. B. den schriftlichen Ausbildungsnachweis, integriert werden, sodass hier für den einzelnen Betrieb nur ein geringer Mehraufwand entsteht. Auch informell erworbene Kompetenzen können bei der Dokumentation und Zertifizierung berücksichtigt werden. Die Bewertungen der Ausbildungsbausteine fließen als Teilleistungen in die Gesamtnote mit ein.

2. WEITERHIN ÖFFENTLICH-RECHTLICHE ABSCHLUSS-PRÜFUNG

Am Ende der Ausbildung steht weiterhin eine öffentlich-rechtliche Prüfung durch die zuständige Stelle, in der Regel eine Kammer. Mit der Abschlussprüfung wird die berufliche Handlungsfähigkeit in einem ganzheitlichen Kontext festgestellt. Da bereits wesentliche Kompetenzen durch die Zertifizierung der Ausbildungsbausteine nachgewiesen wurden und als Teilleistungen in die Gesamtnote mit einfließen, kann die Abschlussprüfung auf das Abprüfen einer ganzheitlichen, die komplexen Anforderungen eines Berufs

Beispiel: Berufsgruppe

3. Jahr	Beruf 1 (Berufsspezifische Bausteine)	Beruf 2 (Berufsspezifische Bausteine)	Beruf 3 (Berufsspezifische Bausteine)
2. Jahr	Berufsgruppe (Gemeinsame Bausteine)		
1. Jahr			

Übersicht Strukturmodell 2 plus x

3. Jahr	3. Ausbildungsjahr	Fortbildung	Personalentwicklung
2. Jahr	2-jährige Erstausbildung zur Vermittlung grundlegender beruflicher Handlungskompetenz; eingeteilt in Wahl- und Pflichtbausteine		
1. Jahr			

Spezialisierungsphase

in der betrieblichen Praxis abbildenden Aufgabe konzentriert werden. Die Kosten für die Abschlussprüfung sinken, die Gesamtbelastung der Betriebe erhöht sich nicht. Mit der Abschlussprüfung wird die berufliche Handlungsfähigkeit in einem ganzheitlichen Kontext festgestellt.

Neue Chancen durch neue Strukturen und Prüfungsformen

Die dargestellten zusätzlichen und optionalen Gestaltungschancen bringen allen Beteiligten in der dualen Ausbildung Vorteile. Sie erhalten mehr Spielraum zur Ausbildung entsprechend ihren individuellen Anforderungs- und Leistungsprofilen. Neue Chancen ergeben sich für Betriebe, die Jugendlichen sowie die Partner der betrieblichen Ausbildung, insbesondere Berufsschulen:

- *Bessere Anpassung an betriebliche Anforderungen:* Selbst in gleichen Berufen gibt es Tätigkeiten mit unterschied-

lichem Anforderungsniveau, denen bisher allerdings meist nur ein Ausbildungsniveau gegenüber stand. Das Strukturmodell 2 plus x ermöglicht es Betrieben, im gleichen Beruf/der gleichen Berufsgruppe für unterschiedliche Anforderungen auszubilden. Durch dieses Modell sowie den Einsatz von Zusatzbausteinen haben Betriebe darüber hinaus die Möglichkeit, ein individuelles Ausbildungsangebot zu gestalten. Dies nutzt gerade kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) im zunehmenden Wettbewerb um leistungsstarken Nachwuchs. Ihre differenziert zugeschnittene Ausbildung kann zu einem Alleinstellungsmerkmal bei der Nachwuchswerbung werden.

- **Bessere Anpassung an das Leistungsprofil der Jugendlichen:** Neben dem Qualifikationsbedarf der Unternehmen differenzieren sich auch die Niveaus der Kenntnisse und Fähigkeiten zunehmend aus, mit denen junge Menschen heute in eine Ausbildung einsteigen. Flexiblere Strukturen und neue Formen der Prüfung entsprechen diesem breiteren Spektrum und ermöglichen attraktive Ausbildungsangebote für leistungsstarke Jugendliche. Lernzeiten und Kombinationen von Zusatzqualifikationen können individuell an das Leistungsprofil und die Interessen der Auszubildenden angepasst werden.
- **Höhere Aktualität:** Die Ausbildungsbausteine erhöhen die Aktualität der Ausbildungsordnungen, denn Bausteine können neu geordnet werden, ohne die gesamte Verordnung zu ändern. Dies erspart erheblichen Neuordnungsaufwand und beschleunigt die Verfahren.
- **Aussagekräftigere Leistungsnachweise:** Die Zertifizierung von einzelnen Bausteinen ermöglicht es den Betrieben, die individuellen Leistungen des Jugendlichen in der betrieblichen Praxis besser zu dokumentieren. Bei Übernahme von Nachwuchskräften, die in anderen Betrieben ausgebildet wurden, können durch die Dokumentation der einzelnen Bausteine die verschiedenen Kompetenzen und Talente besser erkannt werden.
- **Einfacherer Einstieg in Ausbildung:** Die Gliederung in Ausbildungsbausteine und ihre Zertifizierung eröffnet gerade kleinen und spezialisierten Betrieben neue Chancen auf eine eigene Qualifizierung und damit Nachwuchssicherung. Eine Arbeitsteilung im Rahmen von Verbundausbildung wird einfacher, wenn die Verantwortlichkeiten besser zuzuordnen sind.
- **Bessere Verknüpfung zwischen Aus- und Weiterbildung:** Soweit in Form von Zusatzqualifikationen bereits erste Bausteine einer Fortbildung während der Ausbildung vermittelt werden, können bereits während der Ausbildung neue Chancen für zusätzliche Tätigkeitsfelder erschlossen und als eine frühe Vorbereitung auf Fortbildungsabschlüsse genutzt werden. Lernzeiten können verkürzt werden, damit kann Raum für den frühzeitigen Einstieg in die Fortbildung bzw. für andere Zusatzqualifikationen geschaffen werden. Brüche zwischen Aus- und Weiterbildung werden vermieden.

- **Bessere Verknüpfung mit anderen Bildungsangeboten:** Die neuen Strukturen bieten Partnern der betrieblichen Ausbildung wie Berufsschulen, Bildungswerken und -zentren sowie Hochschulen neue Möglichkeiten, gemeinsam mit Betrieben gezielte, individuell und bedarfsgerecht ausgerichtete Angebote für Zusatzqualifikationen sowie Anschlussqualifizierungen zu machen.
- **Mehr Transparenz und Durchlässigkeit:** Es entstehen neue Chancen für die Anerkennung und Anrechnung von Ausbildungsleistungen auf andere Bildungswege oder aus anderen Bildungswegen: Jugendliche können Ausbildungsbausteine nicht nur im Betrieb, sondern auch in der Ausbildungsvorbereitung und in außerbetrieblicher Ausbildung erwerben und mit einem auf die Abschlussprüfung anrechenbaren Zertifikat abschließen. In der Ausbildung erworbene Kompetenzen können einfacher auf ein anschließendes Hochschulstudium angerechnet werden. Dies alles erhöht die Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Einordnung in die aktuelle Strukturdebatte und Ausblick

Neben der BDA haben von Seiten der Wirtschaft auch der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und der Deutsche Handwerkskammertag (DHKT) Vorschläge für eine Weiterentwicklung der beruflichen Bildung vorgelegt. Gegenstand aller Konzepte ist insbesondere die Einteilung der Ausbildung in Module bzw. Bausteine sowie die stärkere Zusammenfassung von Berufen mit sich überlappenden Kompetenzen in Berufsgruppen. Dabei gibt es in Details Unterschiede, etwa in der Frage, wann in der Ausbildung Bausteine möglich sein sollen – schon im ersten Ausbildungsjahr oder erst später. Aus Sicht der BDA sind solche Unterschiede aber kein unüberbrückbarer Gegensatz, sondern können Teil eines übergreifenden, flexiblen Ansatzes sein, der von einem Einheitsmodell absieht und stattdessen unterschiedliche, den jeweiligen Bedarfen der Branchen entsprechende Lösungen zulässt.

In einem Punkt gehen die BDA-Vorschläge weiter als die anderen Konzepte: Neben neuen Strukturen der Ausbildung stehen ergänzende neue Formen der Leistungsfeststellung. Denn nur so können die Vorteile einer Modularisierung – höhere Transparenz, bessere Verknüpfungsmöglichkeiten und mehr Durchlässigkeit zu anderen Bildungsbereichen – auch wirksam werden. Die BDA wird sich weiter dafür einsetzen, auch hier gemeinsame Handlungsansätze auszuloten und zu prüfen, welche Schritte im Konsens, unter Einbeziehung interessierter Verbände, Kammern und Unternehmen, ggf. auf regionaler Ebene, unternommen werden können, um die Zertifizierung von Ausbildungsbausteinen und ihre Anrechnung auf die Abschlussprüfung zu erproben und die besten Lösungen für die Praxis zu entwickeln. ■

Bewegen Sie die Zukunft



als Berater/in für Entwicklung und Umsetzung einer Reform der Berufsschullehrer in Addis Abeba - Äthiopien

Wir arbeiten auf vier Kontinenten, in rund 130 Ländern der Welt für Auftraggeber wie die deutsche Bundesregierung, internationale Organisationen und Regierungen anderer Länder. Unser Ziel ist es, die Lebenschancen der Menschen zu verbessern sowie deren Lebensgrundlagen zu erhalten. Dafür konzipieren wir, gemeinsam mit Partnern, Projekte und Programme, die unsere über 10.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Berater und Mittler begleiten.

Das Vorhaben: Kooperationsvorhaben „Kapazitätsaufbau für Wirtschaftsentwicklung in Äthiopien (Engineering Capacity Building Program – ECBP).“ Die deutsche Entwicklungszusammenarbeit unterstützt das Land Äthiopien dabei, die Wettbewerbsfähigkeit privater Unternehmen und das Investitionsklima in prioritären Wirtschaftssektoren zu verbessern. Dazu ist die Entsendung und Vermittlung von Lang- und Kurzzeitfachkräften zur Beratung der äthiopischen Partner (Ministerien, Ausbildungszentren, Unternehmen) in Ausbildung und Wirtschaftsförderung vorgesehen. Der deutsche Beitrag unter Federführung der GTZ erfolgt in enger Zusammenarbeit mehrerer EZ-Institutionen wie CIM, DAAD, DED, KfW, SEQUA, PTB sowie SES als Kombination von finanzieller, technischer und personeller Hilfe. Für dieses komplexe, anspruchsvolle Programm suchen wir hochengagierte, erfahrene Fachleute mit aktuellem Wissensstand für das jeweilige Fachgebiet.

Ihre Aufgaben: Kernthemen der Komponente 1 ECBP „Reform der Ingenieursfakultäten der Hochschulen Äthopiens“ sind u.a. Überarbeitung bzw. Neuentwicklung von Bachelor und Masterstudiengängen, Weiterqualifizierung der Lehrkräfte, verstärkte Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft und Reform der Fort- und Ausbildung von Berufsschullehrern. Zu Ihren Aufgaben gehören dabei Planungs-, Durchführungs- und Koordinationsaktivitäten zur Überarbeitung und Einführung von Curricula in technischen und pädagogischen Fächern, zum Aufbau eines Tutoriums-Monitoring und Evaluierungssystems zur Einführung eines 2. Bildungsweges mit Zugang zu Hochschulen und die Einrichtung eines nachfrageorientierten Fortbildungszentrums.

Ihre Qualifikationen: Als Berufspädagoge mit profunden Kenntnisse in Berufsbildungspolitik, Systementwicklung und -Analyse sowie Berufsbildungsorganisation und -Management. Sie verfügen zudem über mehrjährige Erfahrung, in den Bereichen Aus- und Fortbildung (national/international) und Umsetzung von Reformen sowie im Change Management, Organisationsentwicklung und in der internationalen technischen Zusammenarbeit. Erfahrungen in ähnlicher Funktion an Hochschulen (Qualifizierungstransfer) sind von Vorteil. Sie überzeugen mit Ihren überdurchschnittlich analytischen und konzeptionellen Fähigkeiten ebenso wie mit ausgeprägten Kommunikations- und Moderationsfähigkeiten und interkultureller Kompetenz. Neben hoher Kundenorientierung, Belastbarkeit und Durchsetzungskraft sind Geduld einerseits und Beharrlichkeit und Optimismus andererseits für Ihre erfolgreiche Tätigkeit unerlässlich. Auslandserfahrung und verhandlungssichere Englischkenntnisse setzen wir voraus.

Unser Angebot: Es erwartet Sie eine internationale Arbeitsatmosphäre, eine angemessene Vergütung sowie ein Paket sehr guter Sozialleistungen.

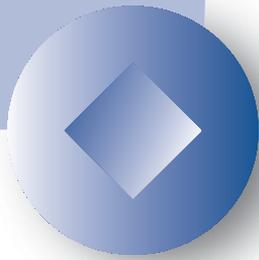
Zeitraum: Die Stelle ist ab sofort bis zum Dezember 2008 zu besetzen.

Weitere Auskünfte erteilt Ihnen gerne:
Monika Scheider
e-mail: monika.scheider@gtz.de

Wir bitten Sie sich möglichst per E-Mail zu bewerben.

Deutsche Gesellschaft für Technische
Zusammenarbeit (GTZ) GmbH
Frau Monika Scheider
Abt. Personalbereitstellung und -entwicklung
Postfach 5180 · D-65726 Eschborn im Taunus
Internet-Stellenmarkt: www.gtz.de

gtz Partner für Perspektiven.
Weltweit.



Qualitätssicherung in der Berufsbildung Bericht über die Sitzung 2/2007 am 13. Juni 2007

GUNTHER SPILLNER

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hatte für seine Sommersitzung 2007 das Schwerpunktthema Qualitätssicherung in der Berufsbildung gewählt. Zur Einführung referierte Margit EBBINGHAUS vom BIBB zum Thema „Auf dem Weg zu einer Outputorientierung“, anschließend Prof. Dr. Georg SPÖTTL von der Universität Bremen zum Thema „Sicherung der Qualität des dualen Systems – eine ständige Herausforderung“.

In der Debatte wurde unter anderem die Auffassung vertreten, dass Qualitätssicherung gerade auch im europäischen Kontext und vor dem Hintergrund der Entwicklung eines Deutschen und eines Europäischen Qualifikationsrahmens als vertrauensbildende Maßnahme, zur adäquaten Verortung deutscher Berufsbildungsabschlüsse sowie zur Verbesserung der Durchlässigkeit wichtig sei. Qualitätssicherung sollte so ausgestaltet werden, dass sie als Instrument zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit verstanden und genutzt werden könne – gerade auch von kleinen und mittleren Betrieben. Problematisch sei die wachsende Entpersönlichung der Qualitätssicherung, die immer stärker auf Normen und Handbücher fokussiert werde und die persönliche Verantwortung der handelnden Personen und damit die Ausbilderqualifizierung vernachlässige.

Qualitätssicherung dürfe nicht zu höheren inhaltlichen Anforderungen und mehr Bürokratie führen. Auf Grund des demographischen Wandels müssten zukünftig mehr sogenannte schwierige Jugendliche zu Fachkräften qualifiziert werden. Jugendliche, die im Schulsystem gescheitert seien, sollten die Chance erhalten, durch das Heranführen an Arbeitsprozesse und das Anleiten durch Fachkräfte die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Anstatt die Diskussion in Richtung höherer Standards zu treiben, sollte vielmehr überlegt werden, wie man diese schwierigen Jugend-

lichen erfolgreich qualifiziert. Arbeitgeberseits wurde betont, dass das Ziel einer Ausbildung seit je der kompetente Beschäftigte sei. Betriebe leisteten keine Investitionen aus Steuermitteln, sondern aus der eigenen Tasche, um später etwas davon zu haben.

Ergänzend zum Thema Qualitätssicherung informierte das BMBF auf Wunsch des Hauptausschusses über den Sachstand des geplanten Berufsbildungs-PISA. Dieses werde als wichtige Voraussetzung für eine adäquate Verortung der beruflichen Bildung und ihre sachgerechte Einordnung im internationalen Kontext betrachtet. Man habe mit internationalen Partnern über ihr Interesse an einer Mitwirkung an einer multinationalen Studie gesprochen und überwiegend positive Reaktionen erhalten. Bis zum Herbst soll der konzeptionelle Ansatz mit Hilfe mehrerer Workshops und Arbeitsbesprechungen weiterentwickelt werden. Gegen Ende des Jahres soll dann über den Beginn einer internationalen Studie entschieden werden. Der Hauptausschuss machte deutlich, dass er es als wichtig erachtet, in seiner Sitzung 3/2007 am 13.12.2007 noch Einfluss auf die Entscheidung der Bundesregierung über den Start der Projekte nehmen zu können.

Außerdem gab das BMBF einen Sachstandsbericht zum Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) und informierte über folgende Ergebnisse, auf die man sich u. a. verständigt habe:

- die Erprobung von Ausbildungsbausteinen;
- die Zusammenführung von Ausbildungsberufen zu Berufsfamilien bzw. -gruppen;
- die Weiterentwicklung und Optimierung des Übergangsprozesses von Schule in Ausbildung;
- die Ausrichtung der Ausbildungsordnungen (und möglichst auch der Fortbildungsordnungen) an Kompetenzbeschreibungen statt Lernzielen;
- die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR);
- die Einführung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung.

Im Anschluss an diesen Sachstandsbericht wurde aus den Reihen der Sozialpartner und der Länder die gemeinsame Position zur BMBF-Pilotinitiative „Ausbildung für Altbewerber über Ausbildungsbausteine“ eingebracht und verabschiedet. Die Bänke wollten mit dieser Empfehlung ein deutliches Signal setzen, dass durch das Programm zur Erprobung von Ausbildungsbausteinen keine „das Ausbildungssystem schwächende Wirkung“ ausgehen darf. Außerdem sollte den Betrieben signalisiert werden, dass Ausbildungsbausteine nicht das einzige Instrument und kein Allheilmittel seien, um das Altbewerberproblem zu lösen. Diese Empfehlung ist als BIBB-Pressemitteilung Nr. 29/2007 vom 14. 6. veröffentlicht worden und liegt dieser Ausgabe der BWP im Wortlaut bei.

Im weiteren Sitzungsverlauf informierte der Präsident des BIBB, Manfred Kremer, über den Prozess der Neuorganisation des BIBB, der Ständige Vertreter des Präsidenten, Forschungsdirektor Professor Reinhold Weiß, über den Stand der Umsetzung der Empfehlung des Wissenschaftsrats im Forschungsbereich. Alle Bänke begrüßten die umfassende Unterrichtung, bedauerten aber, dass wegen der fortgeschrittenen Zeit keine Gelegenheit zu einem umfassenden Dialog bestand. Es wurde angeregt, die Aussprache in der Dezembersitzung des Hauptausschusses im Zusammenhang mit der Beratung über den dann als Entwurf vorliegenden schriftlichen Bericht an den Wissenschaftsrat nachzuholen.

Unter Verschiedenes war der kurz zuvor erfolgte Beschluss der Konferenz der Wirtschaftsminister der Länder (WiMiKo) zur Kennzeichnung der Fortbildungsabschlüsse Bachelor und Master durch den Zusatz Professional Diskussionsgegenstand. Professor Weiß begrüßte, dass der Beschluss die Einführung einer Qualitätssicherung vorsehe. Der „wunde Punkt“ sei beim Bachelor Professional aber der Begründungszusammenhang. Es bedürfe noch einiger instrumen-

teller Unterfütterung, um die Abschlüsse der beruflichen Bildung adäquat einstufen zu können.

Der Hauptausschuss stimmte in seiner Junisitzung auch Verordnungsentwürfen über die Berufsausbildungen zum/zur Sport- und Fitnesskaufmann/-frau, zum/zur Sportfachmann/-frau sowie in der Automatenwirtschaft zu. Zu den Berufen in der Automatenwirtschaft machten die Arbeitnehmer deutlich, dass deren Erarbeitung aus ihrer Sicht unter Bruch des Konsensprinzips erfolgt sei. Bei der Anhörung von Rechtsverordnungen wurden Verordnungen über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte(r) Wasserbaumeister/-in und Geprüfte(r) Prozessmanager/-in Mikrotechnologie beschlossen.

Am Ende der Sitzung wurden der langjährige Leiter der Zentralabteilung des BIBB, Hans-Jürgen BENDER, und der Beauftragte des Bundeswirtschaftsministeriums im Hauptausschuss, Dr. Arnold WALLRAFF, unter Würdigung ihrer Verdienste verabschiedet. ■

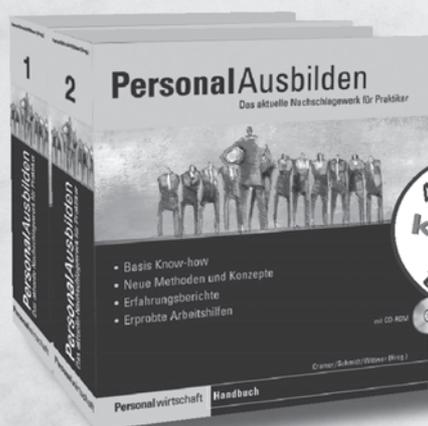
www.personal-buecher.de

Praxiswissen in Handlungsfelder der Ausbildung

»PersonalAusbilden« ist ganz auf die Bedürfnisse der betrieblichen Ausbildung zugeschnitten. Aufgebaut in Anlehnung an die neue Ausbilder-Eignungsverordnung erhalten Ausbilder notwendiges Hintergrundwissen zu jedem der dort definierten Handlungsfelder wie zum Beispiel Ausbildung planen, Auszubildende einstellen oder Gruppen anleiten. Darüber hinaus informiert ein Serviceteil regelmäßig über Neuigkeiten in der Berufsbildung.

Aus dem Inhalt:

- ⊖ Grundlagen des Berufsausbildungssystems
- ⊖ Ausbildung planen
- ⊖ Auszubildende einstellen
- ⊖ Am Arbeitsplatz ausbilden
- ⊖ Lernen fördern
- ⊖ Gruppen anleiten
- ⊖ Die Ausbildung beenden
- ⊖ Service: Aktuelle Daten und Fakten
- ⊖ NEU: Der Ausbilderservice auf CD-ROM mit Rechtsgrundlagen, Berufsbildungsstatistik, Zeichnisse der Ausbildungsberufe, Datenbank öffentlicher Fördermittel sowie Arbeitshilfen und ein PC-Tool für Arbeitszeugnisse.



Das kompakte Handbuch speziell für Ausbilder in kleinen und mittelständischen Unternehmen!

Cramer/Schmidt/Wittwer (Hrsg.)
PersonalAusbilden
 Das aktuelle Nachschlagewerk für Praktiker
 Loseblattwerk, 1.200 Seiten, inkl. CD-ROM,
 2 Ordner DIN A5, ca. 4 Aktualisierungen jährlich

STARTPAKET
€ 98,00
 ISBN 3-87156-281-5

Bestellen Sie per Telefon (0 26 31) 801 22 11 · Telefax (0 26 31) 801 22 23 oder über den Buchhandel

KLAUS TROLTSCH, GÜNTER WALDEN

Employment system increasingly dominating the training places market
 On the responsiveness of the dual system of training
Beschäftigungssystem dominiert zunehmend Ausbildungsstellenmarkt
 Zur Responsivität des dualen Ausbildungssystems

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 4, p. 5

Taking the debate centring on the systemic crisis facing the dual system of vocational education and training in Germany as its starting point, the present paper adopts a longer term perspective in outlining analyses of the development of company training and selected general conditions. Although this reveals that recent years have seen a clear correlation between the extremely unfavourable development in employment and the reduction in company training capacities, no empirical evidence that the crisis within the dual system is essentially of its own making can be derived. The implication for vocational education and training compared to earlier phases is that company training supply will need to be closely linked to the current and future trade and industry requirements for specialist workers and skills.

ANJA HALL

Vocationalism: supporting or hindering flexibility?
 Changes in occupation by skilled workers trained in the dual system
Beruflichkeit: Fundament oder Hindernis für Flexibilität?
 Berufswechsel von dual ausgebildeten Fachkräften

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 4, p. 10

The results of a representative survey of workers conducted in 2006 shows that although a majority of those in employment still work within the occupation they have learned or in a related occupation, a considerable proportion of career paths undergo a change leading to the performance of activities unrelated to training and, in large measure, to employment for which workers are over-qualified. The flexibility of workers is, however, demonstrated far more by the work demands needing to be overcome, such as problem-solving competence and creative and learning requirements, rather than being reflected in a move away from the occupation in which they have trained. This means that the occupation continues to represent a foundation on which flexibility can be built.

ALEXANDRA UHLY, JESSICA ERBE

Trainees with a lower secondary school leaving certificate: becoming a marginal group rather than the norm?
Auszubildende mit Hauptschulabschluss: vom Normalfall zur Randgruppe?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 4, p. 15

Since the mid nineteen-nineties, a growing number of young people have either not been able to obtain an apprenticeship place or have only succeeded in entering vocational education and training via a waiting loop. This has mostly affected young people with the lower secondary school leaving certificate, previously the classical prior learning for an apprenticeship. The present paper uses the vocational education and training statistics produced by the Federal Statistical Office to investigate the extent to which these young people are still represented within the dual system and in which occupations they are to be found. The shortage in training places is shown not to be the only reason for the longer term decrease in the proportion of lower secondary school pupils and the shrinking of the occupational spectrum for such school leavers. Their low level of representation in occupations in the services sector and in new training occupations indicates that tertiarisation and increasing work requirements are also bringing a decline in the opportunities afforded to lower secondary pupils in their wake.

UTA ROTH, SUSANNE THALEMANN

Knowledge management supports the development of vocational education and training
Wissensmanagement unterstützt die Entwicklung der beruflichen Bildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 4, p. 23

The ability to handle knowledge constitutes a major requirement for workers within organisations and represents the only way of securing competitiveness in the long term. The same applies to all those participating in vocational education and training. The specialist field dealing with knowledge in organisation is knowledge management. The present paper highlights the relevance of knowledge management for vocational education and training whilst also providing an overview of existing approaches being adopted and concluding with a forecast of future aspects of VET knowledge management.

RAINER BREMER

How European is the training in a European company?
Wie europäisch ist die Ausbildung in einem europäischen Unternehmen?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 4, p. 27

The present paper focuses on an industrial production sector which is characterised by both high technology and forms of work similar to those found in manufacturing industry, which is of necessity oriented towards the world market and which is organised along transnational lines. This is a branch where the first moves towards the "future of vocational education and training" are already becoming apparent. The German partner within the group, AIRBUS or EADS, works within the scope of the German dual system to fulfil its training or qualifications function within a company largely characterised by a quite different training tradition. This is used as an object of comparison in a Leonardo Da Vinci project, on which the paper also provides information.

UTE CLEMENT, MICHAEL LACHER

Competence development within holistic production systems: global challenges – European solutions?
Kompetenzentwicklung in ganzheitlichen Produktionssystemen: globale Herausforderungen – europäische Lösungen?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 4, p. 32

The introduction of holistic, standardised production systems, especially in the automobile industry, has created a new type of worker characterised by ambivalent employment and competence requirements, the qualified routine worker. This poses questions for the future of initial and continuing vocational education and training. Whereas the regulatory policy perspective of simple work is leading to the creation of shorter training pathways, the higher quality requirements of modern production systems, particularly in terms of participation, mean that such training pathways are inadequate. One solution could lie in the application of the European Qualifications Framework (EQF).

ISABELLE LE MOUILLOUR, DIDIER GELIBERT

If ECVET is to be implemented, ...
"ECVET REFLECTOR" and "ECVET CONNEXION" develop initial proposals
Wenn ECVET umgesetzt werden soll, ...

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 4, p. 37

In 2006/2007, BIBB participated in two European studies on the European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET): ECVET REFLECTOR and ECVET CONNEXION. The main aim was to explore the lie of the land for the implementation of ECVET in qualifications or VET systems and to formulate action research proposals for stakeholders involved in both European vocational education and training policy and in national and regional educational systems. More than 500 European organisations from 33 countries took part.

HERMANN SCHMIDT

"Tough choices or hard times"
US-Study calls for fundamental changes to the vocational education and training system in the USA
„Schmerzhaftes Entscheidungen oder harte Zeiten"
US-Studie fordert grundlegende Änderungen des Bildungssystems der USA

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 36 (2007) 4, p. 42

Educational policy discussions consistently form a prominent object of the national debates conducted by all groups of society in the USA. A commission's report on this subject, entitled "Tough Choices or Hard Times", was presented in Washington D.C. in December 2006. This analysis addresses the current problems being experienced by all industrialised countries as they move towards the global knowledge society. The proposals for reform are radical, especially compared with the approaches to reform adopted in Germany, the latter being less painful. It is worth devoting attention to more radical solutions.

AUTOREN

■ PD DR. RAINER BREMER

Universität Bremen
Institut für Technik und Bildung ITB
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
rainer.bremer@nord-com.net

■ PROF. DR. UTE CLEMENT

Universität Kassel
Institut für Berufsbildung
Heinrich-Plett-Str.40, 34132 Kassel
clement@uni-kassel.de

■ DR. BARBARA DORN

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)
Breite Str. 29, 10178 Berlin
B.Dorn@bda-online.de

■ DIDIER GELIBERT

Association Nationale pour la Formation Automobile
41-49 rue de la Garenne, F-92310 Sèvres
gelibertd@anfa-auto.fr

■ DR. MICHAEL LACHER

Volkswagen Coaching GmbH
Postfach 1451, 34219 Baunatal
michael.lacher@volkswagen.de

■ TANJA NACKMAYR

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)
Breite Str. 29, 10178 Berlin
T.Nackmayr@bda-online.de

■ PROF. DR. HERMANN SCHMIDT

schmidrefrath@freenet.de

AUTOREN DES BIBB

■ JESSICA ERBE

erbe@bibb.de

■ MICHAEL FRIEDRICH

friedrich@bibb.de

■ ANJA HALL

hall@bibb.de

■ ISABELLE LE MOUILLOUR

LeMouillour@bibb.de

■ DR. UTA ROTH

roth@bibb.de

■ DR. SUSANNE THALEMANN

thalemann@bibb.de

■ KLAUS TROLTSCH

troltsch@bibb.de

■ DR. ALEXANDRA UHLY

uhly@bibb.de

■ DR. GÜNTER WALDEN

walden@bibb.de

■ PROF. DR. REINHOLD WEIß

reinhold.weiss@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

36. Jahrgang, Heft 4/2007, Juli/August 2007

Redaktionsschluss 1. Juli 2007

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantw.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

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

E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantw.), BIBB;

Hans-Dieter Braecker, BIBB; Dr. Michael Lacher,

Volkswagen Coaching GmbH, Baunatal;

Hannelore Paulini-Schlottau, BIBB; Ulrike

Schröder, BIBB; Prof. Dr. Georg Spöttl,

Universität Bremen; Dr. Alexandra Uhly, BIBB;

Dr. Hildegard Zimmermann, BIBB

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 05 21 - 9 11 01 - 11, Fax -19

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

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

Copyright

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

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.
ISSN 0341-4515

Zukunft
Personal



Eva Education

Im Reich von Eva Education herrschen paradiesische Zustände. Die Personalentwicklerin weiß, welches Training die Mitarbeiter brauchen und das bekommen sie auch. Ihrem Unternehmen kann der Fachkräftemangel nichts anhaben, zumindest solange Eva Education sich selbst weiterbildet.

Zukunft Personal

8. Fachmesse für Personalleiter, Recruiter, Payrollexperten, Personalentwickler und leitende Mitarbeiter der Personalabteilung

11.- 12. September 2007
KoelnMesse

www.zukunft-personal.de

Hauptsponsoren



Medienpartner

