

Berufsprinzip stärken – Flexibilisierung vorantreiben

Kommentar
Flexibilisierung und Berufsprinzip –
Antagonismus oder zwei Seiten einer Medaille?

Interview mit Arno Leskien
zur Modernisierung der Berufsbildung

Beschäftigungsfähigkeit versus
Beruflichkeit?

Ausbildungsbausteine in der dualen
Berufsausbildung

Ausbildungsordnungen
kompetenzorientiert gestalten

Berufsfamilien: Beitrag zur Stärkung
des Berufsprinzips



KOMMENTAR

- 3 Flexibilisierung und Berufsprinzip – Antagonismus oder zwei Seiten einer Medaille?**
Manfred Kremer



INTERVIEW

- 5 Flexibilisierung als Chance zur Stärkung des Berufsprinzips nutzen**
Interview mit Arno Leskien

IM BLICKPUNKT
BERUFSPRINZIP STÄRKEN –
FLEXIBILISIERUNG VORANTREIBEN

- 9 Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung?**
Wolf-Dietrich Greinert
- 13 Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung**
Irmgard Frank, Jorg-Günther Grunwald
- 18 Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen**
Kathrin Hensge, Barbara Lorig, Daniel Schreiber
- 23 Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips**
Rainer Brötz, Franz Schapfel-Kaiser, Henrik Schwarz
- 27 Kernberufe als Baustein einer europäischen Berufsbildung**
Erik Heß, Georg Spöttl
- 31 Zusammenarbeit, Durchlässigkeit und Transparenz – Grundzüge der schweizerischen Berufsbildungsreform**
Hugo Barnettler
- 35 Durchlässigkeit im Bildungssystem – kein Anschluss ohne Abschluss?**
Eckart Severing
- 39 Flexibilisierung durch Anrechnung – auch in der beruflichen Bildung**
Erste Lösungsansätze aus ANKOM
Kerstin Mucke, Regina Buhr
- 43 Aus- und Fortbildung aus einem Guss**
Berufsbildung in der Produktionstechnologie
Hans Borch, Gert Zinke
- 48 Das duale System flexibel organisieren!**
Kombinationsmodelle der Ausbildung an Berufsfachschulen und in Betrieben
Edith Bellaire, Harald Brandes



WEITERE THEMEN

- 50 Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung**
Zielsetzung und Schwerpunkte der BMBF-Pilotinitiative DECET
Stefanie Schiller, Anita Milolaza, Egon Meerten
- 52 Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Chance zur bilingualen beruflichen Erstausbildung**
Thomas Fliege, Martin A. Kilgus
- 54 Neuordnungsverfahren in der beruflichen Aus- und Weiterbildung im BIBB**



RECHT

- 56 Auslandsaufenthalte während der Ausbildung**
Fragen zu rechtlichen Rahmenbedingungen
Carmen Silvia Hergenröder



HAUPTAUSSCHUSS

- 58 Bericht über die Sitzung 2/2008**
Gunther Spillner

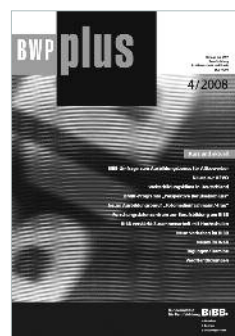
Empfehlungen

- **Ordnungsverfahren** (Beilage)
- **Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gemäß BBiG bzw. HwO** (Beilage)
- **Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit/der Teilzeitberufsausbildung sowie vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung** (Beilage)

REZENSIONEN

ABSTRACTS

IMPRESSUM / AUTOREN



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage BWPplus als Einhefter, Empfehlungen des Hauptausschusses und Beilagen des W. Bertelsmann Verlags, Bielefeld.



Flexibilisierung und Berufsprinzip – Antagonismus oder zwei Seiten einer Medaille?

Liebe Leserinnen und Leser,

wissensorientierte und wissensintensive Arbeit nimmt zu. Die fachlichen Anforderungen an die Tätigkeiten von Fachkräften werden komplexer, überfachliche Kompetenzen bedeutsamer. Der Anteil der Fachkräftearbeitsplätze, an denen internationale und interkulturelle Berufskompetenzen benötigt werden, wächst. Eine europäische Berufsbildungspolitik ist im Vormarsch. Zwar werden die Chancen des Europäischen Qualifikationsrahmens und eines Europäischen Leistungspunktesystems für Transparenz, Vergleichbarkeit, Gleichwertigkeit und Anerkennung beruflicher Abschlüsse gesehen, zugleich aber auch die Gefahren einer Auflösung des Berufsprinzips durch Anerkennung von Teilqualifikationen beschworen. Der demografische Wandel führt in den Betrieben vorerst vor allem zu alternden Belegschaften und erst ab 2020 zu einer spürbar schrumpfenden Zahl an Erwerbspersonen. Weil der Nachwuchs knapp ist, nicht hinreichend qualifiziert wird und die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt zu gering ist, geraten Qualifikationsnachfrage und -angebot aus dem Gleichgewicht. Es droht deshalb ein wachsender Mangel an qualifizierten Fachkräften. Diese gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Tendenzen treffen auf Entwicklungen im Berufsbildungssystem, die eine breite Flexibilisierungsdebatte ausgelöst haben.

Die Integrationskraft des dualen Systems ist gefährdet

In einem überdimensionierten „Übergangssystem“ werden sinnvolle Angebote zur Verbesserung von Ausbildungschancen, aber vielfach auch unnütze „Warteschleifen“ absolviert. Dies belegen die BIBB-Übergangsstudie (vgl. www.bibb.de/de/wlk16029.htm) und der zweite Nationale Bildungsbericht, zu dem das BIBB mit umfassenden Sonderauswertungen wesentlich beitragen konnte.

Die Chancen, unmittelbar nach der Schule einen betrieblichen Ausbildungsvertrag abzuschließen, sind vor allem für Schüler/-innen mit Hauptschulabschluss, ohne Abschluss oder mit Migrationshintergrund wegen der veränderten Anforderungen an Ausbildung und Beschäftigung und der Auswahlpraxis der Betriebe deutlich geringer geworden. Das duale System verliert die Kraft, die durch ein hochselektives Schulsystem verursachten Benachteiligungen zu kompensieren. Von der deutlichen Ausdehnung der Berufsausbildung an beruflichen Schulen profitieren fast ausschließlich Jugendliche mit mittleren Abschlüssen oder Hochschulreife. Sowohl im dualen System als auch im Schulberufssystem sind ohnehin benachteiligte junge Menschen die Verlierer dieser Entwicklungen. Sie werden



MANFRED KREMER

Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

nicht mehr ohne weiteres über das duale System in Ausbildung und Beschäftigung integriert, können aber auch nicht vom erweiterten Angebot im Schulberufssystem profitieren.

Herausforderungen für das (Berufs-)Bildungssystem

Wir brauchen ein (Berufs-)Bildungssystem, das angemessen und rasch auf die Veränderungen der Qualifikationsanforderungen reagieren kann, also Höherqualifizierung in erheblichem Umfang ermöglicht, aber zugleich die Ausbildung der Jugend in der notwendigen Breite, das heißt eine „Ausbildung für alle“ tatsächlich sicherstellt. Die Flexibilisierungsdebatte lässt sich als Reaktion auf diese Herausforderung verstehen. Wesentliche Inhalte dieser Debatte, die sich auch in den Beiträgen dieser BWP-Ausgabe niederschlagen, lassen sich mit wenigen Postulaten beschreiben.

ALTERNATIVE WEGE ZUR UMFASSENDEN BERUFLICHEN HANDLUNGSKOMPETENZ ZULASSEN

Berufsbildung, die erfolgreich auf das Erwerbsleben vorbereitet, vermittelt nicht nur berufliche Fähigkeiten im engeren Sinne, sondern ist auch Bildung, die personale, soziale und metho-

Das Prinzip „Ausbildung für alle“ muss sichergestellt werden!

dische Kompetenzen breit entwickelt. Dieser Grundsatz wird von keinem der Diskutanten dieses Heftes in Zweifel gezogen. Unterschiedlich sind die Ansichten darüber, wie Arbeitsmarkt- und Bildungsziele gleichgewichtig verwirklicht werden können. Das unbedingte Festhalten an einem großen in sich geschlossenen Bildungsgang, dessen Teile als Ganzes entwickelt und umgesetzt werden, steht der Auffassung gegenüber, dass volle berufliche Handlungsfähigkeit zum Beispiel auch über Ausbildungsbausteine erworben werden kann. Beide Auffassungen sind wohlbegründet, indessen empirisch bisher nicht überprüft. Weil aber offensichtlich weder die klassische duale Berufsausbildung noch die vollzeitschulische Berufsausbildung „Ausbildung für alle“ garantieren kann, ist eine ergebnisoffene Erprobung alternativer Konzepte und ein valider wissenschaftlicher Vergleich mehr als überfällig.

DAS BERUFSAUSBILDUNGSSYSTEM STÄRKER ZUR SCHULISCHEN BERUFSAUSBILDUNG HIN ÖFFNEN UND ERWEITERN

Mit einer flexiblen Zusammenführung und gleichwertigen Stellung der schulischen und der klassischen dualen Berufsausbildung wird die Erwartung verbunden, bisherige Mängel des Berufsbildungssystems beseitigen zu können. Mit einer stärkeren Beteiligung und Anerkennung schulischer Berufsausbildung könnte ein konjunkturfestes Ausbildungssystem entstehen, das die notwendige Breitenausbildung auch in Zeiten knapper betrieblicher Angebote flexibel sicherstellt. Zugleich ist die veränderte Balance zwischen systematisch vermitteltem und durch Erfahrung

erworbenem Wissen als Grundlage beruflicher Handlungsfähigkeit ein Argument für den Ausbau schulischer Berufsausbildungsangebote beziehungsweise für neue Kombinationen betrieblicher und schulischer Berufsausbildung für lernstarke junge Menschen. Dies spricht dafür, an beiden Enden der Ausbildungsnachfrage anzusetzen. Berufliche Schulen und Betriebe könnten gemeinsam mehr attraktive Angebote für Leistungsstarke entwickeln, müssten sich aber zugleich wesentlich mehr für leistungsschwächere Jugendliche öffnen. Durchaus geeignete praxisorientierte schulische Konzepte, etwa das Produktionsschulkonzept, werden aber bisher weder für die Ausbildungsvorbereitung noch für die Berufsausbildung in der Breite umgesetzt. Und die Protagonisten des dualen Systems bezweifeln selbst bei einer Orientierung an den anerkannten dualen Ausbildungsberufen, dass schulisch getragene Berufsausbildung berufliche Handlungsfähigkeit mit gleichem Erfolg vermitteln kann. Auch hier ist es an der Zeit, unterschiedliche Modelle breiter zu erproben und empirisch zu überprüfen.

BERUFSAUSBILDUNGSGÄNGE KOMPETENZ- UND OUTCOME- ORIENTIERT GESTALTEN

Die Kritik an outcome-orientierten Ausbildungsangeboten lautet, dass Kompetenzorientierung nahezu zwangsläufig in qualitativ minderwertiger Teilqualifizierung und „skill-training“ ohne Bildungsanspruch mündet. Das vom BIBB entwickelte Konzept für kompetenzorientierte Ausbildungsordnungen, das auch den Ausbildungsbausteinen zugrunde liegt, bezieht aber den Bildungs- und Erziehungsaspekt beruflicher Bildung überzeugend ein. Die Befürworter/-innen der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung wollen nicht nur Flexibilität in der betrieblichen Ausbildung ermöglichen. Sie wollen Ausbildungsordnungen auch lernortunabhängiger gestalten, damit alle vorhandenen Ausbildungskapazitäten einbezogen und genutzt werden können. Auch diese einander unversöhnlich

gegenüberstehenden Behauptungen sollten durch solide Vergleiche empirisch überprüft werden.

DURCHLÄSSIGKEIT UND GLEICHWERTIGKEIT SCHAFFEN

Gerade ein Prozent der Studienanfänger hat keine formale Hochschulzugangsberechtigung. Die berufspraktisch ausgerichteten neuen Bachelor-Studiengänge und die hochwertigen beruflichen Fortbildungsprüfungen des Berufsbildungsgesetzes stehen weitgehend beziehungslos nebeneinander. Es gibt zwar eine zunehmende Zahl dualer Studiengänge, aber so gut wie keine Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Studienleistungen. Bei der steigenden Zahl hochwertiger Berufsausbildungen und beruflicher Fortbildungsprüfungen fehlt eine Möglichkeit, sie zum Beispiel als den Bachelor-Abschlüssen gleichwertig anzuerkennen. Anerkannte „Königswege“ in der beruflichen Bildung werden aber gebraucht, weil allein durch eine Steigerung der Hochschulabschlussquoten die notwendige Bildungsexpansion und Höherqualifizierung nicht erreichbar ist. Paradoxerweise mangelt es in Deutschland aber auch an Durchlässigkeit zwischen Schulberufsausbildung und dualer Berufsausbildung. Die gleichen Gruppen, die zu Recht mehr Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulen fordern, verweigern dies, wenn es um die Anrechnung der in einer Schulberufsausbildung erworbenen Kompetenzen oder die Zulassung zur sogenannten Kammerprüfung geht. Angesichts der Intention der Qualifikationsrahmen sind dies Anachronismen, die Flexibilität verhindern und erhebliche Barrieren für mehr und höhere Qualifizierung sind. Hier sind politische Entscheidungen auf Länder- und auf Bundesebene gefragt, die angesichts der von Bund und Ländern im Grundsatz geteilten Philosophie des Europäischen und des intendierten Deutschen Qualifikationsrahmens unzeitgemäße Hürden für lebenslanges Lernen und Aufstieg durch Bildung beseitigen. ■

Flexibilisierung als Chance zur Stärkung des Berufsprinzips nutzen

Interview mit Arno Leskien

► Mit dem Schwerpunktthema dieser Ausgabe „Berufsprinzip stärken – Flexibilisierung vorantreiben“ greift BWP die Leitlinie 4 des Innovationskreises berufliche Bildung (IKBB) zur Modernisierung der beruflichen Bildung auf. Im Interview mit Ministerialrat Arno Leskien, Leiter des Referats „Ordnung der beruflichen Bildung“ im BMBF, geht es darum, wie diese Herausforderung gelingen kann, welche Teilerfolge auf dem Weg der Modernisierung des deutschen Berufsbildungssystems bereits zu verzeichnen und welche weiteren Schritte noch zu meistern sind.

BWP_ Herr Leskien, die Forderung nach Flexibilisierung des deutschen Berufsbildungssystems steht nicht erst seit Veröffentlichung der Zehn Leitlinien des IKBB im vergangenen Jahr auf der Agenda. Warum reichen die seit den 1990er-Jahren erfolgten und mit der Reform des BBiG im Jahr 2005 sogar rechtlich fixierten Flexibilisierungsmaßnahmen nicht aus?

Leskien_ Mit dem 2005 novellierten Berufsbildungsgesetz wurden die Möglichkeiten der Flexibilisierung innerhalb und zwischen den verschiedenen Ebenen der Berufsbildung entscheidend verbessert. Hierzu zählen zum Beispiel die Möglichkeit, in einem Beruf erworbene Kompetenzen auf einen anderen Beruf anrechnen zu können, und die Möglichkeit zur Regelung von Zusatzqualifikationen in Ausbildungsordnungen. Jetzt gilt es, diese Möglichkeiten in die Praxis umzusetzen und weiter zu entwickeln. Ziel bleibt dabei jedoch nach wie vor der Erwerb einer umfassenden beruflichen Qualifizierung, die zu einer möglichst dauerhaften Beschäftigung befähigt.



ARNO LESKIEN

Ministerialrat, Leiter des Referats „Ordnung der beruflichen Bildung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung

Bei der inhaltlichen Gestaltung von Ausbildungsberufen haben wir es oft mit einem Spannungsverhältnis zwischen dem Qualifizierungsbedarf von Branchen und manchmal auch Betrieben auf der einen Seite und den gesetzlichen Niveau- und Qualitätsanforderungen und dem berechtigten Interesse des Einzelnen nach möglichst großer beruflicher Mobilität auf der anderen Seite zu tun. Das muss jeweils neu austariert werden.

BWP_ Wie viel Flexibilisierung verträgt das duale System?

Leskien_ Die verschiedenen Flexibilisierungsinstrumente wie Fachrichtungen, Schwerpunkte, Pflicht- und Wahlbausteine, haben sich in der Praxis sehr bewährt. Sie erlauben es, unterschiedliche Qualifizierungsanforderungen unter dem Dach eines Ausbildungsberufs zu realisieren. Flexibilisierung hat aber dort ihre Grenzen, wo spezifische inhaltliche Differenzierungen von Ausbildungsberufen ein Ausmaß annehmen, welches die Erkennbarkeit eines Berufes auf dem Arbeitsmarkt beeinträchtigt. Ein allzu bunter Strauß von Qualifikationseinheiten und beliebig viele Kombinationsmöglichkeiten mögen im Einzelfall zwar wünschenswert sein, man muss aber immer daran denken, dass der Ausbildungsabschluss auch die Eintrittskarte für die Beschäftigung in einem anderen als dem Ausbildungsbetrieb sein muss. Und da kann zu viel Flexibilität auch kontraproduktiv wirken, weil sie die Mobilität der Absolventen unnötig beeinträchtigen kann. Man darf es eben nicht übertreiben. Dem Berufsprinzip endgültig nicht mehr entsprechen würden Ausbildungsberufe, die so breit aufgestellt sind, dass ihre Spannweite nicht mehr vernünftig unter eine Berufsbezeichnung subsumiert werden kann.

BWP_ In den letzten Jahren haben wir es aber auch mit gegenläufigen Entwicklungen, einer zunehmenden Spezialisierung von Berufsbildern, zu tun. Wie ist damit umzugehen?

Leskien_ Ich würde nicht von einer gegenläufigen Entwicklung sprechen. Es gibt immer wieder Fälle, bei denen die Qualifizierungsanforderungen für einen spezifischen Tätigkeitsbereich nicht oder nur sehr schlecht in bestehende Ausbildungsberufe integriert werden können. Dann hat man zwei Alternativen; entweder schafft man einen neuen eigenständigen Ausbildungsberuf, oder man bietet nichts an und setzt auf die Eigeninitiative der Betriebe. In der Vergangenheit hat sich m. E. zu Recht niemand darüber aufgeregt, dass es Ausbildungsberufe wie den Geigenbauer oder den Leichtflugzeugbauer gibt. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass diese Berufe ihre Existenzberechtigung haben, auch wenn sie nur ein bestimmtes Segment abdecken. Es würde im Gegenteil einen Verstoß gegen das Berufsprinzip bedeuten, wenn man versuchen würde, solche Qualifizierungsanforderungen mehr schlecht als recht irgendwo zu integrieren.

BWP_ Die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung greift die Empfehlung des IKBB auf und kündigt an, Berufe mit gemeinsamen Kernqualifikationen in Berufsgruppen zu bündeln. Wie stellen Sie sich die Gestaltung dieses Prozesses vor?

Leskien_ Eigenständige Ausbildungsberufe bedeuten nicht, dass sich die Ausbildungsinhalte immer völlig voneinander unterscheiden müssen. Natürlich gibt es inhaltliche Überschneidungen, die gut dafür geeignet sind, dass Berufe wegen dieser Gemeinsamkeiten zu Gruppen zusammengefasst werden. Bereits in den vergangenen Jahren wurden in Bereichen, wie z. B. den industriellen Metall- und Elektroberufen oder in den umwelttechnischen Berufen, in denen Berufsprofile gemeinsame Kernqualifikationen aufwiesen, sogenannte „Berufsfamilien“ oder Berufsgruppen zusammengefasst. Aber es gibt sicher auch Berufe, welche mehr Schnittmengen aufweisen als nur gemeinsame Kernqualifikationen. Das kann man aber nur dann erkennen, wenn bei anstehenden Neuordnungsverfahren nicht nur der jeweils betroffene Ausbildungsberuf betrachtet wird. Eine vergleichende Analyse mehrerer verwandter Berufe, die zum Beispiel auch durch das BIBB erfolgen könnte, könnte hier sicher auch für die Meinungsbildung und Abstimmung unter den Sozialpartnern im Vorfeld sehr hilfreich sein.

BWP_ Dabei sind viele Interessen unter einen Hut zu bekommen. In welchem Zeitraum, denken Sie, ist dies zu realisieren?

Leskien_ Die Idee der Berufsgruppen wird vor allem bei den meisten traditionellen Ausbildungsberufen auf Widerstand stoßen, wie etwa im Handwerk, wo immer auch die Gewerbeabgrenzung eine Rolle spielt. Bei neuen Berufen, wie z. B. den kaufmännischen Dienstleistungsberufen, sind die Berührungspunkte sicher nicht so ausgeprägt. Dabei können alle etwas gewinnen: Die ausgebildeten Fachkräfte können einschätzen, was sie noch lernen müssen, wenn sie in einem verwandten Bereich tätig werden wollen, und die Betriebe können relativ leicht erkennen, wo noch nachqualifiziert werden muss, wenn sie einen Bewerber aus einer benachbarten Disziplin einstellen. Berufsgruppen hätten also zunächst einmal den Vorteil, größere Transparenz mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Berufen herzustellen. Das kann den Wechsel von einem Beruf in den anderen erleichtern. Wer wie ich das Ordnungsgeschäft schon länger betreibt, weiß, dass jedoch Image- und Wettbewerbsfragen oft eine größere Rolle spielen, wenn man „seinen“ Beruf exklusiv haben oder behalten möchte. Die Bemühungen und Vorschläge der Sozialpartner, die ja vor allem aufgerufen sind, Vorschläge für Berufsgruppen vorzulegen, geben mir persönlich wenig Hoffnung, dass wir in diesem Bereich in kürzerer Zeit größere Fortschritte machen werden. Die bisherige Zurückhaltung bei den Beteiligten ist wohl vor allem auch auf die Sorge zurückzuführen, das jeweilige Profil könnte dabei verlorengehen. Dies ist aber überhaupt nicht beabsichtigt.

Wenn das Ziel, Berufsgruppen zu schaffen, allerdings als Aufforderung verstanden wird, zu drei- oder dreieinhalbjährigen Berufen jeweils neue zweijährige Berufe zu gesellen, dann hat das mit dem ursprünglichen Ziel sehr wenig zu tun. Berufsgruppen sollen nicht durch „Zellteilung“ entstehen, sondern bestehende Berufe mit gemeinsamer Schnittmenge sollen ordnungsrechtlich zusammengefasst werden. Dazu brauchen wir in den nächsten Jahren größere Anstrengungen und auch mehr Bereitschaft auf Seiten der Sozialpartner.

BWP_ Was erwarten Sie in diesem Zusammenhang von einer stärkeren Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen?

Leskien_ Wenn man der Philosophie des Berufsbildungsgesetzes folgt, dann müsste das in der Ausbildungsordnung zu beschreibende Ausbildungsberufsbild bereits heute eine Beschreibung der berufsspezifischen beruflichen Handlungskompetenzen sein. Tatsächlich aber besteht das Ausbildungsberufsbild auch heute noch oft in einer Aneinanderreihung von Themen und Tätigkeitsbereichen. Wir könnten zunächst einmal die Outcome-Orientierung der Berufsausbildung unterstreichen, wenn in der Ausbildungsordnung von vornherein deutlich wird, was das erwartete Ergebnis der Berufsausbildung sein soll. Es wäre dann nicht mehr erforderlich, dieses indirekt von den Aus-

Bausteine in Ausbildungs- berufen sind kein Novum.

bildungsinhalten und den Prüfungsanforderungen abzu-
leiten. Das allein wäre bereits ein Fortschritt. Darüber hin-
aus wären Kompetenzbeschreibungen sicher eine geeignete
Grundlage, um die in der Berufsbildung erworbenen Kom-
petenzen adäquat in dem Deutschen Qualifikationsrahmen
(DQR), der zur Zeit entwickelt wird, zu platzieren.

Um aber gleich auch noch anzuschließen, was ich nicht
erwarte: Weder der Europäische noch der Deutsche Quali-
fikationsrahmen und erst recht nicht ECVET und also auch
nicht Kompetenzbeschreibungen in Ausbildungsordnun-
gen zwingen dazu, die Berufsausbildung zu modularisieren.
Wenn das – was mitunter geschieht – als eine zwangsläufi-
ge Folge dargestellt wird, weckt dies nur unnötige Befürch-
tungen um das Fortgelten des Berufsprinzips.

Im Übrigen glaube ich, dass es mit kompetenzorientierten
Beschreibungen in Ausbildungsordnungen deutlich leicht-
er wäre, gemeinsame Schnittmengen von Ausbildungs-
berufen zu identifizieren. Die Bildung von Berufsgruppen
könnte dann sicher einfacher gelingen.

BWP_ Der Einstieg in die Berufsbildung ist ein „wunder
Punkt“ des dualen Ausbildungssystems. Trotz erheblicher
Subventionen und zahlreicher Fördermaßnahmen ist die
Anzahl von Jugendlichen, die sich vergeblich um einen
Ausbildungsplatz bemüht haben, in den letzten Jahren wei-
ter gestiegen. Ist an Stelle einer weiteren Förderung diver-
ser Einzelkonzepte zur Einstiegsqualifizierung nicht eher
ein Modell gefragt, das eine bessere Anbindung an das
System im Sinne von anrechenbaren und verwertbaren Teil-
qualifikationen bietet?

Leskien_ Unstrittig ist, dass trotz der Entspannung auf dem
Ausbildungsmarkt immer noch zu viele junge Menschen,
insbesondere Bewerber aus vorangegangenen Jahren ohne
Ausbildungsvertrag geblieben sind. Man muss dabei jedoch
im Wesentlichen zwei Gruppen unterscheiden. Wer an sich
ausbildungsfähig ist, für den muss alles darangesetzt wer-
den, um ihn in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis zu
bringen. Das erfordert natürlich ein ausreichendes Angebot
an Ausbildungsplätzen. Hierzu dienen die vielfältigen Pro-
jekte unseres JOBSTARTER-Programms, mit denen u. a.
auch die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben erhöht
werden soll. In eine ähnliche Richtung zielt der Ausbil-
dungsbonus, mit dem für Altbewerber zusätzliche betrieb-
liche Ausbildungsplätze gewonnen werden sollen.

Auch die Pläne zur Erprobung von Ausbildungsbausteinen
gehören hierzu. Als an verschiedenen Lernorten ver-
mittelte Bausteine sollen diese anschlussfähig sein, also
als qualitätsgesicherte Ausbildungssequenzen auf eine
betriebliche Berufsausbildung angerechnet werden können
und ggf. sogar die Zulassung zur Kammerprüfung als Exter-
ner ermöglichen.

Für die zweite Gruppe von
Jugendlichen, die sich aus
verschiedenen, häufig indi-
viduellen Gründen im soge-
nannten Übergangssystem
befinden, hilft die Verfüg-
barkeit eines Ausbildungs-
platzes meist nicht weiter.

Diese jungen Leute benötigen auf ihre Lernmöglichkeiten
zugeschnittene Qualifikationsangebote, ggf. flankiert durch
individuelle Beratungs- und Unterstützungsangebote. Das
bedeutet aber auch, dass unterschiedliche Instrumente, wie
etwa die Einstiegsqualifizierungen oder die Berufsausbil-
dungsvorbereitung mit ihren Qualifizierungsbausteinen,
zur Verfügung stehen müssen.

BWP_ Bleiben wir bei den Ausbildungsbausteinen. Das BIBB
hat für 14 Ausbildungsberufe Bausteine entwickelt. Wie
geht es nun weiter? Können kompetenzorientierte Ausbil-
dungsbausteine künftig Grundlage für die Ordnungsarbeit
sein?

Leskien_ Zunächst einmal soll im Rahmen der eben erwähn-
ten Ausschreibung der Einsatz von Ausbildungsbaustei-
nen an verschiedenen Schnittstellen des Berufsbildungs-
systems erprobt werden. Die Konditionen dafür werden
gegenwärtig noch abgestimmt. Ich hoffe sehr, dass wir auf
diese Weise die Übergänge stabilisieren können, und ich
hoffe auch, dass es dadurch gelingt, manche Vorbehalte
und auch Voreingenommenheiten abzubauen. Was aber für
die Schnittstellen gut und richtig sein mag, muss nicht
gleichzeitig auch maßgebend für die gesamte Ordnungs-
arbeit sein.

Grundsätzlich sind Bausteine in Ausbildungsberufen kein
Novum. Unter den Bezeichnungen Wahlbausteine oder
Qualifikationseinheiten sind sie, besonders zur Gliederung
der Berufsausbildung im letzten Ausbildungsjahr, bereits
häufig verordnet worden, wenn innerhalb eines Berufes
mehr Differenzierung notwendig gewesen ist. Auch bei den
industriellen Metall- und Elektroberufen orientiert sich
die zeitliche Gliederung der Berufsausbildung an flexiblen
„Zeitraumen“ und komplexen Tätigkeitsanforderungen –
vergleichbar den Bausteinen.

Völlig unabhängig von der Baustein-Struktur überlegen wir,
wie wir in Ausbildungsordnungen die kompetenzorientierte
Darstellung der Qualifikationen weiter verbessern können,
als dies derzeit in den Berufsbildpositionen und den kon-
kreten Lernzielen geschieht. An die bei den kompetenz-
orientierten Ausbildungsbausteinen verwendete Methode
kann man dabei sicher ganz gut anknüpfen. Das BIBB hat
zu dieser Thematik ein eigenes Forschungsprojekt aufgelegt,
und dort werden die Erfahrungen aus der Entwicklung der
Ausbildungsbausteine sicher einfließen.

BWP_ Eine Orientierung an Kompetenzen bzw. Lernergebnissen könnte auch die Übergänge in den tertiären Bereich erleichtern. Denn hier ist die Durchlässigkeit noch nicht zufriedenstellend gelöst. Welchen Schwung können wir von bildungspolitischen Entwicklungen auf EU-Ebene erwarten?

Leskien_ Zweifelsohne haben die durch die europäischen Initiativen angestoßenen, engagierten und auf breiter Basis geführten Diskussionen um die Entwicklungen eines Deutschen Qualifikationsrahmens und eines Leistungspunktesystems auch der Durchlässigkeit auf nationaler Ebene einen Schub gegeben. Indirekt werden diese Entwicklungen dazu sicher etwas beitragen können, wenn z. B. transparenter wird, auf welchem Niveau bestimmte Kompetenzen angesiedelt sind. Entscheidender ist aber nach wie vor, welche Ziele wir national verfolgen. Wenn der Technische Betriebswirt mit seinen Kompetenzen auf demselben Niveau liegt wie ein Masterabschluss, dann ist das sicher ein Zugewinn an Transparenz. Aber wenn es dann dennoch unnötige Hürden zu einem Studium gibt und wenn trotzdem das gesamte Hochschulpensum absolviert werden muss, wären das nur sehr mäßige Fortschritte in Bezug auf die Durchlässigkeit. Mehr Drive für die Durchlässigkeit erhoffe ich mir von der Notwendigkeit, in Zukunft die Potenziale für Fachkräfte und Spitzenfachkräfte durch Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen besser auszuschöpfen. Wenn wir nicht weiter ins Hintertreffen geraten wollen, müssen wir die Weichen frühzeitig, nämlich jetzt stellen und nicht warten, bis der Fachkräftemangel evident wird. Diesbezüglich hege ich große Erwartungen an den Qualifizierungspfeiler in diesem Jahr.

BWP_ Um die Positionen von Fach- und Spitzenfachkräften werden möglicherweise dual und akademisch Ausgebildete künftig verstärkt in Konkurrenz treten. Was ist zu tun, um das „Lernen im Arbeitsprozess“ als Qualitätsmerkmal deutscher Berufsbildung zu stärken?

Leskien_ Die in die betriebliche Wirklichkeit eingebettete berufliche Qualifizierung hat bei Betrieben einen nach wie vor sehr hohen Stellenwert. Das belegen die jährlich rund 100.000 Absolventen beruflicher Fortbildungen. Ich glaube daher nicht daran, dass Betriebe demnächst gezielt und gewollt Akademiker gegenüber beruflich Qualifizierten vorziehen werden. Gleichwohl sehe ich, dass es aufgrund der demografischen Entwicklung einen härteren Wettbewerb um die „besten Köpfe“ geben wird, die wir auch in der beruflichen Bildung dringend brauchen. Hierauf muss das Beschäftigungssystem mit attraktiven Angeboten reagieren und interessante Entwicklungsperspektiven bieten. Ein besser ausgebautes System beruflicher Fortbildung kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Allerdings müsste es gelingen, die Qualifizierungspfade besser sichtbar zu machen

und die zahlreichen Regelungen der zuständigen Stellen stärker zu systematisieren.

BWP_ Könnte eine stärkere Verzahnung von Aus- und Fortbildungsordnungen, wie sie zuletzt im Bereich Produktionstechnologie umgesetzt wurde, ein Modell für die Zukunft sein?

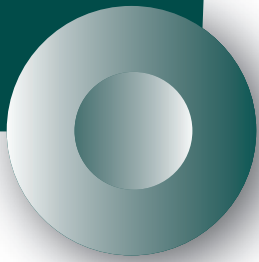
Leskien_ Wir sammeln sehr aufmerksam natürlich auch die Hinweise, welche sich aus den Diskussionen über die Neuordnung von Ausbildungsberufen für die Fortbildung ergeben, um sie dann zu gegebener Zeit auch dort zu berücksichtigen. Das heißt, wenn Fortbildungsordnungen bestehen, ist immer auch zu prüfen, ob die Neuordnung eines Ausbildungsberufs Konsequenzen für die Fortbildungsebene hat. Dabei ist aber zu bedenken, dass Aus- und Fortbildung auf unterschiedliche betriebliche Ebenen zielen. Veränderungen auf der Facharbeiterebene müssen nicht zwangsläufig auch zu Veränderungen z. B. auf der mittleren Führungsebene der Betriebe führen.

Es ist aber immer eine besondere Situation, wenn ein neuer Tätigkeitsbereich für die duale Berufsausbildung erschlossen wird, wie dies beim Produktionstechnologen und im übrigen ja auch bei den IT-Berufen der Fall gewesen ist. Hier hat es sich aus verschiedenen Gründen angeboten, Aus- und Fortbildung in einem Zuge zu regeln. Das ist sicher kein Modell in dem Sinne, dass wir das künftig immer so machen werden. Ich glaube, es hat sich in der Vergangenheit durchaus bewährt, zunächst erst zu schauen, wie sich die Dinge vor Ort in den Kammerbezirken entwickeln und erst nach ersten Erfahrungen zu entscheiden, ob eine bundesrechtliche Regelung notwendig und sachgerecht ist.

BWP_ Herr Leskien, zum Abschluss haben Sie drei Wünsche frei, die Sie an das BIBB, die Sozialpartner und die Ländervertreter mit Blick auf die anstehenden Herausforderungen für die künftige Ordnungsarbeit richten dürfen. Was wünschen Sie sich?

Leskien_ Ich kann mich, glaube ich, mit zwei Wünschen begnügen und wünsche mir, dass die Kompromiss- und Konsensbereitschaft zwischen allen Beteiligten zunimmt und dass die Ordnungsarbeit möglichst nicht mit Fragen und Problemen befrachtet wird, die, wie z. B. Tariffragen oder Wettbewerbsfragen, an anderen Tischen verhandelt werden müssen.

BWP_ Hoffen wir, dass diese Wünsche in Erfüllung gehen. Herr Leskien, vielen Dank für das Interview. ■



Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung?

► Die Qualifizierung von Arbeitskräften unterhalb des akademischen Niveaus gewinnt unter wirtschafts- und sozialpolitischer Perspektive international zunehmend an Bedeutung. Sie kann – im Zuge der Globalisierung sozusagen neu entdeckt – aktuell für alle Staaten als ein gewichtiger Produktionsfaktor gelten. Wurde in Deutschland bislang die Erwerbsqualifizierung der breiten Arbeitnehmerschicht traditionell als „Berufsausbildung“ oder „Berufserziehung“ verstanden und entsprechend praktiziert, so wird – vor allem in Konfrontation mit angelsächsischer Praxis und Begrifflichkeit – inzwischen deutlich, dass Erwerbsqualifizierung, orientiert am Berufsprinzip, nur eine von mehreren Möglichkeiten darstellt. Exemplarisch lässt sich diese Sichtweise am Begriff „Employability“ verdeutlichen. Die Universalisierung qualifikatorischer Orientierung hat indes theoretische und ausbildungspolitische Folgen, die hier analysiert und kritisch bewertet werden.

Employability – ein neuer marktorientierter Modebegriff?

Employability ist für nicht wenige ein „Hoffnungswort“ (GONON), mit dem der wachsenden und irritierenden Dynamik der Arbeitswelt und der damit angeblich verbundenen irreversiblen „Erosion des Berufskonzeptes“ begegnet werden kann. Doch was ist unter Employability – zu Deutsch: Beschäftigungsfähigkeit – zu verstehen?

Wie KATRIN KRAUS in ihrer grundlegenden Untersuchung zeigt, ist Übereinstimmung bezüglich einer eindeutigen Definition in der deutschen Debatte (noch) nicht festzustellen, man ist daher auf mehr oder weniger umfängliche Umschreibungen angewiesen (vgl. KRAUS 2006). Employability wird gemeinhin als *Gegenkonzept zum Berufsmodell* verstanden. Während jedoch beim Berufskonzept die „Fachlichkeit“ der Ausbildung (Wissen und Können) im Vordergrund steht, und Spezialisierung sowie spezifische Bündelung von Qualifikationen als die entscheidenden Merkmale gelten können, steht im Mittelpunkt des Employability-Konzepts die Beschreibung von Dispositionen für die unmittelbare Erwerbsfähigkeit: Flexibilität, Mobilität, vorausschauendes Denken, Selbstmanagement, individuelle Wettbewerbsfähigkeit, Selbstverantwortung etc. Fachkompetenz und Sozialkompetenz finden zwar Erwähnung, wenn die für Employability notwendigen Gesamtvoraussetzungen genannt werden, diese Lerndimensionen werden indes nicht weiter konkretisiert, sie werden offensichtlich bei den Lernenden als schon vorhanden vorausgesetzt (vgl. KRAUS 2006, S. 64; GAZIER 2001). Das zentrale Ziel von Employability ist folglich nicht der Erwerb von beruflich-fachlicher Kompetenz, sondern die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der heute stark dynamisierten erwerbsförmig verfassten Arbeit. Die verbreitete Floskel „Zum Unternehmer in eigener Sache werden“ kennzeichnet den Kern des Konzepts (vgl. PONGRATZ/VOSS 2004). Im Prinzip wird Employability als ein neues personenbezogenes Paradigma des Arbeitsmarkts verstanden und in diesem Sinne auch als „neuer Kontrakt“ bzw. „neuer Vertrag“ zwischen Beschäftigtem und Unternehmen beschrieben (KRAUS 2006, S. 61 ff.).



WOLF-DIETRICH GREINERT

Prof. Dr. phil., Prof. für Berufspädagogik
a. D., Technische Universität Berlin

Der „Importartikel Employability“ (KRAUS) lässt sich aufgrund der beschriebenen Merkmale relativ leicht in den Rahmen des international zunehmend an Einfluss gewinnenden angelsächsischen Musters ausschließlich marktorientierter Erwerbsqualifizierung einordnen. Er trifft als allgemeine Kennzeichnung auch auf das nun offizielle Orientierungsmodell der *Europäischen Union* zu. Die konsequente Ausblendung subjektorientierter Zieldimensionen wie Bildung, Mitbestimmung, Teilhabe in diesem Modell, die Hinnahme der Inferiorisierung berufsfachlichen Lernens sowie die umstandslose Zuweisung der alleinigen Verantwortung für das Gelingen einer Erwerbskarriere an das Individuum, dies alles kann als ausreichender Beleg für die rein wirtschafts- und wettbewerbsorientierte Ausrichtung des neo-europäischen Konzepts der Erwerbsqualifizierung gelten. Employability markiert unter dieser Perspektive deutlich einen *höchst problematischen Aspekt des globalisierten Wirtschaftens*: eine der zentralen Fragen bzw. Probleme dieser Entwicklung, die Verlagerung von Arbeitsplätzen von frühindustrialisierten Hochlohnländern in Niedriglohnländer, kann bekanntlich nur ohne Schaden für die Job- und Einkommensbilanz der ersteren bewältigt werden, wenn deren Arbeitskräfte *flexibel* genug sind. „Im Klartext: Erwerbstätige in den frühindustrialisierten Ländern müssen auf ihre gewohnte Arbeitsplatzsicherheit verzichten, hochmobil sein, fast jede sich bietende Arbeitsgelegenheit nutzen und vor allem bereit sein, Einkommenseinbußen hinzunehmen“ (MIEGEL 2005, S. 78). Employability bedeutet also aus der Sicht der kritischen Sozialwissenschaften für die große Masse der Beschäftigten letztlich, sich den *Bedingungen des Weltarbeitsmarkts* zu unterwerfen. „Wer dies nicht oder nicht ausreichend tut, wird gnadenlos vom Markt gefegt“ (ebd., S. 79; SENNETT 2006).

Fachlichkeit und Beschäftigungsfähigkeit: zwei Dimensionen des Erwerbsschemas

Größerer Nutzen aus dem Diskurs über den Begriff „Employability“ lässt sich unter *theoretischer Perspektive* ziehen. Voraussetzung für diesen Perspektivwechsel ist allerdings, dass die vor allem in Deutschland sehr einseitige Orientierung der Erwerbsqualifizierung am Berufskonzept relativiert wird und Berufsausbildung und Employability als im Prinzip gleichrangige Dimensionen eines „Erwerbsschemas“ begriffen werden, das grundsätzlich als gemeinsamer Bezugspunkt von Pädagogik, Individuum und Erwerbssphäre gedacht ist (vgl. KRAUS 2006, S. 203 ff.). In der Perspektive des „Erwerbsschemas“ zeigt sich, dass Berufskonzept und Employability zwar jeweils alle drei Dimensionen in sich vereinen, es werden indes deutliche Unterschiede sichtbar, wie die beiden Erwerbskonzepte auf die beschriebenen Dimensionen jeweils Bezug nehmen. Das Berufskonzept macht im Prinzip die Dimension der

Dimensionen des „Erwerbsschemas“

Fachliche Qualifikationen (Fertigkeiten und Fachwissen): „Fachlichkeit“ setzt sich i. d. R. zusammen aus einem Grundstock allgemeiner Fertigkeiten und allgemeinen Wissens und speziellen, für einzelne Tätigkeiten notwendigen Fertigkeiten und Wissensbeständen.

Überfachliche Kompetenzen: Sie können unterteilt werden in eine allgemeine Dimension (z. B. Kommunikation und Kooperation, Selbständigkeit und Verantwortung, Belastbarkeit etc.) und eine spezielle (z. B. Gruppenführung, Arbeitsplanung und Qualitätskontrolle, Anwendung spezifischer Problemlösungstechniken etc.).

Beschäftigungsfähigkeit: Gemeint ist die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und überfachlichen Handlungskompetenzen ihre Arbeitskraft auf einem sich mehr oder weniger schnell verändernden Markt anbieten zu können und damit Zugang zum Erwerbsleben zu erhalten bzw. sich darin erfolgreich bewegen zu können.

„Fachlichkeit“ zu seinem strukturellen und funktionalen Schwerpunkt, das Konzept der Employability dagegen die Dimension der „Beschäftigungsfähigkeit“. Mit dem Konzept „Employability“ wird jedoch – entgegen der Meinung derjenigen, die das Berufskonzept schon lange abgeschrieben haben – Deutschland nicht vor die Systemfrage gestellt: Berufsausbildung *oder* Employability? Mit ihm eröffnet sich – ganz im Gegenteil – ein lehrreicher Blick auf Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, die sehr anschaulich die Veränderungsmöglichkeiten des Berufskonzeptes und seine Zukunftsfähigkeit verdeutlichen. So geriet das deutsche System in den 1960er-/70er-Jahren massiv wegen seiner *defizitären Fachlichkeit* in die Kritik, worauf mit einer umfassenden „Berufsbildungsreform“ reagiert wurde, deren wichtigste Ergebnisse in der Modernisierung der Ausbildungsberufe, der Entwicklung des Konstrukts der beruflichen Grundbildung und der Aufwertung der beruflichen Weiterbildung bestanden. Außerdem wurden für die Unterstützung der kleinbetrieblichen Ausbildung und die Ausbilderqualifizierung erste Lösungen definiert. Die Auseinandersetzung mit „Schlüsselqualifikationen“ in der beruflichen Bildung in den 1970er-/80er-Jahren forderte die Beseitigung von *Defiziten in der überfachlichen Dimension* der Berufsausbildung ein. Die Antwort bestand in der didaktischen Konzeptualisierung von „beruflicher Handlungsfähigkeit“ und dem Aufgreifen des Kompetenzbegriffs in der beruflichen Bildung.

Der aktuelle Diskurs über die *Beschäftigungsfähigkeit* fordert die *aufmerksamere Beachtung der dritten Dimension des Erwerbsschemas* ein; dabei kann die Diskussion über den Übergang von „Beruf“ zur „Beruflichkeit“ (vgl. KUTSCHA 1992; MEYER 2000) als Beginn der notwendigen Re-Formulierung des Berufskonzeptes in den Zeiten von Globalisierung, dynamisierter Entwicklung des Beschäftigungssektors und hektischer Suche nach neuen Ausbildungsmodellen gelten. Die sogenannte „Tauschwertseite“ des Berufes (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980), die die Berufspädagogik bislang gegenüber seiner „Gebrauchswertseite“ vernachlässigt hat, zeigt sich so als aktuelle Herausforderung.

Unter internationaler Perspektive besteht indes kaum Zweifel daran, dass sich die Modelle der Erwerbsqualifizierung, die dem Prinzip der Employability folgen, im Vormarsch befinden – nicht nur im Einzugsbereich neo-europäischer Qualifizierungspolitik. Dies erscheint verständlich bei Staaten, die sich im „qualifikatorischen Niemandsland“ (HERMANN SCHMIDT) bewegen. In Ländern, die nicht bereit sind, ihre traditionsbestimmte berufliche Bildung zugunsten einer rein marktorientierten Erwerbsqualifizierung aufzugeben, formiert sich allerdings der Widerstand; sie wollen sich nicht vor die „Systemfrage“ stellen lassen. Wie die Beiträge in diesem Heft zeigen, bemühen sich sowohl berufspädagogische Praxis wie praxisnahe Forschung in der Bundesrepublik um etwas, was man die weitere „Flexibilisierung“ des Berufs bzw. der Ausbildungsberufe nennen könnte. Es geht um die Frage, wie sich Berufsausbil-

dung für eine *moderne Beruflichkeit* organisieren lässt, also eher um den Aspekt der „Berufsförmigkeit“ als um die „Berufsinhaltlichkeit“, die von jeher starken Wandlungsprozessen unterworfen war und weiterhin auch ist (vgl. MEYER 2000).

Moderne Beruflichkeit als Leitperspektive der Berufsbildungspolitik

Entscheidend bei diesen Innovationen ist ohne Zweifel die Beachtung und Verteidigung der zentralen Basis-Elemente der beruflich orientierten Qualifizierung, der Komponenten, die die Systemlogik dieser besonderen Form der Erwerbsqualifizierung bestimmen (vgl. Kasten). Vergewagt man sich die entsprechenden Basiselemente der auf Beschäftigungsfähigkeit zielenden „Berufs“bildungspolitik der EU, so trifft man auf ein fast vollständiges Gegenprogramm: enge „Kompetenzen“ statt breite Qualifikation, Outcome- statt Input-Orientierung, (Skill-)Training statt (Berufs-)Erziehung, Modularisierung statt Bildungsgang-Didaktik. Einzelne Elemente des Gesamtkonzeptes als kompatibel zu begreifen, ergibt keinen Sinn. Die für die konkrete Politik wichtigen Steuerungsformen der beiden Erwerbskonzepte differieren in grundlegender Weise: Die berufsorientierten Ausbildungsformen werden in der Regel mehr oder weniger vom Staat gesteuert, das Gegenmodell vertraut auf die Regulierungsfunktion des Marktes.

Der politische Handlungsbedarf: Sicherung von Breitenausbildung und Bildungsexpansion

Das Konzept „Employability“ kann – wie gezeigt – auch in der Form der neo-europäischen Variante die Bundesrepublik nicht vor die sogenannte „Systemfrage“ stellen, da eine einseitige Entscheidung für nur eine Dimension des Erwerbsschemas als dysfunktional erscheinen muss. Sehr wohl aber verstärkt die neue Begrifflichkeit den Druck bezüglich einer Systemanpassung bzw. -transformation. Doch während die berufspädagogische Praxis und praxisnahe Forschung die Systemoptimierung in dieser Richtung weiter voranzutreiben suchen, verweigert sich die Politik bislang der Aufgabe, der seit Mitte der 1990er-Jahre manifesten Strukturkrise unseres Ausbildungssystems zielstrebig entgegenzuwirken. Vereinfacht betrachtet, belasten inzwischen zwei zentrale Probleme unser Berufsausbildungssystem:

- die Entstehung eines breiten Sektors der Dequalifizierung und Exklusion innerhalb des Gesamtsystems – offiziell als „Übergangssystem“ bezeichnet – und
- der immer noch ausstehende berechtigungspolitisch nicht beschränkte Anschluss des Berufsbildungssystems an den Hochschulbereich.

Prinzipien der beruflich orientierten Qualifizierung

1. Das Schlüsselprinzip der Berufsausbildung ist der *Begriff der Qualifikation*, worunter die relativ breit angelegte Bündelung von arbeitsrelevanten Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen verstanden wird. Diese gelten als standardisierte Muster zum Tausch von Arbeitsleistung gegen Entgelt. Der Begriff Kompetenz – dem Schlüsselbegriff der marktorientierten Ausbildungsmodelle – verweist im deutschen Sprachgebrauch, anders als im angelsächsischen Verständnis, auf eine strikt *personale Fokussierung*, zentral im Sinne von beruflicher „Handlungskompetenz“, in differenzierender Variation auf Persönlichkeitsmerkmale wie Fach-, Personal- oder Sozialkompetenz.
2. Auf Beruflichkeit ausgerichtete Ausbildungssysteme sind im Gegensatz zu dem neu-europäischen Ausbildungsmodell *input-orientiert*, d. h., den Schwerpunkt des Modells bildet der eigentliche Prozess des beruflichen Lernens, seine dominierende Systemlogik zeigt sich ebenfalls in didaktischer, nicht nur in organisatorisch-bürokratischer Perspektive. Die schulischen und dual organisierten Ausbildungsgänge sind nach Lernzielen, Lerninhalten, Lernorten, Lernmethoden und zeitlicher Dauer mehr oder weniger stark normiert. Die abschließende Prüfung bezieht sich inhaltlich auf den vorangegangenen Lernprozess, d. h., sie dokumentiert, ob und inwieweit das definierte Lernziel – das gewünschte *Berufsprofil* – erreicht worden ist.
3. Beruf bzw. Berufsförmigkeit als abstraktes Organisationsprinzip von Arbeit, Qualifikation und Erwerb stützt sich nicht nur – wie vorzugsweise in Deutschland – auf eine lange historisch-gesellschaftliche Legitimation, sie begründet zusätzlich ganz konkret auch einen *Erziehungsanspruch*. Dieser lässt sich in etwa folgendermaßen umschreiben: berufliche Qualifikationsprozesse sollten stets so angelegt sein, dass sie auch die Persönlichkeitsentwicklung des Auszubildenden zu fördern vermögen. Dieses Element zählt zum sog. „Sinnüberschuss“ des Berufskonzeptes, der für seine starke gesellschaftliche Verankerung ganz wesentlich ist (vgl. KRAUS 2006, S. 266).
4. Berufsorientierte Ausbildungsgänge in Schulen und Betrieben sind *komplexe, über eine längere Dauer angelegte, systematisch strukturierte Programme*, die eher integrativen Sozialisationsprozessen bzw. Rolleneinübungen gleichen als auf bloße Aneignungsoptimierung hin angelegte Qualifizierungsformen. So stützt sich die Institution des „Ausbildungsberufs“ nicht nur auf spezifische „Ordnungsmittel“, die durch Rechtsakt legitimiert, das Berufsbild, den Ausbildungsprozess und die Prüfungsanforderungen als verbindliche Normen vorgeben. Als wichtig erweist sich zusätzlich die *Ergänzung durch eine Berufstheorie*, die – eher systematisch als kasuistisch konzipiert – an einem anderen Lernort angeeignet wird.

Beide Defizite markieren die Blockierung zweier gewichtiger Ziele von gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Zukunftsbedeutung, nämlich die Sicherheit für eine ausreichende berufliche Breitenausbildung und die Notwendigkeit von einer weiteren Bildungsexpansion (vgl. dazu GREINERT 2007, S. 233 ff.). Dazu einige Zahlen: Der neueste Berufsbildungsbericht (vgl. BMBF 2008) registriert einen Zuwachs von etwa 50.000 Ausbildungsstellen gegenüber 2006, eine Steigerung, die allerdings mit dem fatalen Faktum kontrastiert, dass trotzdem 2007 etwa 100.000 Schulabgänger/-innen ohne Ausbildungsplatz blieben. Für das aktuelle Ausbildungsjahr droht gar eine Ausbildungslücke von doppeltem Umfang. Das größte Problem sind indes die Jugendlichen, die seit Jahren in dem oben bezeichneten „Übergangssystem“, also in einer Warteschleife, hängen. Sie stellen inzwischen die Mehrheit der Lehrstellenbewerber/-innen; im Jahre 2007 waren es 385.000. Vor zehn Jahren wies die Statistik noch 303.000 Altbewerber/-innen aus. Unser Berufsbildungssystem schiebt also eine wachsende Bugwelle nicht befriedigter Ausbildungswünsche bzw. -ansprüche vor sich her und produziert damit in erheblicher Weise sozialen Sprengstoff.

Zum zweiten Punkt: Die notwendige und auch bildungspolitisch gewollte *Bildungsexpansion* in der Bundesrepublik lässt sich ohne Ausschöpfung der Begabungsreserven in den beruflichen Bildungseinrichtungen nicht weiter steigern. Deutlich wird dies beispielsweise an der Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte in Frankreich, Österreich und – seit ihrem neuen Berufsbildungsgesetz – auch in der Schweiz (vgl. BARMETTLER in dieser Ausgabe). Welches Potenzial unser Land hier aus Mangel an Reformperspektive eigentlich brachliegen lässt, verdeutlichen folgende Zahlen: Die Studienanfängerquote lag für das Jahr 2005 in der Bundesrepublik lediglich bei 36 Prozent einer Jahrgangskohorte, während sie im OECD-Mittel 54 Prozent beträgt. Die deutsche Studienerfolgsquote dümpelte 2005 bei mageren 20 Prozent; der Durchschnitt in den OECD-Staaten belief sich dagegen auf 32 Prozent. Die Abiturientenquote in der Bundesrepublik stagniert seit Jahren: Sie betrug 1994 34,5 Prozent, im Jahre 2005 lediglich 38 Prozent eines Schulentlassjahrganges (vgl. OECD 2007, S. 50, 67; Statistisches Bundesamt 2007, S. 6).

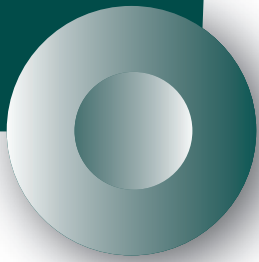
Die bundesdeutsche Berufsbildungspolitik hat im letzten Jahrzehnt in Bezug auf die beiden hervorgehobenen Ziele stets die falschen Signale gesetzt, insbesondere mit dem neuen *Berufsbildungsgesetz*, das nach dem Willen des Gesetzgebers letztlich dazu beitragen soll, „den Trend zur Verstaatlichung der Berufsausbildung zu stoppen“ (vgl. BT-Drucks. 15/4752, S. 22). Dies kann nur heißen, dass die weitere Öffnung unseres Berufsbildungssystems in Richtung schulischer Qualifizierung möglichst verhindert werden soll; also genau die Reformperspektive, die aufgrund der gemeinsamen systemischen Basiselemente von Dual-

Ausbildung und schulischer Berufsqualifikation allein Erfolg versprechen kann. Die Ausbildungspolitik der beiden „Alpenländer“ Österreich und Schweiz – die bekanntermaßen gleichfalls je eine Variante dualer Berufsausbildung pflegen – lässt sich dafür als sicherer Garant anführen!

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Die durch Verfassungs- und Gewohnheitsrecht geschützten Besitz- und Traditionsbestände im „deutschen System“ der Berufsausbildung sind – das zeigt die jahrzehntelange Erfahrung – nur schwer zu erschüttern, offensichtlich nicht einmal durch höchstrichterliche Entscheidungen. Wer von den mächtigen Protagonisten und privilegierten Nutznießern dieses Systems erinnert sich eigentlich noch an das Grundsatzurteil des Bundes-Verfassungsgerichts vom 10. Dezember 1980? Für die Übertragung der zentralen Verantwortung für die berufliche Bildung an die Gruppe der Arbeitgeber sei zu fordern, so das Gericht, „dass grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen“. Das gelte „auch dann, wenn das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgaben nicht mehr ausreichen sollte“ (vgl. dazu BENNER 1981). Er stellt sich somit die Frage an die Politik, *was es in Bezug auf politischen Handlungsbedarf eigentlich noch zu klären gibt.* ■

Literatur

- BECK, U.; BRATER, M.; DAHEIM, H.: *Soziologie der Arbeit und der Berufe*. Reinbek 1980
- BENNER, H.: *Zur Frage der verfassungsrechtlichen Grundlage des dualen Systems der Berufsausbildung*. In: BWP 10 (1981) 1, S. 20–21
- BMBF (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht (Vorversion)*. Bonn/Berlin 2008
- GAZIER, B.: *Beschäftigungsfähigkeit. Ein komplexer Begriff*. In: WEINERT, P. u. a. (Hrsg.): *Beschäftigungsfähigkeit. Von der Theorie zur Praxis*. Bern etc. 2001, S. 19–46
- GREINERT, W.-D.: *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung*, Frankfurt a. M. 2007/08
- KRAUS, K.: *Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden 2006
- KUTSCHA, G.: *„Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 88 (1992) 7, 535–548
- MEYER, R.: *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Manager-tätigkeiten*. Münster/New York etc. 2000
- MIEGEL, M.: *Epochenwende. Gewinnt der Westen die Zukunft?*, Berlin 2005
- OECD: *Education at a Glance 2007. OECD Indicators*. Paris 2007
- PONGRATZ, H.; VOSS, G. (Hrsg.): *Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung*, Berlin 2004
- PRIES, L.: *„Arbeitsmarkt“ oder „erwerbsstrukturierende Institutionen“? Theoretische Überlegungen zu einer Erwerbssoziologie*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50 (1998) 1, S. 159–175
- SENNETT, R.: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin 2006
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Hochschulstandort Deutschland 2007*. Wiesbaden 2007



Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung

► Überlegungen zur Entwicklung modularer Ausbildungsstrukturen lösten bereits Ende der 1990er Jahre in Deutschland eine große Kontroverse aus. Im Jahr 2006 lebte die Debatte – mit dem Begriff „Ausbildungsbausteine“ – wieder auf. In einer breit angelegten Kampagne der Bundesregierung zur Weiterentwicklung der Berufsbildung hat das BIBB im Sommer 2007 im Rahmen einer Pilotinitiative des BMBF gemeinsam mit betrieblichen und schulischen Experten und Expertinnen für 14 bestehende Ausbildungsberufe kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine entwickelt. Der Beitrag stellt die bildungspolitischen Hintergründe dieser Pilotinitiative dar. Ausgehend von der Beschreibung bestehender Ansätze modularer Strukturen in bestehenden Ausbildungsordnungen wird das Konzept zur Entwicklung von Ausbildungsbausteinen erläutert und an einem Beispiel veranschaulicht.

Der politische Auftrag: Strukturverbesserungen in der Berufsbildung

Der dritte Leitgedanke der vom Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) vorgelegten Empfehlungen zur Modernisierung der beruflichen Bildung lautet „*Übergänge optimieren – Wege in die betriebliche Ausbildung sichern*“ (BMBF 2007). Eine der dort vorgeschlagenen Maßnahmen bezog sich auf die Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsbausteinen in zehn bis zwölf wichtigen Berufen des dualen Systems, um insbesondere Altbewerbern und Altbewerberinnen den Übergang in die reguläre Ausbildung zu ermöglichen und gleichzeitig eine zeitliche Anrechnung bereits erworbener Qualifikationen oder eine Zulassung zur Externenprüfung vor der Kammer zu eröffnen.

Altbewerber/-innen

Unter dieser Bezeichnung erfasst die Bundesagentur für Arbeit (BA) in ihrer Geschäftsstatistik die Bewerber/-innen, die die (allgemeine oder berufsbildende) Schule nicht im aktuellen Schulentlassjahr verlassen haben. Dabei spielt keine Rolle, ob sich diese Person bereits im Vorjahr um einen Ausbildungsplatz bemüht hat. Nach dieser Definition der BA stieg die Zahl gemeldeter Altbewerber/-innen vom Berichtsjahr 2002 von 304.000 kontinuierlich an und erreichte 2007 mit 384.871 (52,4 % aller Bewerber/-innen) den bisher höchsten Stand. Demgegenüber definiert das BIBB als Altbewerber/-in nur jene bei der BA gemeldeten Bewerber/-innen, die sich nach eigenen Angaben bereits in früheren Jahren um eine Ausbildungsstelle beworben haben. Auch hier ist ein kontinuierlicher Anstieg zu verzeichnen, wenn auch absolut gesehen um gut 80.000 niedriger (Bundesregierung 2008 c; BMBF 2008, Tab. 1.4/3).

Den Beratungen im IKBB lag ein Gutachten von EULER/SEVERING zugrunde, die im Auftrag des BMBF Vorschläge entwickelt haben, wie in Deutschland durch eine Strukturierung der Berufsbildung mit standardisierten Ausbildungsbausteinen die Transparenz und Flexibilität der Ausbildung insgesamt gefördert und zugleich die Übergänge zwischen Ausbildungsvorbereitung einerseits und vollzeitschulischer Berufsbildung andererseits verbessert werden können. Diese Vorschläge haben eine außerordentlich kontroverse Diskussion ausgelöst, in deren Folge Wirtschaftsverbände eigene Vorschläge zur Neustrukturierung bzw. Flexibilisierung der Berufsausbildung vorgelegt haben (vgl. EULER/SEVERING 2006; DIHK 2007; BDA 2007). Trotz unter-



IRMGARD FRANK

Leiterin der Abteilung „Ordnung der Berufsbildung“ im BIBB



JORG-GÜNTHER GRUNWALD

Dr., Leiter des Arbeitsbereichs „Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB

schiedlicher Ansätze verfolgen alle Vorschläge jedoch das gemeinsame Ziel einer stärkeren Flexibilisierung der Berufsausbildung durch Module bzw. Ausbildungsbausteine.

Die Bundesregierung hat die Empfehlung des IKBB unter dem Stichwort „Jeder Bildungsweg soll zum Abschluss führen“ im Rahmen ihrer am 9.1.2008 beschlossenen Qualifizierungsinitiative aufgegriffen mit dem Ziel, bis 2010 insgesamt 100.000 zusätzliche Ausbildungsplätze für Altbewerber/-innen zu schaffen. Neben der Förderung durch einen Ausbildungsbonus und dem Einsatz von sogenannten Berufseinstiegsbegleitern soll hierzu auch die Erprobung von Ausbildungsbausteinen in 50 Pilotregionen beitragen (vgl. Bundesregierung 2008 a). Unter Berücksichtigung der Grundprinzipien des dualen Ausbildungssystems sollen insbesondere junge Menschen wie etwa Altbewerber/-innen in „Warteschleifen“, aber auch junge Erwachsene in der Nachqualifizierung eine bessere Qualifizierung und einen besseren Zugang zu regulären Ausbildungsabschlüssen in bestehenden Ausbildungsberufen erhalten. Die Ausbildungsbausteine sollen an verschiedenen Lernorten der beruflichen Bildung absolviert werden können, verbunden mit dem Ziel, alle Bausteine vollständig zu durchlaufen als Voraussetzung für die Zulassung zur Abschlussprüfung bei den Kammern. Der Einsatz von Ausbildungsbausteinen zur Förderung der Verbundausbildung wird ebenfalls in Erwägung gezogen (vgl. Bundesregierung 2008 b).

Bestehende Ansätze zur Flexibilisierung in den Ordnungsmitteln

Ansätze zur Flexibilisierung der Berufsausbildung gibt es nicht erst seit der Diskussion im IKBB. Auch schon vorher setzten sich bei der Strukturierung der Ordnungsmittel flexiblere Formen der Ausbildungsgestaltung durch. Gründe hierfür waren die zunehmende Ausdifferenzierung betrieblicher Leistungsprozesse sowie die steigenden Kompetenzanforderungen im Zusammenhang mit wirtschaftlichem, technologischem und arbeitsorganisatorischem Wandel, der die Berufsbilder seit Mitte der 1990er Jahre tendenziell komplexer werden ließ. In der Folge wurde eine Vielzahl von zunehmend gestaltungsoffeneren und zugleich auch anspruchsvolleren neuen Ausbildungsordnungen geschaffen, wie z. B. IT-Berufe 1997, industrielle Metall- und Elektroberufe 2003/04.

Um den differenzierten Anforderungen in den Betrieben unterschiedlicher Größe, Struktur und Tätigkeitsfelder optimal entsprechen zu können, wurden auch schon bislang Ausbildungskonzepte entwickelt, die sowohl diesen betrieblichen Anforderungen Rechnung tragen als auch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Bewerber/-innen berücksichtigen. Zu nennen sind beispielhaft Berufe mit *Fachrichtungen, Fachbereichen, Einsatzgebieten* oder *Schwer-*

punkten (vgl. im Überblick KWB 2006), die Anfang der 1990er Jahre als neue Strukturelemente eingeführt wurden (z. B. bei den Büroberufen). Gleichzeitig erfolgte damals auf der Basis von gemeinsamen (Kern-)Qualifikationen eine Orientierung an *Berufsgruppen*. Diese Entwicklung erfährt angesichts gegensätzlicher Herausforderungen derzeit neuen Auftrieb (vgl. auch BRÖTZ u. a. in diesem Heft). Während einerseits die zunehmende betriebliche Spezialisierung auch weiterhin differenzierte Berufsbilder erfordert, besteht andererseits ein zunehmender Druck zur Feststellung gemeinsamer Schnittmengen, der vor allem durch die voraussehbare demografische Entwicklung (Rückgang der Schülerzahlen) bedingt ist. Insbesondere bei Berufen mit geringen Ausbildungszahlen stößt eine ortsnahe Beschulung zunehmend an Grenzen (vgl. KMK 2007). Eine moderne und zukunftsorientierte Berufsausbildung erfordert also die Überwindung des Spagats zwischen betrieblich erforderlicher Differenzierung und schulorganisatorisch bedingter Vermeidung von Überspezialisierung. Als Lösung dieses Zielkonflikts bieten sich *Wahlqualifikationen* an, die es ermöglichen, unterschiedliche Qualifikationen entsprechend den Vorgaben der Ausbildungsordnung sowie den betrieblichen Bedürfnissen auszuwählen und zu kombinieren (z. B. Chemikant 4 aus 19). Diese Wahlqualifikationseinheiten, die man auch als Bausteine oder Module bezeichnen könnte, finden im Berufsbild, im Ausbildungsrahmenplan und in den Prüfungen Berücksichtigung. Die Vielzahl betrieblicher Spezialisierungsmöglichkeiten muss jedoch im schulischen Rahmenlehrplan nicht immer eine vollständige Entsprechung erfahren.

Mit der Flexibilisierung und Differenzierung der Berufsbilder wird das Ziel verfolgt, in der Ausbildung auf ein breites Spektrum späterer Tätigkeits- und Beschäftigungsfelder vorzubereiten. Zugleich werden den Betrieben individuelle Gestaltungsmöglichkeiten durch Wahlqualifikationseinheiten und Differenzierung nach Fachbereichen oder Einsatzgebieten an die Hand gegeben, die faktisch bereits Bausteinkonzepten entsprechen.

Ausbildungsbausteine – ganzheitlich und kompetenzbasiert

Zur Umsetzung der Empfehlungen des IKBB startete das BMBF im Sommer 2007 eine Pilotinitiative zur Förderung von Altbewerbern/-bewerberinnen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wurde beauftragt, auf der Basis der jeweils geltenden Ausbildungsordnungen bundeseinheitliche und kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine für elf (bzw. bei Hinzurechnung der anrechnungsfähigen zweijährigen Berufe: 14) Ausbildungsberufe zu entwickeln (vgl. Tab. S. 15).

Das BIBB hat diese Entwicklungsarbeit in einem mehrstufigen Prozess angelehnt an die Erarbeitung von Ausbil-

dungsordnungen unter Einbeziehung von Sozialpartnern¹, Vertretern der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie Experten und Expertinnen aus der Praxis durchgeführt. Die Ergebnisse wurden dem BMBF Ende Februar 2008 zur weiteren Nutzung für die Förderung von Altbewerbern/-bewerberinnen übergeben. Entsprechende Förderrichtlinien des BMBF zur Erprobung der Ausbildungsbausteine werden derzeit erarbeitet.

Bei der modellhaften Entwicklung der Ausbildungsbausteine (vgl. Definitionen im Kasten) hat das BIBB seinen Arbeiten folgende Kriterien zugrunde gelegt:

1. **Orientierung an den geltenden Ordnungsmitteln:** Bei der Entwicklung von Ausbildungsbausteinen eines Berufes werden die geltende Ausbildungsordnung (inklusive Ausbildungsrahmenplan – ARP) sowie der entsprechende Rahmenlehrplan (RLP) zugrunde gelegt. Damit beinhalten die Bausteine die im Ausbildungsberufsbild formulierten (Mindest-)Inhalte. Die Entwicklung der Ausbildungsbausteine erfolgt zielgruppenunspezifisch.
2. **Orientierung am Berufskonzept/Berufsprinzip:** Ausgangspunkt der Entwicklungsarbeiten sind die curricular vorgegebenen Strukturen des jeweiligen Berufsbildes in ihrer Gesamtheit. Die Prüfungsregelungen bleiben davon unberührt, d. h., es ist keine Prüfung/Zertifizierung einzelner Bausteine vorgesehen. Damit stehen die Ausbildungsbausteine nicht isoliert und eigenständig nebeneinander, sondern repräsentieren erst in ihrer Gesamtheit die Einheit des Berufes.
3. **Orientierung am Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit:** Analog zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen ist auch bei der Gestaltung von Ausbildungsbausteinen § 1 Abs. 3 BBiG bestimmende Grundlage. Das bedeutet, dass auch hier „die Berufsausbildung ... die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“ hat.
4. **Orientierung an Lernergebnissen – vom Input zum Outcome:** Die Ausbildungsrahmenpläne der jeweiligen Ausbildungsordnungen sind gegenwärtig überwiegend curricular strukturiert, d. h., sie beschreiben Lerninhalt und Lernziele (Input). Das Lernergebnis ist implizit enthalten. Ansätze expliziter Lernergebnis-Darstellungen, d. h. was jemand nach Absolvierung der Inhalte können soll, finden sich erst ansatzweise bei Wahlqualifikationen ein-

zelner Berufe. Im Gegensatz dazu liegt mit dem Lernfeldkonzept der KMK, das die Grundlage für die Entwicklung der Rahmenlehrpläne der Berufsschulen ist, bereits ein lernergebnis- und zugleich kompetenzorientiertes Konzept vor. Deshalb wurde dieses Konzept und das damit verbundene Kompetenzverständnis mit den einzelnen Kompetenzdimensionen (Fach-, Sozial- und Personalkompetenz) den Entwicklungsarbeiten zugrunde gelegt (vgl. KMK 2000, S. 9).

5. **Orientierung am Prinzip der vollständigen Handlung:** Die Ausbildungsbausteine sind inhaltlich sinnvolle Teilmengen der Ordnungsmittel, die an den Prinzipien einer vollständigen Handlung ausgerichtet sind und sich am „Handeln in Situationen“ orientieren. Sie bilden berufstypische und einsatzgebietsübliche Arbeits- und Geschäftsprozesse ab, die das berufliche Handeln der ausgebildeten Fachkräfte in ihrer Gesamtheit maßgeblich bestimmen und die als Lernprozesse sinnvoll abgebildet werden können. Sie gelten deshalb auch als wesentliche Bestimmungsgrößen für den Zuschnitt der Ausbildungsbausteine.

Das BIBB hat nach diesen Kriterien zusammen mit betrieblichen und schulischen Expertinnen und Experten insgesamt 103 Bausteine für die o. g. elf bzw. 14 Berufe erarbeitet. Die zeitliche Abfolge der Vermittlung der einzelnen Bausteine erfolgt vorrangig nach didaktischen Gründen;

Tabelle **Ausbildungsberufe, für die das BIBB Ausbildungsbausteine entwickelt hat**

Industrie und Handel	Handwerk
• Kaufmann/-frau im Einzelhandel (inkl. Verkäufer/-in) • Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung • Fachkraft für Lagerlogistik (inkl. Fachlagerist/-in) • Industriemechaniker/-in • Elektroniker/-in für Betriebstechnik • Chemikant/-in	• Kraftfahrzeugmechaniker/-in • Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk • Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik • Elektroniker/-in Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik • Maler/-in und Lackierer/-in (inkl. Gebäude- und Objektbeschichter/-in)

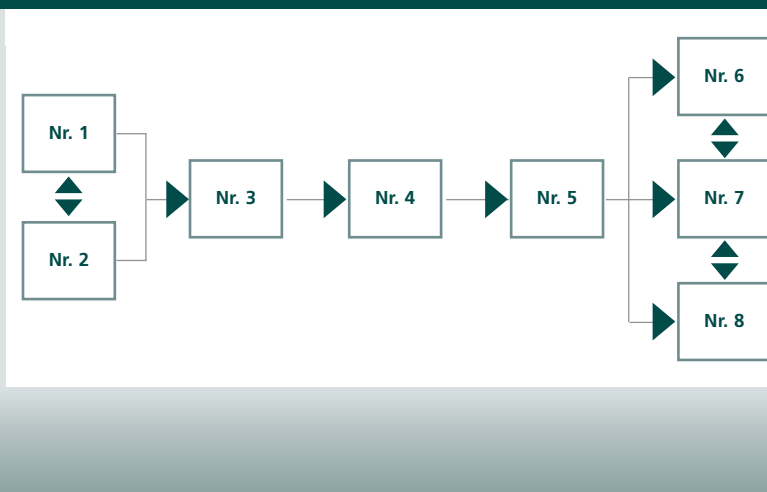
Was sind Ausbildungsbausteine? – Eine Definition

Ausbildungsbausteine ...

- sind zeitlich abgegrenzte standardisierte und didaktisch begründete Teilmengen der geltenden Ausbildungsordnung eines Ausbildungsberufes, die sich an berufstypischen und einsatzgebietsüblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren, und die in der Summe das gesamte Berufsbild sowie sämtliche Inhalte (Mindeststandards) umfassen.
- sehen keine Prüfungen bzw. Zertifizierungen vor; d. h., die Prüfungsregelungen der geltenden Ausbildungsordnungen bleiben unverändert (Zwischen- und Abschlussprüfungen).
- erhalten das Berufsprinzip, da die Unteilbarkeit der Ausbildung als konstitutives Prinzip bestehen bleibt; d. h. erst die Absolvierung aller Bausteine begründet die Beruflichkeit; eine Zersplitterung der Ausbildung findet nicht statt.
- beschreiben das gesamte Berufsbild lernergebnisorientiert, d. h. was Lernende/Auszubildende nach Absolvierung der Ausbildung können sollen. Dabei liegt ein Kompetenzverständnis zugrunde, das sich am Lernfeldkonzept der KMK orientiert.

¹ Wegen grundsätzlicher Bedenken haben die Gewerkschaften an der Entwicklung nicht mitgewirkt. Siehe hierzu auch EHRKE/NEHLS (2007)

Abbildung **Vorgeschlagene Reihenfolge bei der Vermittlung der Ausbildungsbausteine für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/-in**



d. h. die Festlegung, in welcher Reihenfolge die Vermittlung der Bausteine sinnvoll ist und ob Alternativen möglich sind. Die geltenden Prüfungsregelungen bleiben bestehen, d. h., es wird stets angegeben, welche Inhalte mindestens bis zur Ablegung der Zwischenprüfung bzw. Teil 1 der gestreckten Abschlussprüfung zu absolvieren sind.

Bausteinstruktur am Beispiel Industriemechaniker/-in

Für den Zuschnitt der Bausteine für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/-in wurden typische Arbeits- und Geschäftsprozesse des Berufs identifiziert. Sie stellen zusammenhängende und abgrenzbare Handlungsfelder der beruflichen Praxis dar und enthalten die inhaltlich sinnvollen Teilmengen des Ausbildungsrahmenplans und des Rahmenlehrplans. Nach der geltenden Ausbildungsordnung sind die Ausbildungsinhalte der drei ersten Ausbildungshalbjahre Gegenstand von Teil 1 der gestreckten Abschluss-

prüfung. Dies wurde bei der Schneidung berücksichtigt. Ergebnis dieser Überlegungen sind acht *Ausbildungsbausteine* (vgl. Kasten).

Die Ausbildungsordnung gibt einen Zeitrahmen von dreieinhalb Jahren für die Ausbildung vor. Diese Gesamtzeit wird durch die Gestaltung der Bausteine abgedeckt. Die Abbildung gibt Hinweise für eine sinnvolle Reihenfolge bei der Vermittlung. Die (Basis-)Bausteine 1 und 2 beinhalten Grundkenntnisse und -fähigkeiten der Metallbe- und -verarbeitung und sollten vor den übrigen Bausteinen vermittelt werden. Die Bausteine 1 bis 4 sind für den ersten Teil der gestreckten Abschlussprüfung maßgeblich; sie sind also in den ersten 18 Monaten zu vermitteln. Die Bausteine 6 bis 8 können in der Reihenfolge variieren.

Eine besondere Herausforderung stellte die Transformation der den Arbeits- und Geschäftsprozessen zugrundeliegenden und in den Ausbildungsordnungen festgelegten Qualifikationen (Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten) in eine Kompetenzsprache dar, da dies in der Ordnungsarbeit bislang noch nicht gängige Praxis ist. Ein allgemeingültiges Muster zur Formulierung von Kompetenzen gibt es bislang noch nicht und gilt es zu entwickeln (vgl. HENSGE/LORIG/SCHREIBER in diesem Heft). Zur Unterstützung der Entwicklungsarbeiten wurden bezogen für die einzelnen Kompetenzdimensionen vom BIBB Leitfäden für Kompetenzbeschreibungen entwickelt und den Akteuren an die Hand gegeben.

Ausblick

Die vom BIBB entwickelten Ausbildungsbausteine sollen im Rahmen des vom BMBF initiierten Pilotprogramms zur Förderung von Altbewerbern/Altbewerberinnen in ausgewählten Pilotregionen erprobt werden. Entsprechende Förderrichtlinien werden voraussichtlich noch im Jahr 2008 erlassen.

Mit der Entwicklung von Ausbildungsbausteinen im Rahmen dieser Pilotinitiative wurde u. E. ein pragmatischer Ansatz gewählt, bestehende Berufsbilder zu beschreiben und in sinnvolle Kompetenz- und Tätigkeitsbündel zu schneiden, die in ihrer Gesamtheit die volle berufliche Handlungsfähigkeit für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit repräsentieren. Allerdings sollte die Umsetzung in jedem Fall wissenschaftlich begleitet und anschließend auch evaluiert werden: Erstens, um die Tragfähigkeit des zugrundeliegenden Kriterienkatalogs zu überprüfen, und zweitens, um Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung einer kompetenzbasierten Beschreibung zu identifizieren. Hinzu kommt, dass der Einsatz von Ausbildungsbausteinen – so wie vom IKBB angeregt (vgl. BMBF 2007, S. 17) – im Falle der Bewährung ausgeweitet werden

Acht Bausteine für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/-in

Nr. 1	Bauteile manuell und mit einfachen maschinellen Fertigungsverfahren	(13 Wochen)
Nr. 2	Fügen von Bauteilen zu Baugruppen	(13 Wochen)
Nr. 3	Herstellen von Bauteilen mit maschinellen Fertigungsverfahren	(26 Wochen)
Nr. 4	Herstellen von einfachen mechanischen Baugruppen mit steuerungstechnischer Funktion	(26 Wochen)
Nr. 5	Aufbauen, Erweitern, Prüfen und Überwachen automatisierter Systeme	(26 Wochen)
Nr. 6	Montieren, in Betrieb nehmen und Optimieren von technischen Systemen	(26 Wochen)
Nr. 7	Instandhalten von technischen Systemen	(26 Wochen)
Nr. 8	Bearbeiten von komplexen Aufträgen im Einsatzgebiet unter Anwendung von Qualitätssicherungssystemen	(26 Wochen)

soll. Um berufliche Vorbildungen auf Ausbildungszeiten anrechnen bzw. Ausbildungszeiten im Falle erbrachter Ausbildungsbaustein-Leistungen abkürzen zu können, müssten allerdings entsprechende systematische und praxistaugliche Verfahren, einschließlich Zertifizierungsregelungen, entwickelt werden, die mit dem Berufsprinzip und dem Festhalten an einheitlichen Abschlussprüfungen kompatibel sind.

In dem Zusammenhang wären dann auch die allseits beschworenen Gefährdungen für die Berufsbildung empirisch zu erfassen sowie mögliche Potenziale für die Weiterentwicklung und zukunftsorientierte Ausrichtung auszuloten. Das bedeutet, dass die Auswirkungen der Flexibilisierung mit Ausbildungsbausteinen auf das Berufsbildungssystem ebenfalls einer gründlichen Überprüfung zu unterziehen sind. Dies betrifft u. a. die Frage der Legitimation, die Abgrenzung zu den Qualifizierungsbausteinen, die Einordnung innerhalb der Struktur der Ordnungsmittel (z. B. Stufenausbildung) und auch ihre Stellung innerhalb des Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens. ■

Literatur

BDA: *Neue Strukturen in der dualen Ausbildung*. Berlin 2007

BMBF: *10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung*. Bonn/Berlin 2007. URL: www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand 2. 4. 2008)

BMBF: *Berufsbildungsbericht 2008 (Vorversion)*. Bonn/Berlin 2008. URL: www.bmbf.de/pub/bbb.08.pdf (Stand 26. 5. 2008)

BUNDESREGIERUNG (2008 a): *Aufstieg durch Bildung – Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung*, BT-Drucks. 16/7750 vom 14. 1. 2008.

URL: www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf (Stand 17. 4. 2008)

BUNDESREGIERUNG (2008 b): *Stand der Umsetzung der vom Innovationskreis berufliche Bildung vorgelegten Leitlinien. Antwort auf die kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE*, BT-Drucks. 16/8167 vom 19. 2. 2008

BUNDESREGIERUNG (2008 c): *Konsequenzen des Ausbildungsbonus. Antwort auf die kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE*, BT-Drucks. 16/8733 vom 8. 4. 2008.

DIHK: *Dual mit Wahl – ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung*. Berlin 2007

EHRKE, M.; NEHLS, H.: „Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte. In: BWP 36 (2007) 1, S. 38–42

EULER, D.; SEVERING, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Nürnberg/St. Gallen 2006. URL: www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf (Stand 2. 4. 2008)

KMK: *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 2000

KMK: *Erklärung gegen die Überspezialisierung in der dualen Berufsausbildung*. Beschluss vom 28.02.2007. URL: www.kmk.org/doc/publ/ueberspezial-bausbildung.pdf (Stand 18. 4. 2008)

KWB: *Mehr Flexibilität, Durchlässigkeit, Praxisbezug. Neue Impulse für die berufliche Bildung. Dokumentation*. Bonn 2006

Schlüsselkompetenzen



Beeinflussen Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib?

Die Studie untersucht erstmals, inwieweit Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib von Absolventen beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen, wie komplex dieser Bereich ist.

Untersucht wurden die Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, Leistungsmotivation und Selbstkompetenz. Die Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Schaffung einer berufspädagogischen Verbleibstheorie.

Für eine künftige Bildungsberichterstattung liegen nun die geforderten differenzierten Daten zu Kompetenzen und Verbleib nach abgeschlossener Berufsausbildung vor.

Kirstin Müller
Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib
mit CD-ROM

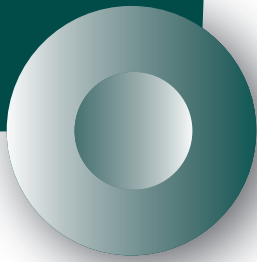
Berichte zur Beruflichen Bildung, 4

2008, 506 S.,
44,90 € (D)/76,- SFr
ISBN 978-3-7639-1106-6
Best.-Nr. 111-004

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de





Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

► Ein zentrales Element der Modernisierung des Berufsbildungssystems ist die Kompetenzorientierung. Bislang ist diese in den Ausbildungsordnungen eher nur implizit verankert. Um Kompetenzorientierung in die Curricula zu tragen, bedarf es eines Instruments, mit dessen Hilfe Kompetenzen konkretisiert und systematisch in den Ordnungsmitteln verankert werden können.

Im BIBB-Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ wurde auf Grundlage der für die Berufsbildung relevanten theoretischen Zugänge ein Kompetenzmodell entwickelt, das in diesem Beitrag vorgestellt wird. Wichtiges Kriterium bei der Entwicklung des Modells war, dass es auf alle Berufe des dualen Systems anwendbar ist.



KATHRIN HENSGE

Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB



BARBARA LORIG

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB



DANIEL SCHREIBER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB

Kompetenzverständnisse und theoretische Hintergründe

Kompetenzmodelle beschreiben Kompetenzen unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen und/oder Niveaus und beziehen sich auf bestimmte Bereiche bzw. Domänen, wie beispielsweise Schulfächer oder berufliche Handlungsfelder. Sie konkretisieren Bildungsziele oder Leitideen der Bildungsbereiche für die Bildungspraxis. Damit kann ein zugrunde gelegtes Kompetenzverständnis transparent gemacht werden: Kompetenzanforderungen werden systematisiert und erfassbar (ausführlich zur Diskussion verschiedener Kompetenzmodelle vgl. HENSGE u. a. 2008).

In der Berufsbildungsforschung und -praxis, aber auch in der beruflichen Weiterbildung wird der Kompetenzbegriff seit Jahren diskutiert (ERPENBECK/VON ROSENSTIEL 2003). Mittlerweile kann man ihn als einen zentralen Leitbegriff der beruflichen Bildung und Weiterbildung ansehen (VON KEN 2005). In der Literatur besteht jedoch größtenteils Uneinigkeit darüber, was unter dem Begriff Kompetenz zu verstehen ist. ERPENBECK kommt beispielsweise zu dem Schluss: „Wer auf Kompetenzdefinitionen hofft, hofft ver-

Kompetenzdefinitionen – ein Systematisierungsversuch

1. *Definitionen geringer Reichweite:* Gemeint sind Definitionen, die Kompetenz im Sinne von allgemeinen Fähigkeiten verstehen, wie sprechen, schwimmen, Fahrradfahren oder räumliches Vorstellungsvermögen usw. Kompetenz wird hier als die Befähigung interpretiert, welche den Träger in die Lage versetzt, bestimmtes Verhalten (Performanz) zu zeigen.
2. *Definitionen mittlerer Reichweite:* Hierunter ist eine Fülle von (bereichs-)spezifischen Kompetenzdefinitionen zu fassen. Diese beziehen sich auf eine mehr oder weniger große Menge an Anforderungen, Situationen und Aufgaben. Zu deren Bewältigung werden Kenntnisse, Fertigkeiten, Routinen und Fähigkeiten benötigt, die in bestimmten Kontexten erworben werden.
3. *Definitionen großer Reichweite:* Sie gehen über den Bezug auf konkrete Kontexte hinaus. Es gibt eine Reihe von umfassenden Kompetenzdefinitionen, wie beispielsweise die zur Handlungskompetenz. Handlungskompetenz bezieht sich auf die Gesamtheit aller menschlichen Fähigkeiten, integriert die beiden ersten Klassen von Kompetenzdefinitionen und umfasst daneben auch motivationale, volitionale (willentliche) und soziale Aspekte.

geblich“ (1996, S. 9). Auch VONKEN (2005, S.11) bemängelt bei der Diskussion „eine gewisse Theorieferne“. Die unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen können aber systematisiert werden. In Anlehnung an WEINERT (2002) können (mindestens) drei Klassen von Kompetenzdefinitionen mit unterschiedlicher „Reichweite“ unterschieden werden (vgl. Kasten S. 18). Diese Klassifizierung macht deutlich, wie groß das Spektrum an Kompetenzverständnissen sein kann.

Ein Kompetenzverständnis für die berufliche Bildung

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung hat sich ein Kompetenzverständnis durchgesetzt, das überwiegend der dritten Klasse der Kompetenzdefinitionen zuzuordnen ist. Im beruflichen Bereich hat sich ein Verständnis von Handlungskompetenz etabliert, welches im Wesentlichen auf HEINRICH ROTH (1971) zurückgeführt werden kann. In seiner Entwicklungs- und Handlungstheorie beschreibt Roth die menschliche Handlungsfähigkeit auf verschiedenen Fortschrittsstufen, die in der mündigen moralischen Entscheidungshandlung als höchste Stufe menschlichen Handelns gipfeln.

„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (ROTH 1971, S. 180).

Nach ROTH setzt mündige, selbstverantwortliche Handlungsfähigkeit

- Sacheinsicht und Sachkompetenz (intellektuelle Mündigkeit),
- Sozialeinsicht und Sozialkompetenz (soziale Mündigkeit) sowie
- Werteinsicht und Ich-Kompetenz (Selbstbestimmung und moralische Mündigkeit)

voraus.

ROTHS Überlegungen flossen auch in die „Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ ein. Der Deutsche Bildungsrat – dessen Mitglied er war – forderte 1974, die allgemeine und berufliche Bildung stärker miteinander zu verzahnen und neben Fachkompetenz zugleich auch humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen zu vermitteln (DEUTSCHER BIL-

DUNGSRAT 1974, S. 49). Ziel des Lernens ist es, „den jungen Menschen auf die Lebenssituationen im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht.“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 49). Auf diesem breiten, auf unterschiedliche Kontexte bezogenen Kompetenzverständnis basiert das Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz von 1996, das bis heute Bestandteil jedes Rahmenlehrplans ist (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK] 2007, S. 9 ff.).

LOTHAR REETZ transferierte ROTHs pädagogische Anthropologie auf den beruflichen Bereich und führte das Konzept der Schlüsselqualifikationen, der Kompetenzen und der Handlungsorientierung zusammen (vgl. REETZ 1989 a und b). Dabei nutzte er die Persönlichkeitstheorie HEINRICH ROTHs zur kompetenztheoretischen Fundierung und Systematisierung. Da übergreifende Handlungsstrategien und Problemlösungsfähigkeit im beruflichen Handeln immer mehr an Bedeutung gewinnen, ergänzt REETZ (1999) die Sachkompetenz um die Methodenkompetenz. Insbesondere ist es sein Verdienst, die Dimensionen Fach-/Methodenkompetenz, personale Kompetenz und Sozialkompetenz in die berufspädagogische Diskussion eingebracht zu haben.

ROTHs pädagogische Anthropologie ist durch die explizite, systematische Verwendung des Kompetenzbegriffs, durch die Ausrichtung auf Handlungsfähigkeit und insbesondere durch die Einführung der Kompetenztrias „bis heute grundlegend für die Kompetenzdiskussion der Berufspädagogik“ (KLIEME/HARTIG 2007, S. 20). Auch die neueren Veröffentlichungen zum Thema Kompetenzen im beruflichen Bereich knüpfen insbesondere an die durch ROTH eingeführte Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz an und erweitern sie mit unterschiedlicher Gewichtung durch die durch REETZ eingeführte Methodenkompetenz (vgl. ACHTENHAGEN 2004; ACHTENHAGEN/BAETHGE 2006; DILGER/SLOANE 2005).

Vorschlag eines Modells zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Der Beruf kann als ein Konstrukt interpretiert werden, das zwei Perspektiven miteinander verschränkt: den Bildungsaspekt und den Arbeitsmarktaspekt (KURTZ 2005). Beide Perspektiven werden im Modellvorschlag des BIBB aufgegriffen und miteinander verzahnt. Eine solche zweiseitige Betrachtung des Berufes integriert zum einen die „äußere, objektive“ Seite, die sich an die Erwerbsarbeit und den beruflichen Anforderungen orientiert und zum anderen eine „subjektive, innere“ Seite, die sich auf berufliche Handlungskompetenz bezieht.

Abbildung 1 Kompetenzmodell des Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“

		Subjektbezug			
		Fachliche Dimension	Methodische Dimension	Soziale Dimension	Personale Dimension
Kontextbezug	Arbeits- und Geschäftsprozesse				
	Handlungsfeld 1				
	Handlungsfeld 2				
	Handlungsfeld 3				
	Handlungsfeld N				

Um die zwei Perspektiven des Berufes systematisch aufeinander zu beziehen, wird das im BIBB entwickelte Kompetenzmodell in Form einer Matrix dargestellt. Dabei wird auf der „subjektiven“ Seite (Subjektbezug) auf die theoretischen Überlegungen von ROTH und REETZ zur Kompetenzdimensionierung zurückgegriffen und auf der „objektiven Seite“ (Kontextbezug) an die Entwicklungen der Ordnungsarbeit in den letzten Jahren mit ihrer Ausrichtung auf Arbeits- und Geschäftsprozesse angeschlossen.

Subjektbezug: Fachliche, soziale, methodische und personale Dimension

Die „subjektive“ Seite umfasst im Modell die berufliche Handlungskompetenz, die in die Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz unterteilt wird. Bei dieser Differenzierung wurde an die von ROTH und REETZ theoretisch fundierte und in der Berufspädagogik grundlegende Dimensionierung beruflicher Handlungskompetenz angeknüpft und die einzelnen Dimensionen wie folgt definiert:

- Unter *Fachkompetenz* wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme sachgerecht zu bewältigen. Dies schließt die Einordnung von Wissen, das Erkennen von System- und Prozesszusammenhängen ein.
- *Sozialkompetenz* bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, unterschiedliche Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Sozialkompetenz zeigt sich insbesondere im Kundenkontakt und in der Zusammenarbeit mit Kollegen.

- Unter *Methodenkompetenz* wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, zielgerichtet, planmäßig und selbständig bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen vorzugehen, dabei den Arbeitsprozess zu strukturieren und Lösungsstrategien selbständig, sachgerecht und situationsangemessen auszuwählen, anzuwenden und zu beurteilen.
- Unter *personaler Kompetenz* wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, selbstorganisiert und reflexiv zu handeln, die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in unterschiedlichen Kontexten zu erfassen, zu durchdenken und zu beurteilen und das Leistungsvermögen zu entfalten und weiterzuentwickeln. Im beruflichen Bereich zeigt sich personale Kompetenz u. a. durch Einsatzbereitschaft, selbständiges Arbeiten und die Übernahme von Verantwortung.

Kontextbezug: Berufstypische Arbeits- und Geschäftsprozesse

Die „objektive“ Seite (Kontextbezug) des Modells greift die Entwicklungen der Ordnungsarbeit zur Modernisierung und Neuordnung der Ausbildungsberufe auf, die von der Fachsystematik über die Handlungsorientierung zur Ausrichtung an Arbeits- und Geschäftsprozessen verlief (vgl. STRAKA 2001). Seit Beginn der 1990er Jahre haben sich die Formen der Arbeits- und Betriebsorganisation von einem funktionsorientierten Ansatz zu einem prozessbezogenen Ansatz weiterentwickelt. So wurden beispielsweise die Berufsprofile der neuen industriellen Metall- und Elektroberufe an den betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen ausgerichtet und die Ausbildungsordnungen um den Aspekt des „Handelns im betrieblichen Gesamtzusammenhang“ erweitert.¹ „Entsprechend der Prozessorganisation der Betriebe orientieren sich auch Ausbildungsberufe, Ausbildungsinhalte und Qualifikationserwerb nicht mehr an abstrakten Technikfeldern, sondern anhand der im Betrieb durchzuführenden Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (WESTPFAHL 2004, S. 10). Der Bezug zur Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung findet sich jedoch nicht nur in den Ausbildungsordnungen, sondern auch in den berufsschulischen Curricula, den Rahmenlehrplänen der KMK, die anhand von Lernfeldern strukturiert werden, „die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren“ (KMK 2007, S. 17).

¹ Die Schneidung der Berufe anhand von Arbeits- und Geschäftsprozessen liegt auch der Pilotinitiative des BMBF „Ausbildungsbausteine für Altbewerber“ zugrunde (vgl. FRANK/GRUNWALD in diesem Heft).

Das Kompetenzmodell knüpft an diese Entwicklungen in der Ordnungsarbeit an, indem es Handlungskompetenz immer auf die berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse bezieht. Ähnlich wie in den Rahmenlehrplänen können die Kompetenzen nur in Bezug auf einen Kontext, eine Situation beschrieben werden. Um solche „Handlungsfelder“ zu gewinnen, wird zunächst vorgeschlagen, die „berufstypischen und einsatzgebietstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (BECKER/MEIFORT 2006, S. 154) des Berufs zu identifizieren und als Grundlage für den Zuschnitt der Handlungsfelder zu nutzen. Anhand der Handlungsfelder kann eine Beschreibung des Kontextes vorgenommen, d. h. die objektive Seite der beruflichen Tätigkeiten abgebildet werden, die den Rahmen für die subjektive Seite, das Handeln der Auszubildenden, bildet. Die Handlungsfelder könnten z. B. anhand von Tätigkeitsanalysen erhoben oder in Sachverständigengremien bzw. Expertenworkshops erarbeitet werden.

Praxistauglichkeit des Kompetenzmodells prüfen

Das im BIBB entwickelte Kompetenzmodell soll in den folgenden Monaten exemplarisch an Ausbildungsordnungen aus dem kaufmännischen und gewerblich-technischen Bereich erprobt werden. Ziel der Erprobung ist die exem-

plarische Gestaltung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen sowie die Ableitung von Empfehlungen zur Entwicklung kompetenzorientierter Berufsbilder.

Bei der Erprobung sind insbesondere folgende Fragen zu klären:

- Lassen sich mit Hilfe des entwickelten Modells kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen gestalten?
- Gelingt es, Handlungsfelder anhand der berufsspezifischen Arbeits- und Geschäftsprozesse zu schneiden?
- Wie können die einzelnen Dimensionen berufsspezifisch operationalisiert werden?

Vorgesehen ist, die kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen in Expertenworkshops zu diskutieren und die Plausibilität und Handhabbarkeit für die Praxis zu erörtern. Ziel ist es, am Ende des Projekts ein ebenso wissenschaftlich fundiertes wie praxistaugliches Konzept für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen vorstellen zu können. ■

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: BAETHGE, M. (Hrsg.): *Experten zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenschlanges Lernen*. Bonn/Berlin 2004
- ACHTENHAGEN, F.; BAETHGE, M.: *Machbarkeitsstudie Berufsbildungs-PISA*. Unveröff. Manuskript 2006
- BECKER, W.; MEIFORT, B.: *Berufliche Bildung für Gesundheitsberufe: Arbeitsprozessorientierte Curriculumentwicklung als Weg aus der Qualifikationsnische*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2006, Beiheft 19. Stuttgart, S. 151–166
- BREUER, K.: *Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung*. In: *bwp@* (2005) 8, S. 1–31
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Bonn 1974
- DILGER, B.; SLOANE, P. F. E.: *The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des Konzepts der nationalen Bildungsstandards auf die berufliche Bildung*. In: *bwp@* (2005) 8, S. 1–32
- ERPENBECK, J.: *Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin*. Berlin 1996
- ERPENBECK, J.; VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart 2003
- HENSCH, K.; u. a.: *Zwischenbericht des Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“*. Bonn 2008. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf (Stand: 6.6.2008)
- KLIEME, E.; HARTIG, J.: *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007) Sonderheft 8, S. 11–29
- KMK: *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 2007
- KURTZ, T.: *Die Berufsform der Gesellschaft*. Weilerswist 2005
- REETZ, L.: *Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 1)*. In: *BWP* 18 (1989 a) 5, S. 3–10
- REETZ, L.: *Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 2)*. In: *BWP* 18 (1989 b) 6, S. 24–30
- REETZ, L.: *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung*. In: TRAMM, T. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M. 1999
- ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover 1971
- STRAKA, G. A.: *Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung*. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2001, S. 219–235
- VONKEN, M.: *Handlung und Kompetenz*. Wiesbaden 2005
- WEINERT, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. unv. Aufl. Weinheim 2002, S. 17–31
- WESTPFAHL, P.: *„Cool Metal“ – Die neuen industriellen Metallberufe*. In: *BWP* 33 (2004) 4, S. 9–13

Die Konferenz für Führungskräfte der Bildungswirtschaft:

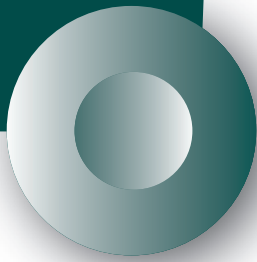
BILDUNGSKONFERENZ 2008

Auf dem Weg zur Bildungsrepublik **D**

Estrel Hotel, Berlin, 13.- 14. Oktober 2008

Jetzt anmelden unter:

www.bildungskonferenz2008.de



Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips

► Der Innovationskreis berufliche Bildung der Bundesregierung hat mit seinen „10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung“ Vorschläge zur Reform unterbreitet. Mit Bezug auf die Leitlinie 4 geht der Beitrag der Frage nach, wie Berufsfamilien mit gemeinsamen Kernkompetenzen zur Stärkung des Berufsprinzips beitragen können. Auf der Grundlage von Erfahrungen in der Ordnung kaufmännischer Dienstleistungsberufe werden erste Ideen für eine systematische Zuordnung von Berufen dargestellt, aus denen sich neue Impulse für die Ordnungsarbeit und die Ausbildungspraxis ableiten lassen.

Ausdifferenzierung der Berufe und neue Unübersichtlichkeit

Der Diskurs zu Berufsfamilien, Verwandtschaften und Gemeinsamkeiten von Berufen ist nicht neu, sondern wurde bereits im Zusammenhang mit der beruflichen Grundbildung geführt. Er erhält aktuell wieder Bedeutung u. a. vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der Problematik der Beschulung in sogenannten Splitterberufen. Auch durch entsprechende Äußerungen aus der Politik gewinnt das Thema an Aktualität. So strebt Bildungsministerin SCHAVAN eine Reduzierung der Ausbildungsberufe und deren Zusammenfassung in „50 bis maximal 100 Berufsgruppen“ an (Bonner Rundschau 2007). Wirtschaftsminister GLOS fordert, die Zahl der Ausbildungsberufe weiter zu reduzieren und verwandte „Spezialberufe“ in „Basisberufen“ zusammenzufassen (BMWi 2007). Zeitgleich diskutieren die Sozialparteien unterschiedliche Konzepte zu Strukturen von Ordnungsmitteln und zu Kernberufen (vgl. SPÖTTL/HEß in diesem Heft).¹ Ziel dieser Initiativen ist der Versuch, die Berufsbildung so aufzustellen, dass sie den Veränderungsprozessen in Wirtschaft und Gesellschaft, zu denen auch die generelle Bedeutungszunahme der Dienstleistungsprozesse zählt (vgl. HALL 2007), gewachsen ist. Bislang wurde diesem Veränderungsdruck in zweierlei Hinsicht begegnet:

- die Neuordnung von Berufen wurde beschleunigt und
- Ausbildungsordnungen wurden zunehmen flexibel und prozessorientiert gestaltet.

BESCHLEUNIGUNG DER NEUORDNUNGSARBEIT

Die Zyklen, in denen bestehende Berufe überarbeitet und neue geschaffen werden, haben sich beschleunigt – und zwar ohne die Gesamtzahl der Ausbildungsberufe zu erhöhen (vgl. zur Entwicklung der Zahl der Ausbildungsberufe: www.bibb.de/de/wlk26560.htm). Positiv haben die seit 1996 entstandenen 19 neuen kaufmännischen Ausbildungsberufe sowie die zahlreichen Anpassungen bestehender

¹ Im Umgang mit diesen politischen Forderungen sollte allerdings auch nicht vergessen werden, dass es bereits Berufe gibt, die quer zu Branchen liegen und mit flexiblen Bestandteilen ausgestattet sind, wie z. B. die Büro- und Industriekaufleute.



RAINER BRÖTZ

Dipl.-Soz., Leiter des Arbeitsbereichs „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ im BIBB



FRANZ SCHAPPEL-KAISER

Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ im BIBB



HENRIK SCHWARZ

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“ im BIBB

Wir danken Heike Krämer und Benedikt Peppinghaus aus dem BIBB für konstruktive Hinweise

Berufe dazu geführt, dass heute ca. 57 Prozent der Jugendlichen in Dienstleistungsberufen ausgebildet werden können, was den Verschiebungen zwischen den Wirtschaftssektoren Rechnung trägt. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass Ausbildungsberufe als Reaktion auf kurzfristige Anforderungen in der Wirtschaft entstehen und dabei Möglichkeiten einer nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und Absolventinnen ungewiss bleiben.

FLEXIBILISIERUNG UND PROZESSORIENTIERUNG

Die inhaltliche Anpassung an die erweiterten Handlungsspielräume der Fachkräfte wird nicht nur in einer stärkeren Prozessorientierung in Ausbildungsordnungen sichtbar, sondern auch in den schulischen Lehrplänen, wo sie sich in der Lernfelddidaktik und der Abkehr von fächerorientiertem Unterricht wiederfindet. Die Chancen, nach der Ausbildung eine Beschäftigung zu finden, soll dadurch erhöht werden. Im Ergebnis hat dies zu einer Ausdifferenzierung neuer Ausbildungsberufe und einer Fülle neuer Strukturvarianten zur flexibleren Differenzierung innerhalb eines Ausbildungsberufs geführt. Damit wurden zugleich Anpassungsspielräume geschaffen, die die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen erhöhen sollen. Die flexiblen Modelle vereinfachen es, Berufe den veränderten technologischen, arbeitsorganisatorischen und gesellschaftlichen Anforderungen anzupassen.

Diese Entwicklungen führten aber neben teilweise gestiegenen Anforderungen an die Auszubildenden auch zu einer neuen Unübersichtlichkeit bei den Ausbildungsberufen. Sie reicht von fachlich eng spezialisierten sowie nach Ausbildungszahlen eher gering besetzten Berufen bis hin zu komplexen, flexiblen Ausbildungsordnungsstrukturen für stark besetzte Ausbildungsberufe. Daraus resultiert vermehrt der Wunsch nach Vereinheitlichung und Reduzierung. So stellt allein die parallele Ausbildung in unterschiedlichen kaufmännischen Berufen Betriebe und Berufsschulen vor enorme Organisationsprobleme. Die Kultusministerkonferenz, die mittlerweile für mehr als 200 gering besetzte Berufe den Berufsschulunterricht in länderübergreifenden Fachklassen organisieren muss, warnt vor einer weiteren „Zersplitterung“ in der dualen Berufsausbildung und setzt sich für breitere Qualifikationen ein, die letztlich auch im strategischen Interesse der Unternehmen liegen sollten (vgl. KMK 2007).² In die gleiche Richtung geht auch ein Beitrag der BMW Group, der sich für eine Konzentration auf wenige

² Das Sächsische Staatsministerium für Kultus bereitet gegenwärtig ein Projekt Schule – Wirtschaft vor, das eine „Neugestaltung der beruflichen Grundbildung bei kaufmännischen und verwaltenden Berufen“ zum Ziel hat, in dem der Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung überarbeitet und eine Differenzierung der kaufmännischen Berufe in vier Berufsgruppen vorgenommen wird.

und offene Berufsbilder in der betrieblichen Ausbildung ausspricht (vgl. THEUNERT 2007). Gefragt sind demnach strukturelle, langfristige Lösungen bei der Bewältigung der zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Aufwendungen für die duale Berufsausbildung.

Berufsfamilien als Ordnungsprinzip

In den aktuellen Reformvorschlägen von Bundesregierung und Sozialpartnern werden unterschiedliche Begrifflichkeiten wie Berufsgruppen, Berufsfamilien und Kernberufe synonym verwendet, ohne dass diese inhaltlich definiert sind. Die folgende Begriffsklärung (vgl. Kasten) soll verdeutlichen, was wir unter Berufsfamilien verstehen und wie diese systematisch in bestehende Strukturen der beruflichen Bildung eingebunden werden können.

Berufsfamilie

Betrachtet man die unterschiedlichen Ebenen, auf denen sich Handlungskompetenz in Erwerbszusammenhängen differenzieren lässt, so kann man auf der ersten Ebene von Kompetenzen (Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten) sprechen, die Handlungen in bestimmten Zusammenhängen ermöglichen. Bündel dieser Kompetenzen lassen sich zu Berufen zusammenfassen, die zu einer Vielzahl von Tätigkeiten in unterschiedlichen Handlungssituationen befähigen. Indem artverwandte Berufe in Teilen Übereinstimmungen in ihren Kompetenzanforderungen aufweisen, lassen sich daraus für eine Gruppe von Berufen gemeinsame, für diese Gruppe typische Kernkompetenzen ableiten. Diese gemeinsame Basis der Einzelprofile dieser Berufe miteinander verbindenden Kernkompetenzen „prägt den Charakter“ dieser Gruppe von Berufen und konstituiert sie daher als Berufsfamilie (vgl. Abb.).

Die Zusammenfassung von Berufen mit gemeinsamen Kernkompetenzen bringt Vorteile für die Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungsordnungen:

- Die ausgewiesene Schnittmenge gemeinsamer Kernkompetenzen ermöglicht, dass eine Beschulung in gemeinsamen Lernfeldern über weite Strecken der Ausbildung möglich wird.
- Sie ermöglicht den Betrieben eine bessere Koordination verschiedener Ausbildungsgänge.
- Modernisierungen von Ausbildungsbestandteilen lassen sich in einem Verfahren für mehrere Berufe bewältigen.
- Berufsvorschläge und neue Berufe lassen sich besser ein- und zuordnen und schaffen Transparenz.
- Ausgebildete Fachkräfte können mit dieser gemeinsamen Basis leichter in angrenzende Tätigkeitsbereiche wechseln. Auch ein Wechsel während der Ausbildung in einen anderen Beruf derselben Berufsfamilie wird erleichtert (vgl. BORCH/SCHWARZ 2002, S. 24 f.).

Das Strukturmodell basiert auf komplexen Tätigkeiten und darauf bezogenen Kompetenzen. Der dargestellte Überschneidungsbereich zwischen den Berufen einer Berufsfamilie ergibt sich aus den gemeinsamen und vergleichbaren Tätigkeiten und darauf bezogenen Kompetenzen in wesentlichen Qualifikationsbereichen. Nimmt man beispielhaft die kaufmännischen Berufe in der Medienbranche, so ergeben sich Überschneidungen in den auf Vertrieb oder Produktion bezogenen Kompetenzen (vgl. BMBF 2002). In ähnlicher Form lassen sich auch in den Finanzdienstleistungsberufen Überschneidungen u. a. in den

Bereichen Beratung und Verkauf, Kundenorientierung, Marketing, Vertrieb, Zahlungsabwicklung, Versicherungs- und Finanzdienstleistungsprodukte, mobile und immobile Anlageformen etc. finden (vgl. BRÖTZ 2003). Das in nebenstehender Abbildung skizzierte Berufsfamilienmodell enthält auch eine zeitlich-organisatorische Dimension, die im Unterschied zum Modell der beruflichen Grundbildung eine Organisationsform vorsieht, die berufsspezifische Kompetenzen und Kernkompetenzen der Berufsfamilie integrativ über die gesamte Ausbildungszeit vermittelt, wobei der berufsspezifische Anteil mit den Ausbildungsjahren zunimmt. Ausgangspunkt sind ganzheitliche Arbeits- und Geschäftsprozesse (vgl. DORSCH-SCHWEIZER/SCHWARZ 2007), wie sie auch beiden IT-Berufen zugrunde gelegt wurden.

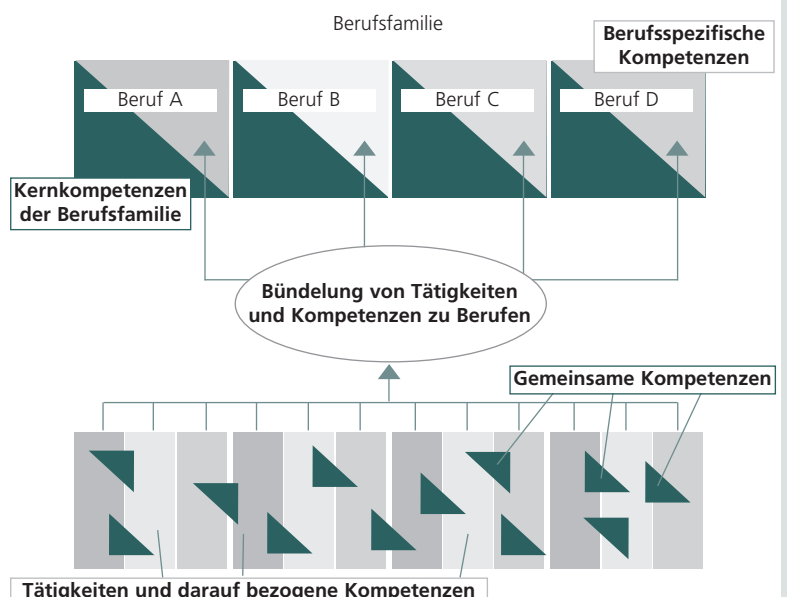
Konstruktionsansätze für Berufsfamilien

Für die Konstruktion von Berufsfamilien liegt noch kein ausgefeiltes Konzept vor, und so sind auch die nachfolgenden Ausführungen als erste Hinweise zu verstehen, denen künftig systematisch nachzugehen ist.

Die Möglichkeiten, „Verwandtschaften“ und Unterschiede zwischen Berufen festzustellen, sind vielfältig und divergieren in Abhängigkeit zu den Verwendungsinteressen und zugrundeliegenden Berufsbegriffen. Aktuelle Diskussionen finden im BIBB im Zusammenhang mit der Qualifikationsbedarfsprognose (vgl. TIEMANN u. a. 2008), der Neuklassifizierung von Berufen³ und den Neuschneidungen von Ausbildungsberufen statt. Dabei unterscheidet sich die arbeitsmarktbezogene Herangehensweise, für die Erwerbstätigkeiten zentral sind, von der berufsbildungsbezogenen Herangehensweise, für die personenbezogene Qualifikationsprofile und die Konstruktion von Ordnungsmitteln und Curricula wesentliche Bezugspunkte sind. Je nach Perspektive lassen sich Tätigkeiten und Arbeitsplätze, Arbeitsmittel und Werkstoffe, Technologien und typische Arbeitsprozesse und die sie umgebenden Strukturen und Abläufe zum Bezugspunkt nehmen, aber auch Berufs- und Branchentraditionen, Anforderungsniveaus und bildungssystembezogene Übergangswege, die an fachbezogene Kenntnisse anknüpfen.

Im Bundesinstitut für Berufsbildung beginnt aktuell das Forschungsprojekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe“, das kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Kernkompetenzen herausarbeiten wird. Die Ergebnisse sollen als eine wissenschaftliche Grundlage für die Systematisierung kaufmännischer Aus- und Fortbildungsberufe die-

Abbildung **Konstruktionsmodell für Berufsfamilien**



nen (vgl. BIBB 2008). Auch wenn das Projekt nicht explizit auf das Konzept Berufsfamilien abzielt, liefert die methodische Vorgehensweise im Forschungsprojekt Hinweise für mögliche Konstruktionsansätze.

Für die Konstruktion von Berufsfamilien sind demnach neue Bezugspunkte denkbar, die sich stärker auf die Ebene der Tätigkeiten und Arbeitsprozesse beziehen, als auf die Zugehörigkeit zu historischen Traditionen, Branchen, Produkt- und Warengruppen.

Schließlich sind aus den neu entstandenen Berufsfamilien neue Konstruktionspläne und Schneidungen für flexible Berufe abzuleiten, die auch die wirtschafts- und bildungssystembezogenen Verwertungsperspektiven einbeziehen.

Verfahren zur Identifizierung von Berufsfamilien

Durch eine systematische Textanalyse der bestehenden Aus- und Fortbildungsordnungen können Kernkompetenzen für Berufsfamilien herausgearbeitet werden (vgl. BRÖTZ 2006), die mit Hilfe von Expertengesprächen abgesichert werden können. Auf einer ähnlichen Grundlage hat es bereits hinsichtlich der kaufmännischen Medienberufe einen ersten Vorstoß gegeben (vgl. BMBF 2002).

Um die historisch bedingten Prägungen von beruflichen Denk- und Handlungsmustern (vgl. SCHAPPEL-KAISER 2008) einzubeziehen, lässt sich die Genese von Arbeitsteilung, Technologie und Berufen berücksichtigen. Bezieht man auf der Grundlage der Erwerbstätigenbefragung des BIBB sowie betrieblicher Fallstudien und qualitativer Befragungen, die auch Hinweise zur Struktur der Arbeitsprozesse liefern, die tatsächlichen Aufgaben und Tätigkeiten der qualifizierten Fachkräfte mit ein, so können valide Ergebnisse hinsichtlich der Bildung von Berufsfamilien erwartet werden.

³ Ausführungen zu dem Klassifizierungsprojekt 2010 in Zusammenarbeit mit BA, IAB und Destatis finden sich unter: www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/000200/html/kldb2010/index.shtml

Motivation und Aussicht

Das Berufskonzept ist hinsichtlich betrieblicher Rekrutierungsstrategien, individueller Identitätsbildung und erfolgreicher Gestaltung von Erwerbsbiografien nach wie vor in Deutschland hoch funktional. Ein Bedeutungsverlust ist empirisch nicht bestätigt. Aus ordnungspolitischer Sicht bietet das Konzept der Berufsfamilien Chancen, Berufe aus einer übergeordneten Sichtweise zu betrachten. Mit dem Konzept von Kernkompetenzen und der Zuordnung von vergleichbaren Berufen würden beiden Lernorten (Betrieb und Schule) bereits durch die Art des Erlasses von Ausbildungsordnungen konkrete Anleitungen bei der Bewältigung der inhaltlichen und organisatorischen Ausbildungsaufgaben gegeben. Ein solches Konzept würde der arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitischen Stärke des Berufs gegenüber nicht abschlussbezogenen Qualifikationen Rechnung tragen und zugleich Flexibilitätsspielräume der Berufe aufrecht erhalten (vgl. BRÖTZ 2005).

Die Konstruktion von Berufsfamilien ist zu Recht einbezogen in Prozesse der politischen Willensbildung und die Aushandlung von Interessen. Darum ist das Konzept auf Begeisterung für die Idee und das in ihr enthaltene Potenzial angewiesen. Nicht zuletzt deshalb kann nur eine kommunikativ validierte Entwicklungsweise erfolgreiche Konzepte für Berufsfamilien hervorbringen. Diese verweist auf die Einrichtung von erweiterten Expertenteams, in denen Vertreter der betrieblichen Praxis, der Fachverbände und Gewerkschaften, des Bundes und der Länder, der Bundesagentur für Arbeit etc. zusammenarbeiten und nach konsensualen bildungspolitischen Lösungen suchen (vgl. PÜTZ/BRÖTZ 2002). Sie bieten die Plattform für einen offenen,

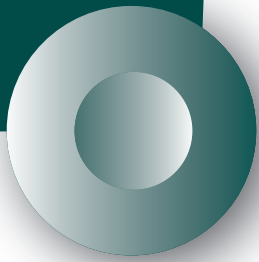
fachlichen wirtschaftszweig- und branchenübergreifenden Dialog. Erste Erfahrungen einer solchen Dialogkultur gibt es mit dem beim BIBB bestehenden „Expertenteam Versicherungswirtschaft“. Dieses könnte um Vertreter/-innen der Banken- und Investmentfondsbranche sowie der Immobilienwirtschaft erweitert und zum „Expertenteam Finanzdienstleistungen“ weiterentwickelt werden. Dem BIBB kommt dabei die Rolle des „ehrlichen Maklers“ (vgl. SAUTER 2003) zu, der das Expertenteam moderiert, berät und durch wissenschaftliche Untersuchungen zu aktuellen und dauerhaften Themen der Berufsqualifikation unterstützt. Bei all dem vorhandenen Potenzial, das Berufsfamilien in sich bergen, stellen sie aber auch erhöhte Anforderungen an die Strukturen der Konstruktionsmodelle von Berufen und an die beteiligten Akteure, die ein erweitertes Umfeld berücksichtigen müssen, ohne zugleich die Ausbildungspraxis und die in ihr enthaltenen Anforderungen an Auszubildende und Lehrpersonal aus dem Blick zu verlieren. Berufsfamilien können zur Stärkung der beruflichen Bildung beitragen, wenn es gelingt

- in einem Zusammenklang von systematischer ordnungsbezogener Berufsforschung Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Berufen durch empirische Analysen nachzugehen (wie es im o. g. kaufmännischen Forschungsprojekt vollzogen wird) und
- einen offenen Dialog zur gemeinsamen Umsetzung struktureller Überlegungen mit den entscheidenden Akteuren der beruflichen Bildung zu gestalten.

Dies könnte die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse unabhängiger von kurzfristigen Veränderungen einzelner Berufe und deren Einsatzfelder machen. ■

Literatur

- BIBB (Hrsg.): *Jährliches Forschungsprogramm 2008*. Bonn 2008 URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/jfp_2008.pdf (Stand 16. 6. 2008)
- BMBF: *Qualifikationsentwicklung bei kaufmännischen Berufen in der Medienbranche. Bestandsaufnahme und Entwicklungslinien*. Bonn 2002
- BMWi: *Fachkräfte der Zukunft durch Modernisierung der dualen Ausbildung*. Pressemitteilung v. 6. 7. 2007
- BORCH, H.; SCHWARZ, H.: *Die Berufe der Informations- und Telekommunikationstechnik. Zur Konzeption und Entwicklung der neuen IT-Berufe*. In: BORCH, H., WEISSMANN, H.: *IT-Berufe machen Karriere*. Bonn 2002, S. 11–38
- BRÖTZ, R.: *Neue Strukturkonzepte für die Berufsbildung in der Finanzdienstleistungswirtschaft*. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress (CD-ROM)*. Bielefeld 2003
- BRÖTZ, R.: *Das Berufsprinzip im Kontext neuer Strukturkonzepte der Aus- und Weiterbildung und der Flexibilisierungsdiskussion*. In: JACOBS, M.; KUPKA, P. (Hrsg.): *Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Nürnberg 2005, S. 161–176
- BRÖTZ, R.: *Entwicklung der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufe aus Sicht der ordnungsbezogenen Qualifikationsforschung und Ordnungsarbeit*. In: WEIß, R. u. a. (Hrsg.): *Innovationen in der kaufmännischen Bildung!* Bielefeld 2006, S. 19–26
- Bund will weniger Lehrberufe. Ministerin Schavan strebt Reform der Ausbildungsordnung an. In: *Bonner Rundschau* v. 21. 5. 2007
- DORSCH-SCHWEIZER, M.; SCHWARZ, H.: *Beruflichkeit zwischen Arbeitsteilung und Prozessorientierung?* In: *Sozialwissenschaft und Berufspraxis* 30 (2007) 2, S. 300–318
- HALL, A.: *Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveau in Dienstleistungsberufen*. In: WALDEN, G. (Hrsg.): *Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich*. Bielefeld 2007, S. 153–208
- KMK: *„Trend zur Überspezialisierung in der Berufsausbildung stoppen“*. Pressemitteilung zur 317. Plenarsitzung am 28. Februar 2007, Berlin URL: www.kmk.org/aktuell/pm070228b.htm (Stand 16. 6. 2008)
- PÜTZ, H.; BRÖTZ, R.: *Konstituierung der Berufsfachgruppe Expertenteam Versicherungswirtschaft*. Erste Berufsfachgruppe – BIBB moderiert Branchendialog. In: *BWP* 31 (2002) 3, S. 5–6
- SAUTER, E.: *Strukturen und Interessen. Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem*. Bonn 2003
- SCHAPPEL-KAISER, F.: *Beruf und Zeit*. Bielefeld 2008
- THEUNERT, M.: *Konzentration auf wenige breite Berufsbilder: Neue Chancen für Spezialisierung und Flexibilität im Unternehmensnetzwerk*. In: f-bb (Hrsg.): *Effizienz in der Ausbildung – Strategien und Best-Practice-Beispiele*. Bielefeld 2007, S. 49–55
- TIEMANN, M. u. a.: *Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf Basis der KldB 1992* (Stand 9. April 2008). Bonn 2008 URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_BIBB-Berufsfelder_090408.pdf (Stand 16. 6. 2008)



Kernberufe als Baustein einer europäischen Berufsbildung

► Ein Konzept europäischer Kernberufe wurde bereits Anfang der 1990er Jahre diskutiert. Gegenwärtig beleben die Vorschläge für einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und für ein Leistungspunktesystem in der Berufsbildung (ECVET) die Diskussion wieder. Ob dabei Berufe eine Rolle spielen sollen und welches „Berufsbildungskonzept“ in Europa konsensfähig ist, ist noch ungeklärt. Kernberufe können die Basis für den jeweiligen Kontext einer sektorbezogenen „ECVET-Ausstattung“ bilden und ein wichtiger Beitrag für einen europäisch ausgerichteten Berufsbildungsdialog der Sozialpartner und Politik sein. Sie können dann die Plattform bieten für EQR, für ECVET und andere Instrumente. Im Folgenden wird geprüft, ob die Etablierung europäischer Kernberufe eine Chance ist, die europäische Berufsbildungsdiskussion um ein modernes Beruflichkeitskonzept anzureichern.

Initiativen zu Kernberufen

Europäische Kernberufe wurden erstmals auf der Basis von Projekten innerhalb europäischer Förderprogramme wie FORCE und LEONARDO DA VINCI diskutiert und entwickelt. Ausgangspunkt waren Forschungserkenntnisse, die belegten, dass sich die Strukturen der Arbeitsprozesse von Partnerland zu Partnerland kaum unterscheiden und die destillierbaren Kernstrukturen für Berufe als grenzübergreifende Lösungen auch von den Sektorvertretern angenommen wurden. Im Vergleich zur Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Berufsbildungskonzepten oder -systemen verfügten sie damit über eine tragfähige Grundlage für weitere Klärungsprozesse. Für diese Diskussionen und auch Implementierungsschritte stehen beispielhaft zwei Kernberufsprofile:

- der Kfz-Mechatroniker (vgl. www.itb.uni-bremen.de/projekte/kfzmechatronica/deutsch/sitemap-d.htm) und
- der Eco-Recycler (vgl. Kasten).

Das LEONARDO-Projekt European RecyOccupation Profile

Das Projekt entwickelte ein **Kernberufsprofil „ECO-Recycler“** für die Kreislauf- und Abfallwirtschaft mit Lern- und Arbeitsaufgaben und länderspezifischen Handbüchern. Darüber hinaus erarbeitete es einen Vorschlag zur Zuordnung von Leistungspunkten (ECVET) zu Berufsprofil-Schwerpunkten des „ECO-Recycler“.

Das Pilotprojekt wurde vom Nationalkomitee der Deutschen UNESCO-Kommission als „**UN-Dekade-Projekt**“ ausgezeichnet (vgl. www.recy-occupation.eu.tc/).

Der Kfz-Mechatroniker konzentriert sich auf ein High-Tech-Produkt, das klar strukturiert ist und in dessen Zentrum das Auto als Ganzes steht. Grundstruktur des Profils sind die im Kfz-Service vorherrschenden Arbeitsprozesse.

Der Eco-Recycler zeigt hinsichtlich des Produkts ein anderes Bild: Es gibt in der Kreislauf- und Abfallwirtschaft keine klaren Produkt- und Unternehmensstrukturen, wohl aber Arbeitsprozesse, die sich kaum von Betrieb zu Betrieb unterscheiden. Diese sind das verbindende Element für eine sektorübergreifende Diskussion, mit Hilfe derer das Kernberufsprofil Eco-Recycler etabliert und in einzelnen Ländern implementiert werden konnte.



ERIK HEB

Dipl.-Soz., stellv. Leiter der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB



GEORG SPÖTTL

Prof. Dr., Direktor des Instituts Technik und Bildung der Universität Bremen

Merkmale einer modernen Beruflichkeit

Trotz aller Kritik am Beruf und der Beruflichkeit ist davon auszugehen, dass Beruflichkeit weiterhin organisierendes Prinzip von Arbeit in Deutschland sein wird.

Auch in anderen europäischen Ländern wird sie in unterschiedlicher Ausprägung eine Rolle spielen. Die Auffassung, die klassische Facharbeit verliere an Bedeutung und ziehe die Vergänglichkeit der Beruflichkeit nach sich, die mancherorts von Industriesoziologen mit der „Entberuflichung“ der Prozesse der industriellen Arbeit begründet wird, ist ebenso wenig überzeugend wie die Annahme einer allein fachlichen Verfasstheit von Berufen und Beruflichkeit, die in der traditionellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik verfochten wird. Eine Berufsbildungstheorie hat sich nicht allein vor dem Bildungsbegriff zu verantworten. Vielmehr sollte ein die Prozesshaftigkeit von Arbeit betonender Begriff von Beruflichkeit zugrunde gelegt werden (vgl. MEYER 2000, S. 29).

Selbststeuerung, Komplexitätsbewältigung, die Fähigkeit des Wissenserwerbs und der Umgang mit Methoden- und Organisationswissen etc. sind nur einige Parameter, die die moderne Beruflichkeit charakterisieren.

Von der traditionellen Facharbeit zur Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung

Unternehmen verändern ihre Aufbau- und Ablauforganisationsformen, um im globalen Qualitäts- und Kostenwettbewerb bestehen zu können. Tayloristische Organisationsformen mit ihren funktions- und verrichtungsbezogenen Schneidungen von Spezial- und Facharbeit unter der Kontrolle mehrerer hierarchischer Ebenen erweisen sich als zu rigide und verlieren dort an Dominanz, wo Qualität der Produkte und Effizienz von Arbeit kombiniert werden. Vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen existiert neben der Leitungsebene oft nur noch eine zweite Ebene: der Fertigungsbereich. Die häufig zwischen Leitungsebene und Fertigung angesiedelte Vorarbeiterposition dient eher der Koordination von Aufgaben und ist heute stärker in die Mitarbeiterebene integriert, als es in der Vergangenheit der Fall war. Durch solche Entwicklungen flachen Hierarchien ab, und die bislang funktional getrennten Bereiche Organisation, Technik und Personalentwicklung (Qualifizierung) wachsen enger zusammen. Dieser Wandlungsprozess beinhaltet eine flexible, vernetzte, auf den gesamten Geschäftsprozess eines Unternehmens bezogene Aufgabenbündelung, die einen entsprechenden Bedarf an Qualifikationsprofilen nach sich zieht.

In der Konsequenz bedeutet dies eine Konzeption von Qualifizierungsprofilen und Kompetenzentwicklung, die dem nachstehenden Verständnis von Geschäfts- und Arbeitsprozessen verpflichtet ist:

- Geschäftsprozesse beschreiben die mit der Bearbeitung eines bestimmten Auftrages verbundenen Funktionen, Leistungen, beteiligten Organisationseinheiten, benötigten Ressourcen sowie die Planung und Steuerung der Arbeitsprozesse. Daraus ergibt sich die Anforderung, dass qualifizierte Mitarbeiter/-innen zunehmend die gesamten betrieblichen bzw. unternehmensinternen Organisationsstrukturen übersehen, reflektieren und mitgestalten sollen. Die Befähigung von Fachkräften, an der Gestaltung der Trias „Betriebsorganisationsentwicklung – Technikentwicklung – Kompetenzentwicklung“ teilzunehmen, wird damit zu einem zentralen Ziel von Kernberuflichkeit.
- Kern des Geschäftsprozesswissens ist das Arbeitsprozesswissen. Dieses kann vereinfacht als eine Schnittmenge von kontext- und situationsabhängigem beruflichem Erfahrungswissen und verallgemeinerbarem systematisch-wissenschaftlichem Wissen beschrieben werden. Es lässt sich als Konkretisierung des Geschäftsprozesswissens verstehen, mit klaren Bezügen zur betrieblichen Arbeitsorganisation, zu den Geräten, Anlagen und Materialien im Betrieb, zur betrieblichen Lebenswelt und zu den mechanischen, energetischen, chemischen, informationstechnischen und anderen Prozessen.

Es liegt nahe, dass bei diesem Verständnis neue Arbeitsformen wie Teamarbeit, Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft, Selbststeuerungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Koordination und Kommunikation und hohe Kompetenz unerlässlich sind.

Konsequenzen für eine moderne Berufsausbildung

Veränderungen der erforderlichen Fertigkeiten zeigen sich im Arbeitsprozess, und nur dort können sie zeitnah aufgenommen und in die Ausbildung einbezogen werden. Der Entwicklung arbeitsprozessorientierter beruflicher Standards kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. Dies gilt

Das LEONARDO-Projekt

Vocational Qualification Transfer System (VQTS)

Im Leonardo da Vinci VQTS (Vocational Qualification Transfer System – 2003 bis 2006) wurde ein ECVET-Ansatz entwickelt, der eine strukturierte Beschreibung von arbeitsbezogenen Kompetenzen und deren Erwerb ermöglicht und Credit Points einbezieht. Das VQTS-Modell erhöht die Transparenz beruflicher Kompetenzen und bietet insbesondere eine Lösung für die Beschreibung des Erwerbs arbeitsbezogener Kompetenzen, der auch ein besseres Verständnis zwischen Bildungs- und Arbeitswelt unterstützen kann. www.vocationalqualification.net/vq/VQTS_model/de/f_main.htm

insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Bemühungen, im Rahmen von ECVET und EQR den Paradigmenwechsel hin zur Orientierung auf Lernergebnisse (outcomes) und damit auf erworbene Kompetenzen und Qualifikationen zu vollziehen. Wie der Arbeitsprozessansatz praktisch gestaltet werden kann, illustriert das LEONARDO-Projekt *Vocational Qualification Transfer System* (s. Kasten S. 28).

Zur Beschreibung der erforderlichen Qualifikationen für Kernberufe bietet sich die Einführung von arbeitsprozessbasierten Standards an, um eine Fragmentierung in Module als separierte, in sich geschlossene Lehr- und Lerneinheiten zu vermeiden. Eine solche Zersplitterung in selbständige Teilqualifikationen wird vor allem von den angelsächsischen Ländern seit langem betrieben. Doch erweist sich ein Format von auf „competency-based training“ (vgl. WINTERTON u. a. 2006, S. 30) beruhenden Standards als unge-

Der Stellenwert von Arbeitsprozessen

- Arbeitsprozessorientierung bietet eine inhaltliche Basis, um über Ländergrenzen hinweg eine Verständigung über „Qualifikationsprofile“ herbeizuführen (Belege dafür liefern mehrere LEONARDO-Projekte; vgl. www.adam-europe.eu).
- Arbeitsprozesse bieten die Voraussetzung für eine kontext- und domänenbezogene Formulierung von „Kompetenzfeldern“.
- Arbeitsprozessorientierung sichert die Bezüge zur Beruflichkeit, weil umfassende Qualifikations- bzw. Kompetenzprofile gefordert werden.

eignet, um zunehmende Komplexität und rasante technologische Entwicklung am Arbeitsplatz abzubilden.

Im Gegensatz hierzu lässt sich durch die Erarbeitung und Setzung prozessorientierter beruflicher Standards das Qualifizierungsprofil beschreiben, das für eine erfolgreiche Berufsausübung im Arbeitsprozess erforderlich ist. Für ihre Erstellung bedarf es sogenannter „Arbeitsprozessanalysen“. Vorrangiges Ziel der Durchführung von Arbeitsprozessanalysen ist dabei die Identifizierung von Kernarbeitsprozessen. Auf der Basis einer Sequenz von Kernarbeitsprozessen wird sodann das Qualifikationsprofil für einen Kernberuf auf der Facharbeiterebene beschrieben.

Kernberufe: Grundlegende Gestaltungsprinzipien

Das Konzept der Kernberufe vermeidet die fachsystematische und technikzentrierte Profilierungen von Berufsbildern zugunsten zweier wesentlicher Strukturierungsmerkmale (vgl. SPÖTTL 1997, S. 13 ff.):

1. Die Inhalte der Kernberufe werden auf allen Ebenen ihrer Ausdifferenzierung auf Arbeitsprozesse bezogen. Dies gelingt, indem bei berufsrelevanten Inhalten differenziert wird zwischen

- dem Gegenstand der (Fach-)Arbeit (Inhalte, die von der Gebrauchswertseite und der Funktion der Technik oder vom Wert von Dienstleistungen ausgehen),
- den Methoden, Werkzeugen und der Organisation der Arbeit,
- den betrieblichen, gesellschaftlichen und subjektiven Anforderungen an die Arbeit und Technik (Anforderungen, die aus Normen, Maßnahmen des Gesetzgebers, den Bedarfen und Zielen der Beschäftigten und der Kunden resultieren).

Es geht also nicht mehr darum, naturwissenschaftlich-technische Sachverhalte zu katalogisieren und sie statisch in Inhalte von Berufen und Berufsbildern aufzunehmen. Vielmehr sind die vielfältigen Dimensionen von Kernarbeitsprozessen zu identifizieren und zu benennen, welche Gegenstände, Methoden, Organisationsformen, Werkzeuge, betriebliche, gesellschaftliche und subjektive Anforderungen wesentlich sind und welche Implikationen sie nach sich ziehen. Dadurch werden übergreifende Ansprüche an eine Qualifizierung sichergestellt und wird eine gesellschaftliche Rückbindung garantiert.

2. Die arbeitsprozessbezogenen Inhalte in den Berufsbildern werden so angeordnet, dass über die Arbeitsprozesse die für einen Beruf relevanten Gesamtzusammenhänge im Lernprozess während der Ausbildung sukzessive erschlossen werden können.

Das Konzept der Kernberufe unterstützt die grundlegenden Überlegungen der KMK zu Basisberufen, hebt jedoch hervor, dass durch die Anbindung von Berufen an Arbeitsprozesse besonders domänenspezifische Zugänge gefördert werden, die es in einer Berufsausbildung ermöglichen, Expertise zu fördern. Dafür sind sektorspezifische Zugänge erforderlich, die es erlauben, durch die Definition sektorverbindender, arbeitsprozessbezogener Schwerpunkte die Kernarbeitsprozesse für die Gestaltung von Kernberufen zu identifizieren (vgl. KMK 1998; www.kmk.org/beruf/ueberleg.htm).

Konsequenzen des Kernberufsansatzes

Kernberufe eignen sich wegen ihres Prozessbezuges als europäische Berufsbilder, weil Arbeitsprozesse in vergleichbaren Sektoren und Branchen in Europa keine markanten Unterschiede aufweisen. Der arbeitsprozessorientierte Ansatz versteht sich als berufspädagogische und arbeitsmarktpolitische Antwort auf die Herausforderung einer zunehmend global organisierten europäischen Wirtschaft. Er ist tragfähig, weil Kernberufe breit angelegt sind, den Strukturwandel stützen, Dienstleistungsdimensionen mit aufnehmen, sich der Qualitätsorientierung stellen und gestalterisch ausgerichtet sind.

Die Strukturierung arbeitsprozessbasierter Berufsbilder stellt sicher, dass im Laufe des Ausbildungsfortschritts eine zunehmende Vertiefung im praktischen und theoretischen Wissen erfolgt und eine auf eine Domäne bezogene umfassende Kompetenzentwicklung stattfindet. Kernberufe können einen wesentlichen Beitrag zur Reduzierung der Zahl der Berufe leisten und Basis für die Bildung von Berufsgruppen oder Berufsfamilien sein, da in ihrem Mittelpunkt Arbeitsprozesse stehen, die zahlreiche Aufgaben bündeln. Bisher kam es aufgrund anderer Strukturierungshilfen wie Tätigkeiten, Verrichtungen, Werkstoffe, Technologien, Komponenten größerer Anlagen etc. zu einer starken Ausdifferenzierung von Berufen.

Die Neustrukturierung der Berufe nach Kernberufen auf der Basis ausgewählter Arbeitsprozesse

- ermöglicht eine deutliche Reduzierung der Zahl der Berufe. Die von Heidegger genannte Größenordnung von 100 Berufen erscheint realistisch (vgl. HEIDEGGER 1998, S. 2);
- erfordert ein hohes Maß an berufs- und fachübergreifenden Kompetenzen;
- kann einen Beitrag leisten, berufliche und allgemeine Bildung näher zusammenzubringen, vor allem, wenn in der Berufsausbildung Weiterbildung systematisch angelegt wird;
- legt nahe, nicht die gesamte Ausbildungszeit, sondern nur rund zwei Drittel zu regeln, um die Dynamik sich verändernder Arbeitsprozesse berücksichtigen zu können;
- erleichtert Innovationen bei der Organisation der Arbeit in Betrieben, wie z. B. Einführung der Teamarbeit, und erhöht die Flexibilität der Mitarbeiter;
- erfordert in der Regel trotz des starken Praxisbezugs eine umfassende Grundbildung im Arbeitsprozess, die eng verschränkt ist mit der vertiefenden Fachbildung, um Expertenkompetenz zu entwickeln;
- eröffnet Möglichkeiten, dieses offene Konzept mit Nachbarländern zu diskutieren und zu prüfen, ob EQF und ECVET auf Arbeitsprozessstrukturen übertragbar sind.

Europäische Berufsprofile: Chancen und Herausforderungen

Die Ausrichtung von Kernberufsprofilen an den Arbeitsprozessen sichert den Praxisbezug in der Berufsausbildung. Die Möglichkeit der Implementierung in verschiedenen Bildungssystemen ist aufgrund der Arbeitsprozessbezüge gegeben. In dem Maße jedoch, wie das Konzept in schulisch dominierter Ausbildung umgesetzt werden soll, bedarf es der Überwindung der traditionellen Fachdidaktik und der Ausarbeitung einer überzeugenden arbeitsprozessorientierten Didaktik.

Durch den Bezug zur betrieblichen Arbeit öffnet die an Arbeitsprozessen orientierte Strukturierung des Berufsprofils grundsätzlich Freiräume bei der Implementierung in verschiedenen Bildungssystemen, z. B. um regionalspezifische Bedürfnisse in ein Berufsprofil einzubauen. Zudem ermöglicht sie eine hohe Dynamik des Berufsbildes. Verändern sich die Arbeitsaufgaben in den Betrieben z. B. durch die Verwertung neuer Produkte und Verfahren, dann ist das Berufsprofil durch die bereits bestehende Tiefenschärfe mit geringem Aufwand aktualisierbar. Darüber hinaus bedeutet ein so konzipiertes Berufsprofil auch einen Zugewinn im Sinne des Gender Mainstreaming, da eben nicht der inhaltliche Zugang über reine Technikanforderungen Grundlage des Profils ist. Ein Kernberufsprofil ist als integrierter Berufsbildungsplan anzulegen, um der in Europa unterschiedlich ausgeprägten Kooperation der beiden Lernorte Schule und Betrieb Rechnung zu tragen. Punktuell realisiert wurde dies im erwähnten LEONARDO-Projekt *European RecyOccupation Profile* (vgl. Kasten S. 27).

Das Sektorprojekt weist wichtige Komponenten für die Etablierung europäischer Kernberufsprofile mit nationaler Ausgestaltung auf: Durch das europäische Agieren in dem gleichsam „überschaubaren“ Terrain eines Sektors wird durch die Einbindung der entsprechenden Akteure nicht nur das vorhandene Wissen über (künftige) Qualifikationsanforderungen erschlossen. Die Mitwirkung der Sektor-Akteure sichert im Umkehrschluss auch die Akzeptanz der Projektergebnisse. Das heißt, Initiativen zu Kernberufen sind von den Sozialpartnern zu tragen, die in der europäischen Berufsbildungsszene tätig werden müssen.

Kernberufsprofile können an der Schnittstelle zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem einen erheblichen Beitrag leisten zur Auflösung des Problemkomplexes Transparenz – Nachvollziehbarkeit – Anerkennung in Europa. Zugleich respektiert das Konzept eines gemeinsamen Kerncurriculums mit je unterschiedlichen nationalen Ausprägungen die Verschiedenheit der europäischen Bildungssysteme. ■

Literatur

BLINGS, J.; SPÖTTL, G.; WINDELBAND, L.: *Qualifizierung für die Kreislaufabfallwirtschaft*. Bremen 2002

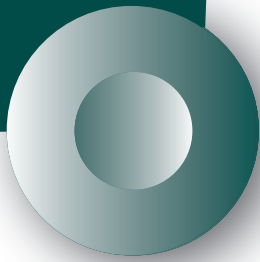
HEIDEGGER, G.: *Basisberufe: Öffnung des Berufsbildungssystems für die Zukunft*. In: *berufsbildung* 52 (1998) 54, S. 2

KMK: *Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung*. 23. Oktober 1998

MEYER, R.: *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit*. Münster 2000

SPÖTTL, G.: *Der „Kfz-Mechatroniker“ – ein innovatives europäisches Berufsbild*. In: *lernen & lehren* 12 (1997) 46, S. 13–18

WINTERTON, J.; DELAMARE, F.; DEIST, L.; STRINGFELLOW, E.: *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. CEDEFOP. Reference series, 65, Luxembourg 2006



Zusammenarbeit, Durchlässigkeit und Transparenz – Grundzüge der schweizerischen Berufsbildungsreform

► Seit 2004 gilt in der Schweiz ein neues Berufsbildungsgesetz. Es regelt sämtliche Bildungsbereiche außerhalb der Hochschulstufe: Dies umfasst die traditionelle gewerblich-industrielle und kaufmännische Berufsbildung sowie die zuvor separat geregelten Land- und Waldwirtschaft bzw. in kantonaler Hoheit befindlichen Berufsbildungen der Gesundheit, des Sozialen und der Kunst. Die Integration der Bereiche hat das Denken in Systemzusammenhängen herausgefordert und gefördert. Es hat die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung erhöht, und die erzielte Transparenz ermöglicht eine bessere Steuerbarkeit des schweizerischen Berufsbildungssystems.

Der Beitrag beschreibt Maßnahmen und Instrumente, durch die die integrative Wirkung des Berufsbildungssystems in der Schweiz für alle jungen Menschen gestärkt und gleichzeitig die Förderung besonders Leistungstarker ermöglicht werden und unterstreicht die Bedeutung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe.

Anlass für die Reformen

In den 1990er Jahren kamen mehrere Faktoren zusammen, die in der schweizerischen Berufsbildung zu einem seit Jahrzehnten nicht mehr gesehenen Reformschub führten. Zunächst geriet der Hochschulbereich in den Blick, der in der Schweiz damals nur aus Universitäten bestand: Es wurden Fachhochschulen geschaffen und – als logischer Regelzugang – die Berufsmaturität. Damit wurde es auch hierzulande möglich, über den berufsbildenden Weg den Zugang zu den Hochschulen zu erreichen; allerdings – bis zum Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes (BBG) am 1. Januar 2004¹ – zunächst nur im gewerblich-industriellen und kaufmännischen sowie im landwirtschaftlichen Bereich.

Berufsmaturität

Maturität bzw. Matura ist der schweizerische Begriff für Abitur. Die schweizerische Berufsmaturität beruht auf einer drei- bis vierjährigen Berufslehre (Praxis und Fachkunde), verbunden mit einem erweiterten Unterricht in Allgemeinbildung (Sprachen, Mathematik, Natur- und Geisteswissenschaften). Ihr Ziel ist die Fachhochschulreife. Die erweiterte Allgemeinbildung wird entweder während der Lehrzeit oder während eines einjährigen Vollzeitunterrichts im Anschluss an die berufliche Grundbildung erworben.

Der Anteil der Berufsmaturitätsabschlüsse an den Abschlüssen der beruflichen Grundbildung ist von unter drei Prozent eines Jahrgangs im Jahr 1996 auf zwölf Prozent im Jahr 2006 gestiegen. Er scheint sich auf diesem Niveau einzupendeln. Der Zugang zu den Universitäten ist mittels einer zusätzlichen Prüfung möglich. Umgekehrt müssen die Inhaber/-innen eines gymnasialen Maturitätsabschlusses für ein Fachhochschulstudium ein einjähriges Praktikum im angestrebten Studienbereich aufweisen.

Ab Mitte der 1990er Jahre geriet wegen der Lehrstellenknappheit auch die berufliche Grundbildung in das Blickfeld der Politik. Für nahezu zwei Drittel der Jugendlichen ist die Berufsbildung der Weg ins Erwachsenenleben. Dieser Weg war plötzlich nicht mehr so selbstverständlich offen oder durch die Konkurrenz des Gymnasiums bedroht. Die Berufsbildung gewann in der Folge in breiten Kreisen eine weit über das Gewohnte hinausreichende Beachtung.

¹ Bundesgesetz vom 13. Dezember 2002 über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) – Systematische Sammlung des Bundesrechts SR 412.10 (vgl. www.admin.ch/ch/d/sr/sr.html).

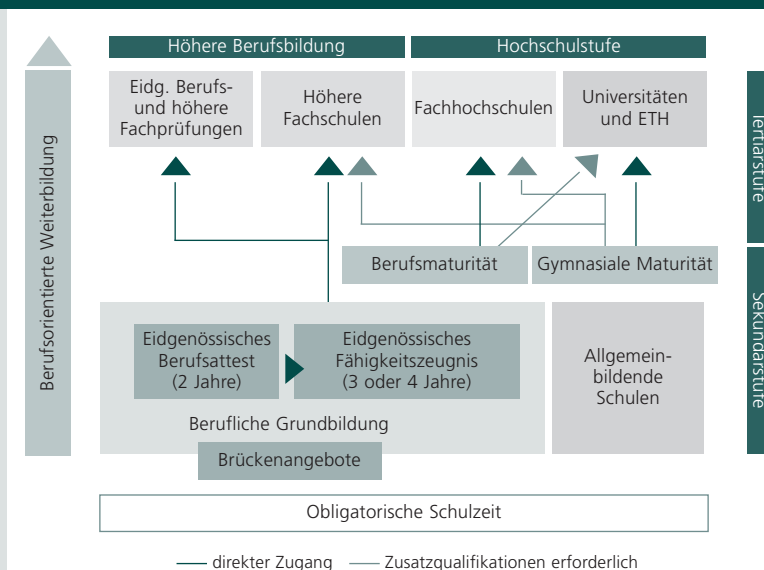


HUGO BARMETTLER

Dr. phil., stellvertretender Leiter des Leistungsbereichs Berufsbildung im eidgenössischen Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Bern

Im Vergleich zu früher wurde sie vermehrt als ein zentrales Bildungs- und Integrationsinstrument in Wirtschaft und Gesellschaft anerkannt. Längere Zeit stand besonders die Integrationsleistung für schulisch Schwächere und sozial Benachteiligte im Zentrum des öffentlichen Interesses. Infolge des demografischen Wandels, der u. a. bereits in abnehmenden Schülerzahlen im Sekundarbereich I deutlich wird, gerät die Förderung der Eliten bzw. das Werben um die Besten auch in der Berufsbildung in den Blick.

Abbildung 1 **Das schweizerische Bildungssystem – Sekundarstufe II und Tertiärstufe**



Quelle: BBT (2008, S. 5)

Nachobligatorischer Abschluss für alle

Die Schweiz kennt kein verfassungsmäßiges Recht auf Bildung nach der obligatorischen Schule und entsprechend keine Bildungspflicht. Es ist aber das deklarierte Ziel von Bund und Kantonen, möglichst alle jungen Menschen zu einem ersten nachobligatorischen Abschluss zu bringen (Berufs- oder Allgemeinbildungsabschluss der Sekundarstufe II). Der Anteil soll von heute knapp 90 Prozent (vgl. Abb. 2) bis zum Jahr 2015 auf 95 Prozent gesteigert werden. Diesem Ziel dienen insbesondere zwei Instrumente:

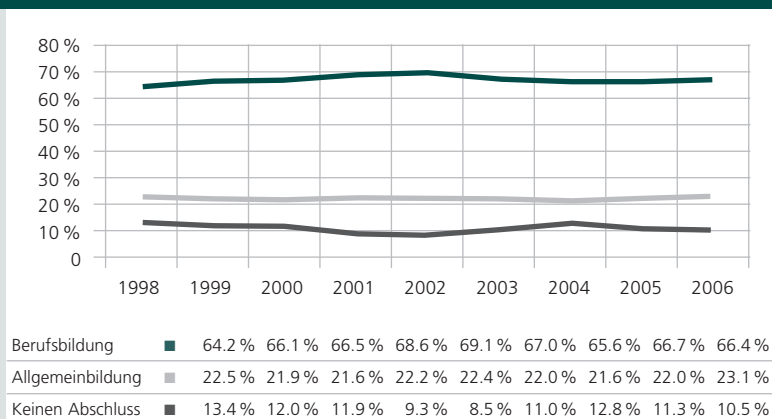
- das sogenannte Case Management Berufsbildung und
- neue Bildungsangebote.

Das seit einem Jahr in Aufbau befindliche „Case Management Berufsbildung“ will in interinstitutioneller Zusammenarbeit von Berufsbildung, Sozial- und Arbeitsmarktbehörden dazu beitragen, möglichst alle Jugendlichen am Abschluss der obligatorischen Schule bzw. junge Erwachsene mit Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktproblemen zu erfassen und nach dem Grundsatz „Bildung vor Arbeitsmarktmaßnahmen“ grundsätzlich zuerst in ein Bildungsangebot zu bringen.

Den gestiegenen Qualifikations- bzw. Arbeitsmarktanforderungen trug die Berufsbildungsreform dadurch Rechnung, dass auf der Grundbildungsstufe ein neuer Abschluss geschaffen wurde: das „eidgenössische Berufsattest“. Es beruht auf einer zweijährigen Lehre; dieser Abschluss soll die Bildungs- und Arbeitsmarktchancen von schulisch und sozial Schwächeren erhöhen. Nach altem Recht bestand die Möglichkeit einer individualisierten „Anlehre“ mit dem „Augenschein“ als Abschlussprüfung. Nun wird durchgängig nach gesamtschweizerisch definierten Bildungszielen ausgebildet und geprüft. Die eidgenössische Attest-Bildung wird, ebenso wie die drei- und vierjährigen Grundbildungen mit „eidgenössischem Fähigkeitszeugnis“, zusammen mit den Arbeitgeberverbänden im Hinblick auf Ausbildungsbereitschaft und Arbeitsmarktfähigkeit definiert.

Seit Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes sind insgesamt zwanzig zweijährige Grundbildungen mit Attest geschaffen worden. Weitere neun kommen in diesem und im nächsten Jahr dazu. 2007 betrug ihr Anteil an der beruflichen Grundbildung rund fünf Prozent mit weiter steigender Tendenz. Aufgrund der beschränkten Zahl der Bildungsgänge und Abschlüsse sind noch keine systematischen Aussagen möglich, insbesondere über die tatsächlichen Arbeitsmarktchancen der Absolventen und Absolventinnen. Erste Auswertungen zeigen jedoch hohe Abschlussquoten und im Durchschnitt eher bessere Abschlussnoten als bei den Fähigkeitszeugnissen der entsprechenden Berufsfelder (Detailhandel und Gastro-Bereich). Rund die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen hat zudem einen Anschluss in Form einer Ausbildung zum

Abbildung 2 **Abschlussquoten auf der Sekundarstufe II**



Quelle: BBT (2008, S. 14)

Verbundpartnerschaft

Das neue Berufsbildungsgesetz hat das Berufsbildungssystem der Schweiz systematisiert, während in den vorangegangenen Gesetzen Einzelregelungen und Subventionstatbestände die Regel waren. Schon immer waren der Bund, die 26 Kantone („Länder“) und die Berufsverbände an der Berufsbildung beteiligt. Mit dem neuen Begriff der „Verbundpartner“ kam jedoch eine Verbindlichkeit zur Zusammenarbeit zum Ausdruck, die bisher so nicht vorhanden war.

- Der *Bund* ist auf der strategischen Ebene tätig: Regulierung und Entwicklung einer gesamtschweizerisch ausgerichteten Berufsbildung. Umfassend festgelegte Mechanismen der Zusammenarbeit garantieren den Einbezug der Kantone und der Organisationen der Arbeitswelt.
- Die *Kantone* sorgen für die konkrete Umsetzung: beruflicher Unterricht, Aufsicht über die Lehrbetriebe und Lehrverhältnisse. Außerdem sind sie für den Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung zuständig. In den schulischen Bereichen fallen die größten Kosten an. Zurzeit tragen die Kantone über vier Fünftel der Berufsbildungskosten der öffentlichen Hand. Angestrebt ist ein Bundesanteil von einem Viertel.
- Die *Organisationen der Arbeitswelt* (Berufsverbände): Sie haben ein dreifaches Engagement: (1) Definition einer ersten arbeitsmarktlichen Qualifikation (nachobligatorischer Abschluss der Sekundarstufe II), (2) Bereitstellung der entsprechenden Lehrstellen und (3) der dahinter stehenden Arbeitsplätze. Der Grundsatz „kein Abschluss ohne Anschluss“ gilt im Hinblick auf den Arbeitsmarkt nicht weniger als auf weiterführende Berufsbildungsangebote.

Fähigkeitszeugnis gefunden, das die Voraussetzung für eine höhere Berufsbildung ist. Ob die erzielte – und explizit im Gesetz formulierte – Durchlässigkeit auf die besondere Motivation der jungen Menschen zurückzuführen ist, die hier erstmals eine Bildungschance erhalten haben, oder ob sie auf die teilweise intensive Begleitung während der Lehre zurückgeht, ist eine weitere ungeklärte Frage.

Die neuen Ausbildungen werden vor allem von sozialer Seite (Behinderteninstitutionen, Strafvollzug) als teilweise zu anspruchsvoll kritisiert. Die besonders Schwachen würden diese Angebote nicht schaffen. Diese Kritik übersieht den Paradigmenwechsel des neuen Berufsbildungsgesetzes: Seine Abschlüsse richten sich grundsätzlich an übergeordneten Arbeitsmarktkriterien aus. Schulabgänger/-innen, die den Anforderungen einer arbeitsmarktorientierten Berufsausbildung nicht genügen, sollen nicht mehr einfach in „Anlehren“ ohne standardisierte Abschlüsse gesteckt werden. Vielmehr sollen junge Menschen, die aufgrund von Defiziten eine Lehre nicht schaffen, zuerst in „Brückenangeboten“ am Übergang von der Schule zur Berufswelt auf die Ansprüche einer beruflichen Grundbildung vorbereitet werden. Diese Brückenangebote bestehen in einer Kombination von Nachholbildungen und Praktika, um die Lernenden zuerst zur Berufsbildungsreife zu bringen.

Für diejenigen, die trotzdem keinen formalisierten Abschluss schaffen, gibt es noch den Weg der Kompetenzbestätigung. Sie können sich ihre individuell erreichten Qualifikationen in einem persönlichen Dossier bestätigen lassen. Die Dossier-Erstellung ist Teil der sogenannten

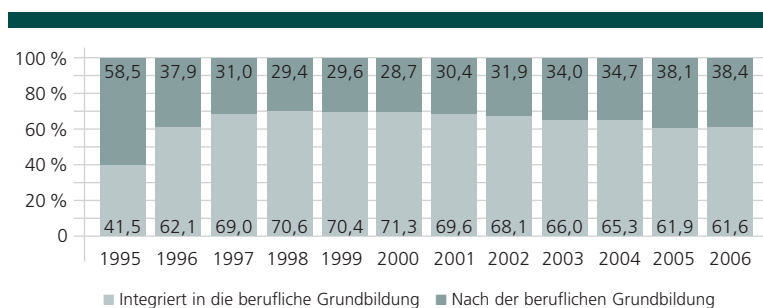
„anderen Qualifikationsverfahren“ (Art. 33 BBG) zur Anerkennung bzw. Anrechnung informell erbrachter Bildungsleistungen („Validation des acquis“). Die Validierungsmöglichkeiten wurden ebenfalls mit dem neuen Gesetz eingeführt. Sie beschränken sich allerdings nicht nur auf die Testierung von Fähigkeiten besonders Schwacher. Sie sollen insbesondere auch Erwachsenen mit verpassten Bildungschancen und Wiedereinsteigenden unnötige Umwege wegen formeller Anforderungen ersparen. Im Bereich der Grundbildung hat mittlerweile die landesweite Einführung begonnen (Näheres zum Thema Validierung vgl. www.validacquis.ch).

Attraktivität für Leistungsstarke

Neben der Forderung, möglichst alle jungen Menschen in einen ersten nachobligatorischen Abschluss zu bringen, erhebt sich in jüngerer Zeit vermehrt der Ruf nach hochqualifizierten Arbeitskräften – Stichwort Fachkräftemangel. Die demografische Entwicklung mit rückläufigen Schülerzahlen, die gute konjunkturelle Lage und die steigenden Anforderungen schlagen sich bereits in Klagen über nicht zu besetzende anspruchsvolle Lehrstellen nieder. Vor einem Jahr hat das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) die PR-Kampagne „berufsbildungplus.ch“ gestartet. Sie steht unter dem Motto „Der Weg der Profis“ (vgl. www.berufsbildungplus.ch). Zielgruppen sind einerseits die Schwächeren und insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, denen das Berufsbildungssystem fremd ist, andererseits aber auch die Leistungsstarken, um ihnen die vielfältigen Karrieremöglichkeiten nach einem Lehrabschluss ins Bewusstsein zu bringen. Mit Blick auf die Begabtenförderung hat das BBT seine Unterstützung der nationalen und internationalen Berufsmeisterschaften ausgebaut.

Auf die Berufsmaturität wurde bereits einleitend hingewiesen. Die entsprechende Verordnung ist zurzeit in Überarbeitung. Sie soll namentlich mehr Interdisziplinarität

Abbildung 3 Berufsmaturitätsabschlüsse nach Ausbildungsart



Quelle: BBT (2008, S. 16)

ermöglichen. Um die Lehrzeit möglichst nicht zu verlängern, will das Bundesamt sodann die lehrbegleitenden Angebote vermehrt fördern, indem die schulischen Teile der beruflichen Grundbildung besser auf den allgemeinbildenden Zusatzunterricht der Berufsmaturität abgestimmt werden. Heute wird die Berufsmaturität von gut einem Drittel der Absolventen und Absolventinnen in einem Vollzeitjahr erst nach dem Lehrabschluss erworben (vgl. Abb. 3). Insgesamt nimmt die Hälfte der jungen Menschen mit Berufsmaturität ein Fachhochschulstudium auf (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4 Übertrittquote Berufsmaturität – Fachhochschule

Sofortübertritt	28,1%	27,1%	25,6%	26,0%	24,0%	24,8%	20,6%	19,9%	18,8%
Übertritt nach einem Jahr	12,7%	13,2%	13,4%	14,8%	14,4%	13,5%	16,3%	15,6%	
Übertritt nach zwei Jahren oder mehr	17,1%	17,9%	17,6%	16,3%	14,2%	11,4%			
Gesamtübertritt	57,9%	58,2%	56,6%	57,0%	52,6%	49,6%			
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006

Quelle: BBT (2008, S. 16)

Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft erhalten

Die enge Verzahnung der schweizerischen Berufsbildung mit der Praxis garantiert die Anpassung der Ausbildungen an die aktuellen Erfordernisse und schlägt sich in einer international verhältnismässig niedrigen Jugendarbeitslosigkeit nieder. Was die berufliche Grundbildung betrifft, so findet sie für den überwiegenden Teil der Lernenden (in neun von zehn Fällen) als betrieblich organisierte statt.

Die Beteiligung der Wirtschaft an der Berufsbildung ist freiwillig. Niemand muss ausbilden. Das Engagement der Wirtschaft für die Ausbildung ihres Nachwuchses hat jedoch viel mit Tradition und mit der Verankerung in den Regionen zu tun. Ausserdem ist die Einsicht verbreitet, dass der Ruf nach dem Staat auf keinen Fall billiger wäre, die Mitsprachemöglichkeiten hingegen eingeschränkt würden. Die Bildungsbereitschaft der Wirtschaft zu erhalten, zählt mit zu den zentralen Steuerungsgrundsätzen eidgenössischer Berufsbildungspolitik. Dazu gehört neben der ausgeprägten Zusammenarbeit auch eine gewisse Zurückhaltung bei der staatlichen Reglementierung.

Darüber hinaus haben Untersuchungen gezeigt, dass Ausbilden sich lohnt. Gemäss der zweiten Kosten-Nutzen-

Studie (vgl. MÜHLEMANN u. a. 2007) stand in der Schweiz im Jahr 2004 Bildungsaufwendungen von jährlich 4,7 Mrd. Schweizer Franken 5,2 Mrd. an produktiven Leistungen der Lernenden gegenüber. Eine Studie, in der Kosten und Nutzen der Ausbildung in Deutschland und der Schweiz miteinander verglichen wurden, ergab für Deutschland deutlich niedrigere Nutzenwerte (vgl. DIONISIUS u. a. 2008). Dies ist darauf zurückzuführen, dass die schweizerische Berufsbildung stärker auf den Produktivprozess ausgerichtet ist. In Deutschland hingegen dominiert eine Investitionsorientierung der Ausbildung (mehr als die Hälfte der Auszubildenden wird vom Betrieb übernommen), wodurch insbesondere Personalrekrutierungs- und Einarbeitungskosten vermindert werden. Zurzeit werden Instrumente entwickelt, um den Kosten-Nutzen-Aspekt von Reformmassnahmen für die Weiterentwicklung der einzelnen Berufe besser sichtbar zu machen und für die Ausgestaltung der neuen Ausbildungsvorschriften zu nutzen.²

Die Tatsache, dass sich Berufsbildung rechnet, ist – neben dem Grundsatz, dass die Wirtschaft für ihren Nachwuchs ihren Teil der Verantwortung übernehmen soll – mit ein Grund dafür, dass es bundesseitig immer abgelehnt wurde, Ausbildungsbetriebe staatlich zu subventionieren.

Rückblickend kann man sagen, dass der Einbezug aller Berufsbildungsbereiche unter ein Gesetz das Denken in Systemzusammenhängen herausgefordert und befördert hat. Die in der Regel bei den kantonalen Erziehungsdirektionen (Kultusministerien) angesiedelten Berufsbildungsämter mussten sich nun auch um die Land- und Forstwirtschaft, die Gesundheit und das Soziale kümmern. Die verschiedenen Kulturen verlangten ihrerseits nach integrativen Lösungen. Diese Herausforderungen haben dazu beigetragen, die Durchlässigkeit zugunsten der Lernenden innerhalb des Berufsbildungssystems als auch zum übrigen Bildungssystem zu verbessern. ■

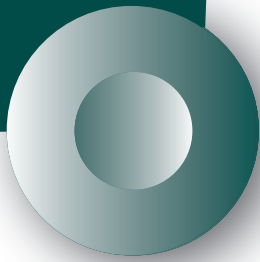
2 Besseres Steuerungswissen wird ausserdem mit dem Aufbau einer neuartigen Berufsbildungsforschung angestrebt, den „Leading Houses“. Sie haben die Aufgabe, in ihren definierten Bereichen den internationalen Forschungsstand aufzuarbeiten, ihn in eigenen Projekten weiterzuführen und auf dieser Grundlage gleichzeitig Nachwuchsförderung zu betreiben. Schwerpunktbereiche sind zurzeit: berufliches Lehren und Lernen, Berufsbildungsökonomie und neue Technologien (vgl. <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/>)

Literatur

BBT (Hrsg.): Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz. Bern 2008 URL: http://berufsbildungplus.ch/files/pdf/Fakten_und_Zahlen_08_D.pdf (Stand 9.6.08)

DIONISIUS, R. u. a.: Cost and Benefit of Apprenticeship Training: A Comparison of Germany and Switzerland. IZA Discussion Paper Nr. 3465. Bonn 2008 URL: <http://ftp.iza.org/dp3465.pdf> (Stand 9.6.08)

MÜHLEMANN, S. u. a.: Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie. Zürich 2007



Durchlässigkeit im Bildungssystem – kein Anschluss ohne Abschluss?

► **Leistungsfähigkeit und Qualität der dualen Berufsausbildung zeigen sich nicht nur im Binnenbereich, sondern auch an den Schnittstellen zu vor- und nachgelagerten Bildungsbereichen. Die Teilsegmente, die auf die Arbeitswelt vorbereiten – also im Wesentlichen Hochschule, Berufsbildung und prekäre Qualifizierungsgänge am unteren Rand – bedienen nicht mehr nur exklusive Teilarbeitsmärkte, sondern stehen in weiten Überschneidungsbereichen des Arbeitsmarkts im Wettbewerb zueinander. Wettbewerb besteht sowohl in Bezug auf das Bildungswahlverhalten von leistungsfähigen Jugendlichen wie auf die Rekrutierungsstrategien von Arbeitgebern, die mit der Verberuflichung vieler Studiengänge über Alternativen zur dualen Ausbildung verfügen werden. Die duale Ausbildung gerät dadurch mittelfristig unter Druck.**

Die Allokationsfunktion des Bildungssystems relativiert sich

Nur wenige können sich noch an Zeiten erinnern, in denen die Arbeitsmärkte so deutlich gegliedert waren wie bis heute noch das Bildungssystem. Beschäftigungsmöglichkeiten für Akademiker/-innen waren klar abgegrenzt von denen für Facharbeiter/-innen und diese wiederum von jenen für An- und Ungelernte. In wesentlichen Teilbereichen des Beschäftigungssystems wirkten berufsständische Organisationsprinzipien. Mit der Gliederung der Arbeitsmärkte korrespondierte eine Gliederung des Bildungssystems, das seine Absolventen und Absolventinnen zu kanalisieren vermochte. Die Schärfe der Abgrenzungen von Teilarbeitsmärkten – soweit es sie noch gegeben hat – verliert sich jedoch zunehmend aufgrund:

- eines schnellen gesellschaftlichen und technischen Wandels,
- des Zuwachses des offeneren tertiären Sektors auf Kosten des sekundären und
- arbeitsmarkt- und tarifpolitischer Deregulierungen der vergangenen Jahre.

Das Bildungssystem kann im Rahmen seiner tradierten und gefestigten Strukturen nur bedingt und nur langsam auf die flüchtigen Bedarfslagen des Beschäftigungssystems reagieren. In der Folge werden gewohnte Zuordnungen durchbrochen: So wie in Zeiten eines Akademikermangels beruflich Qualifizierte in vielen Branchen und Regionen zeigen, dass sie mit theoretischen und hochkomplexen Anforderungen umgehen können, so sehr erweisen sich in Zeiten einer „Akademikerschwemme“ Personen mit Hochschulabschluss als tatkräftige Praktiker/-innen.

Das Gleiche gilt für die Berufsbildung: Wenn sich neue Sektoren im Beschäftigungssystem herausbilden und die Nachfrage nach qualifiziertem Personal wächst, ohne dass im Bildungssystem bereits einschlägige Berufsbilder geschaffen werden konnten, eröffnen sich für Seiteneinsteiger/-innen aller Provenienz Berufsmöglichkeiten. Weder das Wachstum der IT-Unternehmen noch das von Call-Centern, noch das von Medienfirmen ist durch eine solche pragmatische Einstellungspraxis gebremst worden.



ECKART SEVERING

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

Abschottung innerhalb des Bildungssystems

Dem Arbeitsmarkt vorgelagert ist ein System der berufsbezogenen Bildung, das seine diversen Ausbildungsgänge klar voneinander abzugrenzen trachtet. Insbesondere in Deutschland ist die Hochschulbildung institutionell und inhaltlich deutlich von der beruflichen Bildung geschieden.

Übergänge zwischen den Segmenten bleiben schwierig

Ob Studienabbrecher/-innen Teile ihres Studiums auf eine Berufsausbildung anrechnen lassen können oder ob umgekehrt beruflich Qualifizierte zum Studium zugelassen werden oder ob gar Teilleistungen aus der Ausbildung zu einer Verkürzung des Studiums führen können, ist systematisch nicht geregelt. Eine Vielzahl von Gesetzen und Verordnungen, unterschiedlich von Bundesland zu Bundesland, und eine autonome, für Externe wenig transparente Zulassungspraxis von Hochschulen bzw. einzelnen Hochschulinstituten machen solche Übergänge riskant und beschwerlich. Trotz aller politisch gesetzten Ziele einer Erhöhung der Studierquote stagniert daher die in Deutschland ohnehin geringe Quote der Zugänge beruflich Qualifizierter an die Hochschulen. Der Anteil der Studienanfänger ohne formale Hochschulzugangsberechtigung stagniert in Deutschland bei einem Prozent. In Frankreich liegt er bei 9,2 Prozent und im Vereinigten Königreich bei 7,7 Prozent (vgl. ISSERSTEDT et. al. 2007).

Nicht weniger schwierig ist der Zugang zur dualen Ausbildung für viele junge Menschen aus Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung. Fast die Hälfte aller Ausbildungsaspiranten/-aspirantinnen mündet derzeit noch in dieses Übergangssystem, ohne dort definierte und zertifizierte Bausteine einer Berufsausbildung absolvieren zu können (EULER/SEVERING 2007). Unproduktive Maßnahmen und Lernschleifen sind daher in diesem Keller der Berufsbildung eher die Regel als die Ausnahme. Die scharfe Abgrenzung zum Berufssystem trägt zu einer im internationalen Vergleich herausragend hohen Quote von 20,2 Prozent an- und ungelernter Arbeitsloser in Deutschland bei. In Frankreich liegt sie bei 12,4 Prozent, im Vereinigten Königreich bei 6,6 Prozent und in den USA bei 9,0 Prozent (OECD 2007).

Die Säulen des Bildungssystems werden von dessen eigenen Institutionen zementiert, nicht vom Beschäftigungssystem. Zwar nutzen Arbeitgeber die Zertifikate der Bildungseinrichtungen zur Orientierung bei Stellenbesetzungen, aber

Durchlässigkeit nach oben, Abschottung nach unten

Der Ruf nach mehr Durchlässigkeit gehört zu einem segmentierten und hoch selektiven Bildungssystem wie die Beichte zur Sünde. Er schallt aber stets nur in eine Richtung: nach oben. So engagiert wie jeder Teilbereich des Bildungssystems seinen Absolventen und Absolventinnen weiterführende Bildungsgänge öffnen will, so engagiert verschließt er sich nach unten: Folgt man den Argumenten vieler Vertreter/-innen von Bildungsinstitutionen, so würde die besondere Qualität von Universitäten, die der Hochschulausbildung insgesamt und die der dualen Berufsausbildung in der Tendenz gefährdet, wenn die Zugänge offener würden. Eine scharfe Selektion mit hohen Ausstiegsquoten innerhalb der Bildungsgänge und schwierige Übergänge zwischen ihnen gelten für viele noch immer als Verfahren zur Sicherung von Begabungsgerechtigkeit und Qualität.

sie agieren flexibel, wenn ihr Bedarf dem quantitativen und qualitativen Angebot der Berufsbildung nicht entspricht. Das eigentliche Kriterium einer Stellenbesetzung sind schließlich die prospektiven Kompetenzen der Bewerber/-innen, die deren berufliche Handlungsfähigkeit sicherstellen. Absolvierte Bildungsgänge und Prüfungszeugnisse sind dafür bestenfalls zwei Indikatoren unter vielen anderen.

Neue Bildungsangebote weichen Grenzziehung auf

Das System der formalisierten Erstausbildung reagiert auf solche Anforderungen in mehrfacher Weise: Zum einen stellt es seine Prüfungs- und Zertifizierungspraxis um. Die Reproduktion von Prüfungswissen bleibt zwar aus Gründen der Prüfungsökonomie und der Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen die vorherrschende Prüfungsform. Sie wird aber in vielen neu geordneten Berufen und noch wenigen Studiengängen um Elemente einer kompetenzorientierten Prüfung ergänzt. Zum anderen verschwimmen die inhaltlichen Abgrenzungen zwischen den Bildungsbereichen. Zwar werden die institutionellen Barrieren zwischen ihnen verteidigt, aber die curriculare und didaktische Trennschärfe ihrer Bildungsgänge geht in dem Maße verloren, in dem sich die Trennung der Teilarbeitsmärkte auflöst, die sie bedienen. So versorgen Hochschulen mit berufsorientierten Bachelorstudiengängen auch ein Segment, das bisher Berufsakademien und anspruchsvollen dualen Ausbildungsgängen vorbehalten war. Akteure des dualen Ausbildungssystems versuchen ihrerseits, am oberen Rand quasi akademische Abschlüsse („Bachelor professional“) und am unteren Rand verkürzte zweijährige Berufsausbildungen zu etablieren. Damit untergraben die Institutionen der Ausbildung die Legitimität der Abschottung zwischen ihnen: Mit welchem Argument kann der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte eingeschränkt werden, wenn die Hochschulen selbst am Arbeitsmarkt orientierte berufliche Ausbildungen anbieten, von denen manche unterhalb des fachlichen Niveaus besonders anspruchsvoller dualer Berufsausbildungen liegen? Und wie weit trägt das Argument, dass mangelnde Ausbildungsreife den Zugang eines großen Teils der Jugendlichen in eine immer anspruchsvollere Berufsausbildung verhindere, wenn im Berufssystem neue zweijährige Einfachberufe entstehen und im Übergangssystem nicht wenige Jugendliche die Wartezeit nutzen, um die Fachhochschulreife zu erlangen?

Duale Berufsbildung unter Druck?

Die Überschneidungsbereiche zwischen dualer und akademischer Bildung weiten sich aus. 1991 verfügten 19 Prozent der Berufsanfänger über eine Hochschulzugangsberechtigung und zehn Prozent davon über einen

Hochschulabschluss, 2004 waren es bereits 34 Prozent respektive 18,5 Prozent (SCHUBERT/ENGELAGE 2006). Die Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss stieg in diesem Zeitraum um mehr als 40 Prozent. Für Unternehmen stellen FH-Studiengänge, duale Studiengänge und in Zukunft Bachelor-Abschlüsse eine Alternative zur klassischen dualen Ausbildung in vielen kaufmännischen und einigen anspruchsvolleren technischen Berufen dar (WEBER 2007). Eine im Vergleich zur eigenen Ausbildung geringere Kostenbelastung bei der Rekrutierung von akademisch Ausgebildeten steht einem erhöhten Aufwand der betrieblichen Sozialisierung gegenüber.

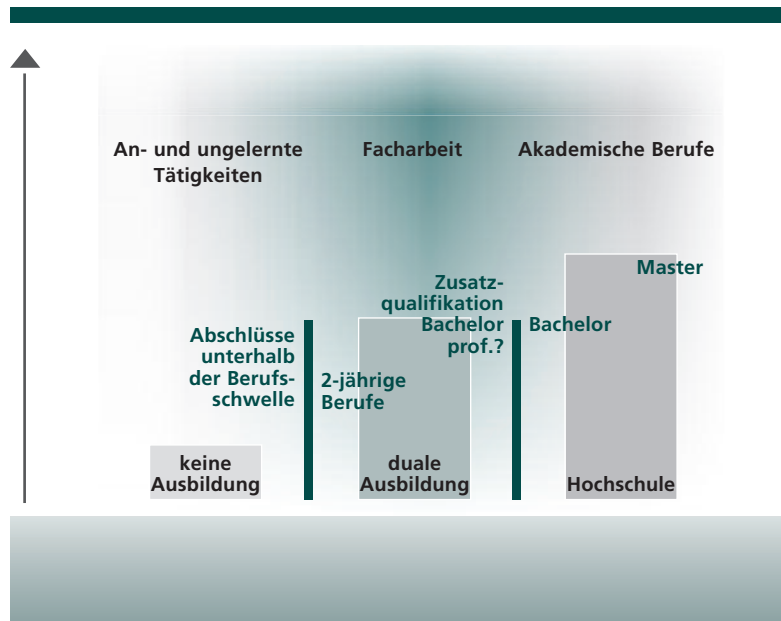
Durch die Autonomie der Hochschulen ist die Regulierungsdichte bei der Schaffung von regional relevanten bzw. unternehmensbezogenen Studiengängen im Vergleich zu denjenigen der dualen Ausbildung gering. Dadurch wird die Standardisierung von Berufsabschlüssen unterlaufen, die das System der geregelten Berufe bisher gesichert hat. Große Unternehmen können berufsorientierte Studiengänge in Kooperation mit Hochschulen leichter auf ihren spezifischen Bedarf zuschneiden als geregelte Berufe. Sie stellen der Entlastung durch Standardisierung Vorteile einer anforderungsnahen und flexiblen Curriculumentwicklung außerhalb der beschwerlichen Wege der Ordnungsarbeit im Berufssystem gegenüber. Die Ausbildungsdauer selbst ist ohnehin vergleichbar. So liegt die durchschnittliche Studiendauer beim Bachelor laut Statistischem Bundesamt (2007) bei 6,1 Semestern gegenüber einer durchschnittlichen Ausbildungsdauer von 3,5 Jahren.

Durchlässigkeit durch die Anerkennung von Lernergebnissen

Mangelnde Durchlässigkeit ist nicht nur ein individuelles Problem für die Lernenden, sondern auch ein Problem der Qualität und Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems insgesamt: Die Versorgung einer wissensbasierten Volkswirtschaft mit adäquaten Qualifikationen und Kompetenzen ist eine zentrale Bedingung ihres Wachstums. Neue Qualifikationsanforderungen sind qualitativ und quantitativ nicht vorhersehbar. Die Reaktionsfähigkeit der Teilsegmente der berufsbezogenen Bildung wäre überfordert, wenn man ihnen abverlangte, jeweils für sich die gerade benötigten Qualifikationen aktuell bereitzustellen.

Planungs- und Entwicklungszyklen sind sowohl in der dualen Ausbildung wie bei berufsorientierten Studiengängen lang. Damit auf aktuelle Bedarfslagen des Beschäftigungssystems reagiert werden kann, muss der Wechsel zwischen Bildungsgängen erleichtert und die Verwertbarkeit von bereits Gelerntem an anderen Bildungsgängen verbessert werden. Das schließt auch eine bessere Anerkennung von nicht regulär zertifizierten Lernergebnissen von Bildungs-

Abbildung **Abschottung im Bildungssystem/Öffnung im Beschäftigungssystem**



abbrechern oder von informell erworbenen Kompetenzen im formalen Bildungssystem ein: Informelles Lernen ergänzt nur dann die berufliche Ausbildung und kann nur dann ihre Disparitäten zur aktuellen Qualifikationsnachfrage kompensieren, wenn seine Ergebnisse auch in verlässlicher und in mit den Zeugnissen der Erstausbildung kompatibler Weise nachgewiesen werden können. Zur Marginalisierung des informellen Lernens in Deutschland führt nicht nur ein Mangel an Finanzierung (vgl. Expertenkommission 2004) und Infrastruktur (vgl. SEIDEL et al. 2007). Sie beruht auch darauf, dass Lernergebnisse – wenn überhaupt – nur in verzettelten Portfolios und ohne Bezug auf bekannte Standards dokumentiert werden können. Sie sind daher für Arbeitgeber intransparent und für Arbeitnehmer/-innen schwer verwertbar. Viele Migranten und Migrantinnen in Deutschland können ihre Qualifikationen nicht zur Anwendung bringen, weil Wege zur Anerkennung ihrer beruflichen Vorbildung verschlossen sind (vgl. OECD 2008, S. 139; ENGLMANN/MÜLLER 2007). Einige andere europäische Länder haben die Fragen der Anerkennung externer Lernleistungen im Berufsbildungssystem deutlich systematischer geregelt (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2008, S. 118 ff.).

Reformanstöße und politischer Handlungsbedarf

Die Bildungspolitik der vergangenen zehn Jahre hat eine Durchlässigkeit der Segmente des Bildungssystems trotz oft anderslautender Programmatik nur zögerlich vorangebracht. Das lag nicht nur an der Interessenpolitik von Verbänden, die ihre Regelungsmacht in Facharbeitsmärkten über das Ausbildungssystem absichern. Es lag auch daran,

Modernisierung der Berufsbildung

Hans Dietrich, Eckart Severing (Hrsg.)

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge

Schriften zur Berufsbildungsforschung der AG BFN. Band 5

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

In jüngerer Zeit werden Fragen der Strukturierung, der Zertifizierung und damit verbunden der Einführung zweijähriger Ausbildungsgänge und der Modularisierung sehr grundsätzlich diskutiert. Die damit verbundenen Fragen zur Zukunft der dualen Ausbildung haben das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung und das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung im Sommer 2006 zum Thema ihres Workshops „Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge“ gemacht. Der vorliegende Band enthält ausgewählte Beiträge.

ISBN 978-3-7639-1112-7
unv. Nachdruck 2008, 164 Seiten, 18,90 EUR

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

dass die Kompatibilität und Anrechenbarkeit von Zertifikaten verschiedener Segmente des Bildungssystems kein prominentes bildungspolitisches Thema war.

Die Erfahrungen der vergangenen Jahre, in denen „Durchlässigkeit“ zwar ein Mantra der Berufsbildungsdiskussion war, einfachere Übergänge zwischen den Segmenten des Bildungssystems in der Praxis außerhalb weniger geförderter Modellprojekte aber kaum realisiert werden konnten, zeigen, dass das Problem unterhalb der bildungspolitischen und letztlich der bildungsgesetzlichen Ebene nicht angegangen werden kann. Die Implementierung des Europäischen und die Arbeit an einem Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR, DQR) können in den kommenden Jahren Reformanstöße bei Regelungen der Durchlässigkeit der berufsbezogenen Segmente des Bildungssystems geben. Mit EQR bzw. DQR werden berufsbezogene Bildungsgänge verschiedener Provenienz erstmals in eine Art von Skalenverhältnis zueinander gesetzt. Das leichte Wort von der „Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung“ wird dabei seinen Gehalt beweisen müssen. Die europäi-

sche Diskussion wird also nur dann Veränderungsimpulse setzen können, wenn auch in einer nationalen Reformdiskussion der Bedarf an mehr Flexibilität der Übergänge im Bildungssystem deutlich gemacht werden kann. Andernfalls wird auch ein DQR nicht zu mehr Bildungsmobilität beitragen, sondern schließlich nur die institutionelle Segmentierung des Bildungssystems widerspiegeln, die wir heute bereits bedauern.

Viel Zeit darf nicht verstreichen, denn wir stehen an einem Übergang: Bis vor kurzer Zeit konnten starke Jahrgänge von Jugendlichen in einer langen konjunkturellen Krise nicht vollständig in berufliche Ausbildungen münden, die ihren Wünschen und Möglichkeiten adäquat waren. Heute und in absehbarer Zukunft treffen schwächere Jahrgänge von Jugendlichen auf eine steigende Nachfrage nach Fachkräften. In dieser Situation ist es unabdingbar, denjenigen zweite und dritte Chancen zu eröffnen, die in den vergangenen Jahren aus dem Berufsbildungssystem aussortiert worden sind, und denjenigen einen Zugang zum Studium zu eröffnen, die beruflich qualifiziert sind, aber nicht über eine formelle Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Zunehmend mehr Jugendliche durchlaufen nicht den gradlinigen Aufstieg durch die Schul-, Berufs- und Hochschulbildung, den die Treppendiagramme des Bildungssystems suggerieren. Patchwork-Laufbahnen beginnen bereits im Bildungs-, nicht erst im Beschäftigungssystem. Sie führen zu gescheiterten Bildungskarrieren, wenn es nicht gelingt, das ständische deutsche Bildungssystem zu öffnen. ■

Literatur

EULER, D.; SEVERING, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Bielefeld 2007

EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS (Hrsg.): *Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft*. Bielefeld 2004 URL: www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf (Stand 16. 6. 2008)

GELDERMANN, B.; SEIDEL, S.; SEVERING, E.: *Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung*. Typoskript. Nürnberg/Hannover (f-bb, ies) 2008

ISSERSTEDT, W. u. a.: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. Bonn/Berlin 2007, S. 53

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2006*. Bielefeld 2006

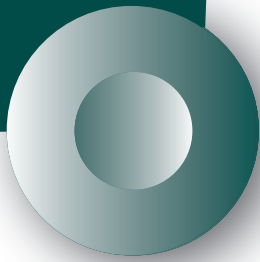
OECD (Hrsg.): *A profile of immigrant populations in the 21st century. Data from OECD countries*. Paris 2008

SCHUBERT, F.; ENGELAGE, S.: *Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel*. In: HADJAR, A.; BECKER, R. (Hrsg.): *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden 2006, S. 93–122

SEIDEL, S. u. a.: *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“*. Hannover/Bonn/Frankfurt 2007

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Hochschulen auf einen Blick*. Ausgabe 2007. Wiesbaden 2007

WEBER, H.: *Bachelor und Master: Neue Konkurrenz für das duale System? In: DIETRICH, H.; SEVERING, E. (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge*. Bielefeld 2007, S. 97–130



Flexibilisierung durch Anrechnung – auch in der beruflichen Bildung Erste Lösungsansätze aus ANKOM

► Europäische Entwicklungen zielen auf verstärkte Zusammenarbeit im hochschulischen und beruflichen Bildungsbereich. Transparenz über unterschiedliche Abschlüsse und Zertifikate sind dabei Voraussetzungen, um Mobilität und Flexibilität im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu gewährleisten. Während in diesem Sinne Veränderungen in der Studienstruktur an Hochschulen bereits umgesetzt wurden, befinden sich die Entwicklungen in der beruflichen Bildung zu mehr Transparenz und Flexibilität noch am Anfang. Im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) wurden erste Ansätze entwickelt, die durch eine Lernergebnisorientierung sowohl die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung befördern als auch flexible Übergänge und Anschlüsse innerhalb der beruflichen Bildung entwickeln können.

Europa bietet Anlass zu Veränderungen

DIE BOLOGNA-ERKLÄRUNG

Im hochschulischen Bereich begann der Prozess bereits 1999 mit der Bologna-Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Ziel ist es, bis 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Infolge dessen haben Hochschulen zunehmend die bekannten und anerkannten Diplomstudiengänge auf Bachelor- und Masterangebote umgestellt. Laut HRK-Hochschulkompass vom 1.3.2008 waren dies an Fachhochschulen 89,2 Prozent und an Universitäten 62,2 Prozent. Gleichzeitig wurde das hochschulische Leistungspunktsystem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) eingeführt. Ein hochschulischer Qualifikationsrahmen, der die neuen Abschlüsse differenziert beschreibt und transparenter machen soll, wurde entwickelt (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK] 2005). Die Umsetzung des für die berufliche Bildung wichtigen Aspekts des Bologna-Prozesses, auch außerhalb der Hochschule erworbene Lernergebnisse durch Leistungspunkte anrechenbar zu machen, steht noch aus.

DER KOPENHAGEN-PROZESS

Auch im beruflichen Bildungsbereich soll das Zusammenwirken der Mitgliedsstaaten intensiviert werden mit dem Ziel, dass sich beruflich Qualifizierte möglichst flexibel und entsprechend qualifiziert auf dem europäischen Arbeitsmarkt bewegen können. Das erfordert jedoch, Anschlussmöglichkeiten innerhalb und zwischen den beruflichen Bildungssystemen zu gestalten und passgenaue Angebote zu unterbreiten. Zur Unterstützung dieses Prozesses wurde das



KERSTIN MÜCKE

Dipl.-Ing. Päd., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Entwicklungsprogramme/Modellversuche/Innovation und Transfer“ im BIBB



REGINA BUHR

Dr. phil., Senior Researcher im Bereich Gesellschaft und Wirtschaft in der VDI/VDE-IT, Berlin

ECVET-Grundsätze

- Lernergebnisse anhand von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen definieren
- Sinnvolle Einheiten von Lernergebnissen finden
- Niveau der Lernergebnis-Einheiten ermitteln
- Leistungspunkte festlegen
- Lernergebnissen durch Einrichtung von Partnerschaften und Netzwerken anrechnen und akkumulieren
- Dokumentation sicherstellen (Lernvertrag/„persönliches Protokoll“)

Die wichtigsten EU-Dokumente auf einen Blick

- Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna 19.6.1999 URL: www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf (Stand 05.06.2008)
- Erklärung der europäischen Minister für berufliche Bildung und der Europäischen Kommission über eine verstärkte europäische Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung. Kopenhagen am 29. und 30.11.2002 URL: www.bmbf.de/pub/copenhagen_declaration_eng_final.pdf (engl. Fassung; Stand 10.6.2008)
- Communiqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Zusammenarbeit in der Berufsbildung vom 14.12.2004 URL: www.bmbf.de/pub/communique_de_141204_final.pdf (Stand 10.6.2008)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Brüssel, den 9.4.2008 URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/ecvet/com180_de.pdf (Stand 10.6.2008)
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, 29. Januar 2008 URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_de.pdf (Stand 5.6.08)

nisse der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) liefern erste Anregungen und werden im Folgenden vorgestellt.

Erfahrungen und Erkenntnisse aus ANKOM

Die in der BMBF-Pilotinitiative beteiligten Projekte standen vor der Aufgabe, mit Hilfe praktikabler Verfahren Schnittmengen bzw. Anrechnungspotenziale zwischen beruflichen und hochschulischen Qualifikationsprofilen zu finden. Dafür waren drei Teilschritte zu durchlaufen:

1. Beschreibung beruflicher und hochschulischer Kompetenzen (einschließlich deren Kenntnisse und Fertigkeiten) anhand von Lernergebnissen,

European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) entwickelt. Auf dieser Grundlage soll die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung der Lernleistungen von Einzelpersonen erleichtert und damit eine Flexibilisierung im beruflichen Bildungssystem erreicht werden. Aufgrund der Orientierung an Lernergebnissen ist ECVET kompatibel mit dem deutschen Berufsbildungssystem. Bei der noch zu leistenden Umsetzung kann daher am Berufsprinzip festgehalten werden, jedoch wird sich künftig die Orientierung am Ergebnis beruflicher Bildungsprozesse verstärken müssen. Diese Entwicklungen stehen noch am Anfang und sollen in der BMBF-Initiative „Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ (DECVET) diskutiert werden (vgl. MEERTEN/MILOLAZA/SCHILLER in diesem Heft).

Wie erwähnt, steht die Umsetzung europäischer Ziele in der beruflichen Bildung noch am Anfang. Jedoch gibt es erste beispielhafte Lösungsansätze, die an der Schnittstelle zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich entwickelt wurden. Die Ergeb-

2. Bewertung der Lernergebnisse unter Einbeziehung der aktuellen Diskussionen zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und der Leistungspunktvergabe (ECTS) sowie Äquivalenzvergleich,
3. Entwicklung von Anrechnungsverfahren.

Jeder Teilschritt stellte für sich eine Herausforderung dar, der im Ergebnis wichtige Erkenntnisse auch für die Gestaltung einer flexiblen dualen Berufsbildung liefert.

Beschreiben von Lernergebnissen

Um Lernergebnisse zu identifizieren und zu beschreiben, wurden im beruflichen Bereich Ausbildungs-, Fortbildungs- und Prüfungsverordnungen, Ausbildungsrahmenpläne der Unternehmen sowie Rahmenlehrpläne der Berufsschule ausgewertet. Ergänzt wurde diese Analyse teilweise durch Befragungen. Befragt wurden Absolventen und Absolventinnen einer Berufsausbildung, Ausbilder/-innen und ggf. Berufsschullehrer/-innen. Im hochschulischen Bereich bezog sich die Auswertung im Wesentlichen auf inhalts- und lernzielorientierte Modulhandbücher, Prüfungsverordnungen und Durchführungsbestimmungen. Wenn möglich befragten die Projekte auch Studierende sowie Hochschullehrende. Dieser Bearbeitungsschritt war wider Erwarten sehr zeitintensiv und schwierig, da in den Unterlagen kaum lernergebnisorientierte Beschreibungen der Bildungsanforderungen zu finden waren. Hinzu kamen die heterogene Struktur und unterschiedliche Terminologien in den Dokumenten. Für die Beschreibung der Lernergebnisse mussten zudem geeignete Akteure gefunden werden. Projektinterne Begriffsdefinitionen waren zu entwickeln (vgl. Beispiel im Kasten).

Lernergebnis – ein zentraler Begriff

In der ANKOM-Initiative wurde der Begriff in der Regel als Oberbegriff verstanden. Lernergebnisse konnten definiert werden als

- (deklaratives) Wissen („... kennt Wissenskörper x“),
- Fertigkeiten („... beherrscht Methode y“),
- Qualifikationen („... befähigt, Tätigkeit x auszuüben; Position y einzunehmen“) oder auch
- Kompetenzen im engeren Sinne (handlungsbezogen; fachlich, methodisch, sozial bzw. personal).

Um ein einheitliches Vorgehen innerhalb des Projektteams bei der Beschreibung von Lernergebnissen sicherzustellen, wurden in der Regel unterstützende (Informations-)Materialien und Formulare eingesetzt. Beispielgebend waren hier Vorarbeiten im IT-Bereich (vgl. MUCKE/GRUNWALD 2005) und der Fachhochschule Aachen (vgl. SCHERMUTZKI 2007). Eines der ANKOM-Projekte erarbeitete u. a. auf dieser Grundlage einen Leitfaden, in dem Beispiele für eine lernergebnisorientierte Beschreibung von Studieninhalten beschrieben sind, um die Professoren bei der Abfassung der Beschreibungen der Lernergebnisse für die Modulhandbücher zu unterstützen.

Bewerten der Lernergebnisse, Vergabe von Leistungspunkten und Äquivalenzvergleich

Die ermittelten und beschriebenen Lernergebnisse galt es im zweiten Schritt qualitativ zu bewerten. Zumeist wurde dafür der EQF genutzt. Dieser Meta-Rahmen beschreibt Lernergebnisse nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen. Für die Bewertung der einzelnen Lernergebnisse beider Bildungsbereiche waren wiederum geeignete Vertreter/-innen beider Bildungsbereiche gefordert, in einen intensiven Austausch zu treten. Offenheit und die Bereitschaft, sich auf den jeweils anderen Bildungsbereich einzulassen, sowie gegenseitiges Vertrauen waren Grundvoraussetzungen für authentische Einschätzungen an dieser Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (vgl. Kasten). Der Evaluierung der Lernergebnis-Bewertungen durch weitere Experten, Befragungen und bestenfalls Erprobungen kam nochmals eine besondere Rolle zu. Auf dieser Grundlage wurden anschließend Äquivalenzen ermittelt, also

Vertrauensbildende Maßnahmen

Zum Abbau der Vorbehalte gegenüber der Qualität der Lernergebnisse aus der beruflichen Bildung wurde z. B. eine IHK-Prüfungskommission eingerichtet, in der ein Vertreter der Hochschule eingebunden war. Der direkte Einblick in die Ergebnisse von beruflicher Bildung und deren Bewertung in Abschlussprüfungen verbunden mit gemeinsamen Erfahrungen halfen, Vertrauen aufzubauen und belegten der Hochschule die hohe Qualität beruflicher Ausbildungen.

nach einer ergebnisorientierten und prozentualen Überdeckung gesucht. Einer ersten vorläufigen Deckungsanalyse von Lernergebnissen folgte in der Regel eine Validierung durch Befragung von Prüfungsausschüssen, weiteren Experten und Expertinnen oder durch Befragungen von Betroffenen. Als Vorteil stellte sich heraus, die ermittelten Äquivalenzpotenziale im realen Kontext im Sinne einer Evaluierung zu überprüfen.

Entwicklung von Anrechnungsverfahren

Es zeichnet sich die Möglichkeit ab, pauschale Anrechnungsverfahren für formale Lernprozesse etablieren zu können. Dazu sind Kooperationsvereinbarungen zwischen den Einrichtungen an der Schnittstelle förderlich, in denen die Verfahren und der Umfang der angerechneten Lernergebnissen geregelt werden (z. B. aus der beruflichen Fortbildung auf fachlich passende, weiterbildende hochschulische Studiengänge). Aber auch durch gegenseitige Beteiligungen an Prüfungsverfahren und eine Evaluierung der ermittelten Äquivalenzpotenziale im realen Kontext entsteht unter den Akteuren zusätzliches Vertrauen und Handlungssicherheit. Erst wenn dieses vorhanden ist, wird die jeweils aufnehmende Institution pauschale Anrechnungen von relevanten Lernergebnissen implementieren. Die über den formalen Lernprozess hinaus erworbenen

Abbildung Die ANKOM-Initiative



Ziel:

Anrechnungspotenziale zwischen beruflichen und hochschulischen Qualifikationsprofilen anhand von Lernergebnissen identifizieren und Anrechnungsverfahren entwickeln

Rahmendaten:

- Elf Regionalprojekte; Laufzeit: Oktober 2005 bis Juni 2008
- wissenschaftliche Begleitung (Hochschul-Informations-System [HIS]; VDI/VDE-IT) bis Juni 2009
- BMBF-Ausschuss: Bund, Länder, HRK, DGB, IG Metall, BDA, DIHK, BIBB
- Projektträger, fachliche Beratung, Partner der wissenschaftlichen Begleitung, Beiratsarbeit in den Projekten: BIBB

Bereiche der Regionalprojekte:

- Information- und Telekommunikation (TU Darmstadt; TU Braunschweig)
- Gewerblich-Technisch (IHK Bildungszentrum Stralsund; TU Ilmenau; Uni Hannover)
- Kaufmännisch (Uni Duisburg-Essen; Uni Oldenburg; FH Bielefeld)
- Soziales und Gesundheit (ASFH Berlin; Uni Lüneburg; FH Bielefeld)

Information: <http://ankom.his.de>

informellen Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse sind in einigen ANKOM-Projekten in individuellen Verfahren durch die aufnehmende Hochschule ermittelt worden.

In den ANKOM-Projekten zeigt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Tendenz zu gemischten Verfahren. Die Formel ist einfach: Für Lernergebnisse, die über einen formalen Lernprozess erzielt wurden, sind nach einmaliger und qualitativer Überprüfung von Dokumenten pauschale Anrechnungen möglich. Um jedoch einer umfänglichen/vollständigen Anrechnung gerecht zu werden, sollten sich bei offensichtlicher Einschlägigkeit und wenn der Wunsch des Betroffenen besteht, individuelle Anrechnungsverfahren anschließen. Nur auf diesem Wege sind auch informell erworbene Kompetenzen einschließlich deren Kenntnisse und Fertigkeiten anrechnungsfähig zu gestalten.

Individuelle Dokumentation von Lernergebnissen

Für die individuelle Anrechnung beruflicher Lernergebnisse waren z. B. Studieninteressierte aufgefordert, im Rahmen ihres Arbeitsalltags berufliche Lernergebnisse in einem sogenannten Reflexionstagebuch zu dokumentieren. Darüber hinaus mussten die Studienbewerber/-innen zu jedem Modul, wo sie selbst Anrechnungspotenzial sehen, spezielle Arbeitsbögen ausfüllen. Ergänzt durch lernergebnisorientierte Portfolios wird es dann möglich, eine bessere Bewertung der vorhandenen beruflichen Lernergebnisse im Hinblick auf den Ziel-Studiengang vorzunehmen.

Implementierung der Verfahren

Dass es möglich ist, auf der Basis von Lernergebnissen Anrechnungspotenziale zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung zu ermitteln, haben die ANKOM-Projekte gezeigt. Ebenso sind Lösungsansätze gefunden worden, wie Anrechnungsverfahren gestaltet werden könnten. Deren Implementierung stellt jedoch eine weitere Herausforderung dar, die nunmehr außerhalb der ANKOM-Initiative an der Schnittstelle der beiden Bildungsbereiche geleistet werden muss. Für die Diskussion und die Entwicklung von Anrechnungsverfahren innerhalb der beruflichen Bildung sollte die Implementierungsphase von Beginn an systematisch eingebunden werden. Zu beachten ist, dass nicht nur das Engagement relevanter Entscheidungsträger für die Akzeptanz des Anrechnungsgedankens sowie die Implementierung von Anrechnungsverfahren unter dem Nutzenaspekt zu befördern, sondern auch entsprechende Rahmenbedingungen für objektive Anrechnungsverfahren zu schaffen sind. Beispielsweise sollten

- Anrechnungsregelungen in Prüfungsordnungen verankert sein;
- entsprechende Durchführungsbestimmungen etabliert sein und
- erforderliche Kapazitäten für Implementierung/Durchführung/Evaluierung von Anrechnungsverfahren zur Verfügung stehen.

Daneben sind differenzierte Anrechnungsverfahren für unterschiedliche Bildungsangebote zu entwickeln. Besonders wichtig ist es, eine professionelle Beratung für Betroffene und Beteiligte zu etablieren. Nicht weniger Aufmerksamkeit sollte in die Transparenz der Anrechnungsverfahren mit Hilfe von entsprechender Information/Dokumentation investiert werden. Und nicht zuletzt sind Institutionelle und begleitende Gremien mit regional relevanten beruflichen und hochschulischen Kooperationspartnern zu installieren.

Transfer auf die Berufsbildung

Die Erfahrungen der ANKOM-Projekte sind als ein erster Beitrag zur Gestaltung von Transparenz, Flexibilität, Durchlässigkeit und Anrechnung im nationalen Bildungssystem zu verstehen. Sie zeigen Möglichkeiten, wie durch eine Orientierung an Lernergebnissen belegbare Anrechnungspotenziale ermittelt und nachvollziehbare Anrechnungsverfahren entwickelt werden können. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es nunmehr, bis Mitte nächsten Jahres aus den Ergebnissen der Einzelprojekte generalisierbare Lösungen zu entwickeln und die Verbreiterung zu befördern. Eine Übertragung der Lösungsansätze auf die berufliche Aus- und Weiterbildung ist möglich. Das wird nun in der DECVET-Initiative aufgegriffen, wo die Erfahrungen aus den ANKOM-Projekten unter den jeweiligen Rahmenbedingungen an den verschiedenen Schnittstellen der beruflichen Bildung diskutiert werden.

Zu den Rahmenbedingungen, die künftig unter dem Anrechnungsaspekt besondere Aufmerksamkeit erfahren sollten, zählen z. B.

- die Entwicklung lernergebnisorientierter Ausbildungs-/Fortbildungsverordnungen,
- darauf abgestimmte Rahmenlehrpläne für Berufsschul-ausbildungen,
- weiter entwickelte Didaktikkonzepte sowie
- ein entsprechendes Prüfungswesen.

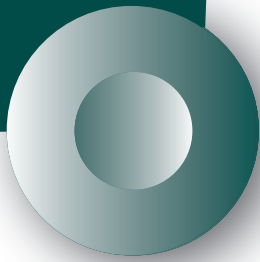
Die beschriebenen europäischen Orientierungsinstrumente sowie deren nationale Umsetzungen können dazu beitragen, dass die Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) generell im Fokus der Betrachtung stehen. Für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Einzelpersonen spielt es dann auch keine Rolle mehr, wo, wie und wann die Lernergebnisse erworben wurden. Ausschlaggebend ist allein, ob und inwieweit sie vorhanden und relevant für die künftigen Arbeitsaufgaben bzw. die angestrebte Weiterqualifizierung sind. Damit wäre zusätzlich ein Beitrag für das viel zitierte Lebenslange Lernen und für die Gestaltung flexibler und durchlässiger Übergänge innerhalb und zwischen den Bildungssystemen geleistet. Das System der dualen Berufsausbildung steht diesem Prozess nicht im Wege, sondern kann sich hier gut einfügen. ■

Literatur

KMK: *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse vom 21. 4. 2005* URL: www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf (Stand 5. 6. 2008)

MUCKE, K.; GRUNWALD, ST.: *Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung. Grundsteinlegung in der IT-Weiterbildung.* Bonn 2005

SCHERMUTZKI, M.: *Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung.* FH Aachen 2007



Aus- und Fortbildung aus einem Guss

Berufsbildung in der Produktionstechnologie

► Meistens werden Ausbildungsordnungen und Fortbildungsordnungen in getrennten Verfahren und in großem zeitlichem Abstand voneinander erarbeitet. In diesem Beitrag wird dagegen die verzahnte Erarbeitung der Ausbildungsordnung Produktionstechnologie/-technologin und der Fortbildungsordnung Prozessmanager/-in Produktionstechnologie beschrieben. Das Beispiel zeigt, wie in einem vermeintlich traditionellen Wirtschaftsbereich ein Innovationsdruck entsteht, der mit den bisherigen Ausbildungsberufen allein nicht mehr abgedeckt werden kann und der Lösungen verlangt, die Aus- und Weiterbildung miteinander koppeln. Das Berufskonzept kann damit eine weitere Akzentuierung erfahren, weil so systemisch und berufsförmig auf lebensbegleitendes Lernen fokussiert wird.

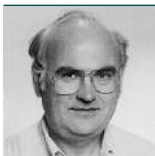
Ermittlung der Anforderungen

Der maßgebliche Impuls zur Entwicklung bundeseinheitlicher Aus- und Fortbildungsordnungen im Bereich der Produktionstechnologie ging vom Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) aus.

So argumentiert der VDMA zur Begründung für ein durchzuführendes BIBB-Vorhaben 2005, dass es intelligenter und effizienter Produktionskonzepte bedarf, um langfristig die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen zu sichern und um anspruchsvolle, marktgerechte Produkte schnell umsetzen zu können. Diese Produktionskonzepte implizieren Innovationen aus der Technologieentwicklung (neue und verbesserte Fertigungsverfahren), des Einsatzes der Informationstechnologien (Stichwort Digitale Fabrik) und der Organisationsentwicklung (Prozessorientierung).

Im Rahmen eines Vorverfahrens hatte das BIBB zunächst die Aufgabe, die Bedarfsanmeldung des VDMA zu prüfen und Vorschläge zum Verfahren zu erarbeiten. Literaturrecherchen und Betriebsbegehungen belegten gravierende Änderungen in den Produktionsbetrieben und damit die Argumentation des VDMA:

- Maschinen- und Anlagenbauer sehen sich auf den Weltmärkten einem zunehmenden Wettbewerbsdruck ausgesetzt. Eine Reaktion darauf sind abnehmende Produktlebenszyklen bei einer gleichzeitig steigenden Zahl von Produkten und Produktvarianten. Daraus resultiert eine wachsende Zahl an Produktionsanläufen, die im Unternehmen und gemeinsam mit Zulieferern zu meistern sind. Folge sind instabile Geschäftsprozesse, die ein hohes Maß an Flexibilität der Mitarbeiter/-innen erfordern.
- Flexible Organisationskonzepte werden als sogenannte ganzheitliche Produktionssysteme (GPS) in zunehmend mehr Unternehmen genutzt. GPS sind Bündel von organisatorischen Maßnahmen, die zu einem ganzheitlichen System integriert sind und flächendeckend angewendet werden. Gefordert ist eine Annäherung zwischen Konstruktion, Planung, Vorbereitung und Fertigung. Für die Umsetzung dieser Produktionssysteme bedarf es praxisnaher Prozessmanager/-innen.



HANS BORCH

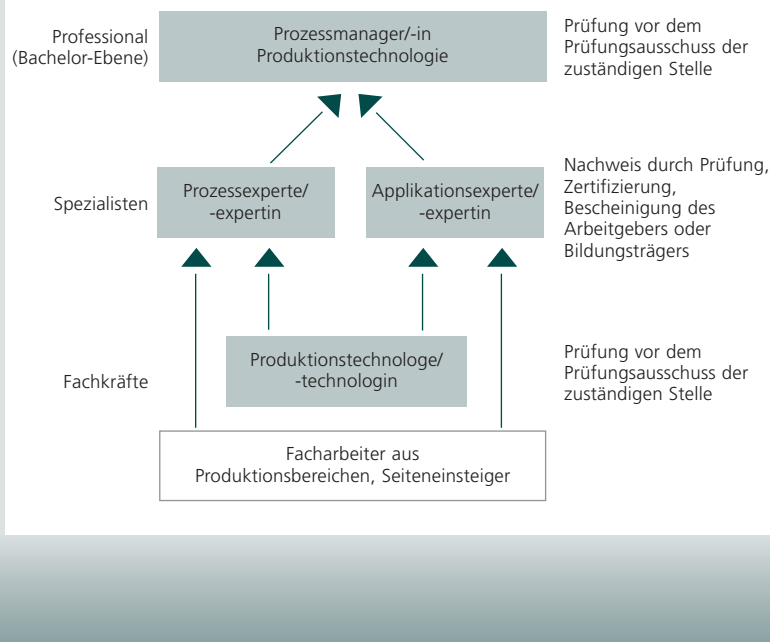
ehem. wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe“ im BIBB



GERT ZINKE

Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe“ im BIBB

Abbildung 1 Strukturbild für die Berufsprofile in der Produktionstechnologie



- Der zunehmende Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien schafft Möglichkeiten für ein komplexes Prozessdatenmanagement, das z. B. Prozessplanung, Simulation, Logistik, Qualitätssicherung und Prozesssteuerung verknüpft. Die Einführung solcher Systeme ist nicht nur mit erheblichen Kosten für die Unternehmen verbunden, sondern erfordert auch qualifiziertes Personal.
- Durch die Verkürzung von Produktlaufzeiten und einem häufigen Wechsel von Produktreihen bedarf es gerade in den Anlaufprozessen Erfahrungswissen, wie diese Produktanläufe zeitnah und optimal realisiert werden können (vgl. VOIGT/THIELL 2005). Nötig dafür sind „Wissensarbeiter/-innen“, die im Rahmen von Prozessen Wissen erwerben oder bestehende Wissensinhalte so umwandeln und kombinieren, dass daraus neue Einsichten und Erkenntnisse entstehen (vgl. HERMANN/BECKER/KARAPIDES 2005, S. 55).

Adäquate Ausbildungsberufe und Fortbildungsregelungen, die für diese Tätigkeiten qualifizieren, fehlen bislang. Gleichzeitig beweist die betriebliche Praxis, dass in den entsprechenden Beschäftigungsfeldern sowohl Facharbeiter/-innen als auch Fachkräfte mit höheren beruflichen Abschlüssen eingesetzt werden.

Als Ergebnis des Vorverfahrens wurden Aufgabenprofile auf drei Ebenen beschrieben (vgl. Abb. 1). Dazu gehörte auch die Beschreibung eines ersten Qualifikationsprofils des Produktionstechnologen (vgl. BORCH/WESTPFAHL 2007). Im Rahmen des sich anschließenden Sozialpartnergesprächs wurde auf Grundlage der Arbeiten des BIBB beschlossen, dass Ausbildungsregelung und Fortbildungsregelung für die Produktionstechnologie parallel zu entwickeln sind.

Entwicklung und Verzahnung der Aus- und Weiterbildungsprofile

ANFORDERUNGEN

Die unter Leitung des BIBB an den Neuordnungsverfahren für die Aus- und Fortbildungsregelung beteiligten Sachverständigen waren damit vor mehrere Herausforderungen gestellt. Die inhaltliche Verzahnung sollte einerseits die Kontinuität von Aus- und Fortbildung sichern, andererseits mussten beide Ordnungen – wegen der unterschiedlichen ministeriellen Zuständigkeiten – eigenständig sein. Die Ausbildungsordnung soll die Berufsbefähigung sichern; die Fortbildungsregelung muss von der Ausbildungsordnung genügend abgegrenzt und genügend offen sein, um „Seiteneinsteigern“ mit anderen Facharbeiterabschlüssen den Zugang zu ermöglichen. Während in der Erstausbildung auf die Umsetzung der Ausbildungsordnung in formalen Bildungsgängen, durchgeführt in Schule und Betrieb, gesetzt wurde, sollte die Fortbildungsregelung die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und die Einbeziehung arbeitsplatznaher Lernformen unterstützen.

Die zwar formal getrennten Verfahren liefen unter weitgehender Personalidentität der Sachverständigen, so dass ein ständiger inhaltlicher und konzeptioneller Abgleich möglich wurde. Daraus entstand die Chance einer engen Verzahnung der Inhalte in der Art, dass die Fortbildungsregelung einerseits passgenau auf den Ausbildungsberuf aufbaut, andererseits war aber auch die Möglichkeit des Seiteneinstiegs für Facharbeiter/-innen anderer Berufe (z. B. Mechatroniker/-in, Industriemechaniker/-in) zu sichern.

Der Ausbildungsberuf sollte die Entwicklung der Prozesskompetenz zum Schwerpunkt haben (vgl. Kasten).

Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Produktionstechnologie:

- Mitwirkung bei der Entwicklung von Prozessen,
- Erprobung von Produktionsprozessen,
- Mitwirkung bei der Serienreifemachung,
- Erkennen von Verbesserungspotentialen und Erarbeiten von Optimierungen,
- Produktion von Kleinserien auf automatisierten Produktionsanlagen,
- Zusammenarbeit mit Produktentwicklern/Konstrukteuren, Prozessentwicklern, mit Zulieferern, mit Herstellern und Abnehmern sowie dem Produktionsteam (vgl. BMWI 2005, S. 5).

UMSETZUNG

Eine enorme Herausforderung lag in der Meisterung des Verhältnisses Berufsprinzip/Flexibilisierungsspielräume/Technologieneutralität. Einerseits soll die Ausbildungsordnung ein klares Berufsprofil umsetzen, andererseits ist der Rahmen dieses Berufs, sind die Arbeitsaufgaben selbst noch in der Entwicklung befindlich. Typische Arbeitsplätze bilden sich gerade erst heraus, Vorgängerberufe gibt es nicht.

Angesichts der Spannweite möglicher Einsatzfelder waren Flexibilisierungsspielräume horizontal (zu anderen Facharbeiterberufen) und vertikal (zu den zu entwickelnden Fortbildungsprofilen) abzugrenzen. Um nicht einseitig auf bestimmte Technologien zu orientieren und damit andere auszugrenzen und möglicherweise die Ausbildung zu verhindern, sollten die Ausbildungsordnungen technologie-neutral sein. Beschreibungsrelevant waren dagegen Elemente und Teilaufgaben innerhalb betrieblicher Geschäftsprozesse (vgl. Prozessketten, Abb. 2). Benannt wurden also die zu beherrschenden Prozessschritte; welche Technologien dabei eingesetzt werden, bleibt offen und liegt in der Entscheidung der Ausbildungsbetriebe.

Mit dem Beschreibungsmodell werden unterschiedliche in der Praxis anzutreffende Komplexitätsgrade der Aufgabenwahrnehmung aufgegriffen und zur Abgrenzung der Aus- und Fortbildungsprofile genutzt. Das Spezialistenniveau als Ebene zwischen Ausbildungsberuf und Prozessmanager stellt dabei zwei Varianten der Aufgabenwahrnehmung dar, den Applikationsexperten, der mit externen Kunden insbesondere an der Konzeptionierung von Produkten und den Prozessexperten, der im eigenen Unternehmen an der Konzeptionierung von Prozessen mitwirkt.

Diese Spezialistenprofile sind die Tür für Seiteneinsteiger zur Fortbildung in Richtung Prozessmanagement, denn die hier beschriebenen inhaltlichen Standards gelten dafür als eine Eingangsvoraussetzung. Sie eröffnen mit den alternativen Formen des Qualifikationsnachweises die Möglichkeit zur formellen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, denn der Nachweis kann entweder über ein Zeugnis der zuständigen Stelle oder die Bescheinigung eines Arbeitgebers erfolgen, die die Breite, die Tiefe und das Verfahren der Spezialistenausbildung abbilden.

Personalentwicklung mit System

Mit der Aus- und Fortbildungsordnung in der Produktionstechnologie haben die Unternehmen Instrumente, um Fachkräfte für technische Innovationen, komplexe organisatorische Herausforderungen und kontinuierliche Veränderungen heranzubilden. Im Einzelnen sind dies die folgenden Bildungsgänge.

AUSBILDUNG PRODUKTIONSTECHNOLOGE/-TECHNOLOGIN

Unternehmen können junge Mitarbeiter/-innen mit einer breiten Ausbildung in Technik, Organisation und IT gewinnen, die an den Maschinen und in den Prozessen des Ausbildungsbetriebes eingearbeitet sind und daher im Unternehmen sofort breit einsetzbar sind.

Ausbildungsprofil

Berufsbezeichnung

Produktionstechnologe/-in

Ausbildungsdauer

Drei Jahre

Die Ausbildung findet an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt.

Berufliche Qualifikationen

Produktionstechnologe/-technologin

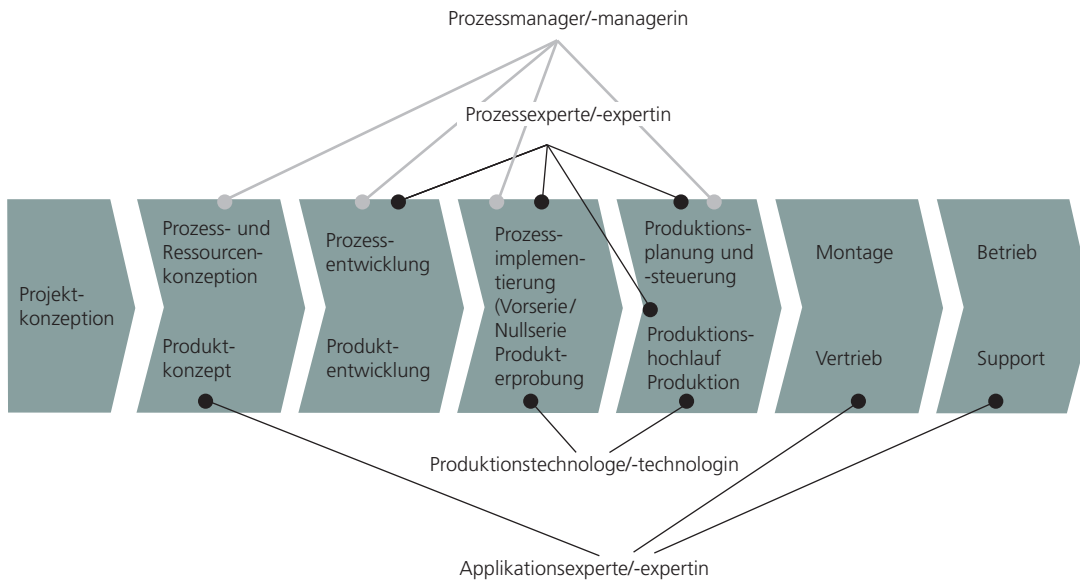
- nehmen Produktionsanlagen in Betrieb, richten diese ein und bereiten den Produktionsanlauf vor,
- fahren neue Prozesse an, führen Testreihen durch und dokumentieren diese, richten Produktionsanlagen ein, ermitteln Prozessparameter und stellen die Produktionsfähigkeit der Anlagen her,
- programmieren und parametrieren Produktionsanlagen, einschließlich Werkzeugmaschinen, Prüfeinrichtungen und Industrieroboter oder andere Handhabungssysteme, führen Wartungsarbeiten durch,
- organisieren logistische Prozesse für Produkte, Werkzeuge, Prozessmedien und Reststoffe,
- simulieren Prozesse, produzieren und testen Muster und Prototypen,
- betreiben Produktionsanlagen, überwachen Prozessabläufe, führen prozessbegleitende Prüfungen durch und erstellen Dokumentationen,
- erkennen Verbesserungspotentiale in den Prozessabläufen,
- ermitteln und dokumentieren Prozess- und Qualitätsabweichungen, ergreifen Maßnahmen zu deren Beseitigung und führen dazu systematische Fehleranalysen durch,
- beurteilen und analysieren Produktionsanlagen hinsichtlich der Realisierung von Produktionsaufträgen,
- wenden Standardsoftware, Produktions- und Qualitätssicherungssoftware an,
- wenden Normen, Vorschriften und Regeln zur Sicherung der Prozessfähigkeit von Produktionsanlagen an,
- pflegen Daten für die Produktionsplanung und -steuerung ein, sorgen für Informationsaustausch zwischen der Produktion und den anderen Betriebsbereichen und stimmen sich mit ihnen ab.

Arbeitsgebiet

Produktionstechnologen/-technologinnen arbeiten in Entwicklungsbereichen, in Pilotbereichen und Serienproduktionslinien, in Applikations- und Supportbereichen der produzierenden Industrie sowie bei produktionsunterstützenden Dienstleistungsunternehmen.

Sie arbeiten mit Produktentwicklern und Konstrukteuren, mit Prozessentwicklern, mit Zulieferern, mit Herstellern und Kunden sowie dem Produktionsteam zusammen.

Abbildung 2
Prozesskette und Zuordnung
der Abschlüsse



Mit der Ausbildung in diesem Beruf kann es gelingen, hoch motivierte und leistungsstarke Jugendliche für eine Ausbildung in der Produktion zu gewinnen. Allerdings müssen die Unternehmen den Jugendlichen verdeutlichen, dass die Produktionstechnologie ein attraktiver Ausbildungsberuf ist. Junge Menschen

- erhalten eine breit angelegte Ausbildung in Technik, Organisation und IT,
- müssen in den Betrieben anspruchsvolle Probleme lösen,
- können eine eigenständige selbstverantwortliche Tätigkeit ausüben,
- arbeiten im Team und mit Zulieferern und Kunden,
- haben gute Berufsperspektiven sowie Aufstiegs- und Fortbildungsmöglichkeiten bis hin zu einem Studium.

WEITERBILDUNG PROZESSEXPERTE/-EXPERTIN UND APPLIKATIONSEXPERTE/-EXPERTIN

Oftmals sind Mitarbeiter/-innen mit älteren Facharbeiterabschlüssen, wie Maschinenschlossler/-in oder Starkstromelektriker/-in, langjährig in Unternehmen beschäftigt. Sie haben sich durch ihre berufliche Tätigkeit, durch Weiterbildungsmaßnahmen weiterqualifiziert und sind in anspruchsvollen Stellen aufgestiegen. Einen formellen Nachweis über ihre Qualifikationen haben sie aber nicht. Diese Mitarbeiter/-innen sind eine potenzielle Zielgruppe für eine betriebsinterne Weiterbildung in den beiden Berufsprofilen Prozessexperte/-expertin und Applikationsexperte/-expertin. Von diesen Weiterbildungsmaßnahmen profitieren

sowohl die Mitarbeiter/-innen als auch die Unternehmen. Eine weitere Adressatengruppe sind die ausgebildeten Mitarbeiter/-innen. Ihnen kann man Weiterbildung und damit interessantere Tätigkeiten anbieten – ohne dass sie das Unternehmen für Qualifizierungsmaßnahmen verlassen müssen. Damit kann man gerade leistungsstarke Mitarbeiter/-innen an das Unternehmen binden.

AUFSTIEGSFORTBILDUNG PROZESSMANAGER/-IN PRODUKTIONSTECHNOLOGIE

Über die Aufstiegsfortbildung kann der Nachwuchs für die erste Führungskräfteebene gewonnen werden. In diesem Zusammenhang ist wichtig: Bei der bundesweit geltenden Fortbildungsregelung zum Prozessmanager/zur Prozessmanagerin handelt es sich, wie bei allen bundesweit geltenden Fortbildungsregelungen, um eine Prüfungsregelung (gem. § 53 Abs.1 BBIG). Das heißt, hier werden nur Ziel, Zulassungsvoraussetzungen, Organisation, Inhalte und Bestehensregeln der Abschlussprüfung festgelegt. Die Absolvierung bestimmter Schulungsmaßnahmen ist in diesem Zusammenhang nicht zwingend. Den Prüflingen ist es freigestellt, wie sie sich auf die Prüfung vorbereiten. Eine wesentliche Zulassungsvoraussetzung ist jedoch eine mindestens einjährige Berufspraxis. Idealtypisch ist deshalb, wenn sowohl die Vorbereitung als auch der Inhalt der Prüfung in einem engen Arbeitsplatz- und Arbeitsprozessbezug zu dem Unternehmen steht, in dem die Prüflinge beschäftigt sind, und in dem sie die nachgewiesenen Qualifikationen später einbringen.

AUS- UND FORTBILDUNG IN REALEN ARBEITSPROZESSEN

Die Berufsbildungsgänge wurden so konzipiert, dass die Qualifizierung in den Aus- und Fortbildungsgängen in realen betrieblichen Abläufen und Projekten erfolgt und deren Inhalte sich an betrieblichen Anforderungen und Einsatzgebieten konkretisiert. Die Prüfungen bestehen neben schriftlichen Prüfungsbereichen aus der Durchführung betrieblicher Aufträge bzw. Projekte, die in die Wertschöpfungskette integriert sind. Teil der Qualifizierung ist bei der Ausbildung die Berufsschule, für die Fortbildungsgänge eine Lernprozessbegleitung, über die das Lernen reflektiert und unterstützt wird. Durch dieses Konzept können Qualifikations- und Personalentwicklungsmaßnahmen flexibel in betriebliche Organisationsentwicklungsprozesse integriert werden.

Lebensbegleitendes Lernen berufsförmig umsetzen

Das BIBB hat ein Vorhaben aufgelegt, um die Einführung der Aus- und Fortbildung zu unterstützen. Notwendig erschien dies insbesondere deshalb, weil dieser Beruf keinen „Vorgänger“ hat und die Berufskonzeption eine arbeitsprozessbezogene Aus- und Fortbildung vom ersten Tage an verlangt. Dies kollidiert zunächst mit dem Selbstverständnis vieler an der Ausbildung Beteiligter und bedeutet für die Einführung des Berufs eine zusätzliche Herausforderung.

Absicht ist es, erste Erfahrungen der Aus- und Fortbildung in diesem Beruf zu erfassen, Ideen auszutauschen, sie nach Möglichkeit umzusetzen und Ergebnisse Dritten zugänglich zu machen. Verbunden damit ist das Ziel, diesen Beruf bekannt zu machen und möglichst reibungsfrei in die Praxis einzuführen. Mit der ganzheitlichen Erarbeitung der beiden Ordnungsmittel stehen den Unternehmen Instrumente zur Verfügung, um eine kontinuierliche Personalentwicklung für unterschiedliche Personengruppen vornehmen zu können. Für die Mitarbeiter/-innen bedeutet das die Unterstützung innerbetrieblicher Karrierewege und Entwicklungschancen (die Ergebnisse dieses Vorhabens werden schrittweise auf der Internetseite www.produktionstechnologie.de veröffentlicht).

Mit Blick auf Neuordnungsverfahren kann Folgendes zusammengefasst werden: Die verzahnte Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen ist möglich – dies hat dieses Beispiel gezeigt. Es ist von Vorteil, weil damit die Ordnungsmittel widerspruchsfrei formuliert und damit für die betriebliche Praxis verständlicher sind. Alle Aus- und Fortgebildeten „sprechen die gleiche Sprache“, die Unternehmen können ganzheitlich Personalentwicklungskonzepte realisieren. Weitere Vorteile sind, dass mit diesem Konzept sowohl informell bereits erworbene Kompetenzen

anerkannt als auch Fortbildungskonzepte arbeitsplatzbezogen praktiziert werden können. Lernen im Prozess der Arbeit, sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung, wird auf diese Weise gefördert.

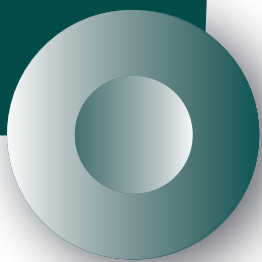
Der Ausbildungsberuf und die dazugehörige Ausbildungsordnung, verzahnt mit der Fortbildungsregelung, schaffen die systemische Grundlage für die an einem Beruf angelehnte Fort- und Weiterbildung. Ein solcher Ansatz kann die Grundlage für eine weitere Fortschreibung des Berufskonzepts im deutschen Berufsbildungssystem sein, weil damit lebensbegleitendes Lernen berufsförmig erfolgt. Gerade in Berufsfeldern mit einem starken qualifikatorischen Wandel, wie er hier beschrieben wurde, sind solche Konzepte notwendig. Sie stärken gleichzeitig die Attraktivität des Berufsbildungssystems, weil sie Karrierewege eröffnen.

Schließlich bleibt festzustellen: Das BIBB ist für die verzahnte Erarbeitung der Ordnungsmittel gut aufgestellt – die Erarbeitung von Aus- und Fortbildungsordnungen wurde bereits vor fast zehn Jahren in einer Organisationseinheit zusammengefasst. Das Berufsbildungsgesetz sieht aber diese Verzahnung nicht vor. Ausbildungsordnungen und Fortbildungsordnungen haben im Regelfall unterschiedliche Ministerien als Verordnungsgeber. Und nicht alle Spitzenorganisationen sind so aufgebaut, dass Aus- und Fortbildungsordnungen von derselben Person bearbeitet werden. Dadurch entstehen zusätzliche Schnittstellen – jede Schnittstelle birgt die Gefahr zusätzlicher Fehler, die nicht sein müssen. ■

Die systematische Verzahnung von Aus- und Fortbildung eröffnet Karrierewege.

Literatur

- BERUFSBILDUNGSGESETZ vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931)
- BMBF: 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn/Berlin 2007
- BMWi: Ergebnisprotokoll des Sozialpartnergesprächs beim Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie am 23. April 2007
- BORCH, H.; WESTPHAL, P.: Neue Kompetenzprofile im Produktionssektor notwendig? Unveröff. Manuskript. Bonn 2007
- FRAUNHOFER-INSTITUT: Ganzheitliche Produktionssysteme (GPS) – Lösungen für die typischen Herausforderungen in der Auftragsabwicklung von produzierenden Unternehmen, Stuttgart 2008.
- URL: www.produktionssysteme.iao.fraunhofer.de/index.html (Stand 10. 6. 2008)
- HERMANN, S.; BECKER, T.; KARAPIDES, A.: Knowledge Work Management – Wissensarbeit gestalten. In: SPATH, D.; GANZ, W. & BECKER, T. (Hrsg.): e3World. Working, learning, performance – Lernen für die Arbeit von morgen. Stuttgart 2005, S. 55 ff.
- VDMA (Hrsg): Produktionstechnologie/-in – Begründung des Konzepts. – Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau e. V. Frankfurt am Main o. J.
- VOIGT, K. I.; THIEL, M.: Fast ramp up: Handlungs- und Forschungsfeld für Innovations- und Produktionsmanagement. In: WILDEMANN, H. (Hrsg.): Synchronisation von Produktentwicklung und Produktionsprozess: Produktreife, Produktanläufe, Produktionsauslauf. München 2005



Das duale System flexibel organisieren! Kombinationsmodelle der Ausbildung an Berufsfachschulen und in Betrieben

EDITH BELLAIRE, HARALD BRANDES

► **Das novellierte Berufsbildungsrecht bietet den Akteuren der beruflichen Bildung neue Möglichkeiten zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit. Durch effizientere Nutzung der Ressourcen eines ausufernden „Übergangssystems“ mit den knappen Ressourcen des dualen Systems könnte dem nach wie vor hohen Bedarf an Ausbildungsplätzen besser entsprochen werden. Diese Chancen müssen allerdings gesehen und vorurteilsfrei bewertet werden und: sie müssen genutzt werden.**

Neue Chancen durch das reformierte BBiG

Wenn vom Beruflichen Bildungssystem in Deutschland gesprochen wird, verstehen die meisten einvernehmlich darunter das klassische duale System mit der Teilzeitberufsschule auf der einen und den Betrieben als Lernort auf der anderen Seite. Diese Sichtweise zeigt allerdings die heutige Realität nur noch ausschnittsweise, weil die Zahlen der (Vollzeit-)Berufsschulplätze stark angestiegen sind. Der Grund für diese Entwicklung liegt auf der Hand: Trotz wieder ansteigender Zahlen der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im klassischen dualen System sind betriebliche Ausbildungsplätze nach wie vor Mangelware in Deutschland. Es hat sich ein „Übergangssystem“ heraus-

gebildet, das vor allem von den Berufsfachschulen getragen wird, die sich zum Teil als Auffangbecken für unversorgte Jugendliche sehen müssen. Auch um diesem Trend zur „Verschulung“ entgegenzuwirken und um zusätzliche Ausbildungskapazitäten zu schaffen, wurde das BBiG an zwei Stellen novelliert:

Zum einen können die Länder die Anrechnung von Bildungsgängen berufsbildender Schulen oder sonstiger vergleichbarer Einrichtungen auf eine betriebliche Ausbildung vorschreiben (§ 7); zum anderen können die Länder anordnen, dass konkrete Ausbildungsgänge, die außerhalb des dualen Systems absolviert wurden, z. B. an Berufsfachschulen, zur Zulassung zur Kammerprüfung berechtigen, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht (§ 43 Abs. 2). Hieraus ergeben sich neue Möglichkeiten der inhaltlichen und zeitlichen Organisation von betrieblichen und schulischen Ausbildungsabschnitten („Kombinationsmodelle“), die Synergieeffekte versprechen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen werden diese Chancen allerdings bisher nicht genutzt (vgl. BMBF 2008, S. 124 ff.).

Berufsfachschulen als Partner

Wichtige Partner für die neuen Kombinationsmodelle sind die Berufsfachschulen. Interviews in zehn Schulen im Frühjahr 2007 durch das BIBB zeigten, dass diese sich regional spezifisch auf das neue Berufsbildungsrecht sowie auf die immer noch schwierige Ausbildungsplatzsituation eingestellt haben. Bisher rein schulische Ausbildungsgänge wurden an die Curricula der entsprechenden dualen Ausbildungsberufe angepasst. Probleme gibt es erst, wenn es um die Gewinnung von Betrieben geht, wo die Jugendlichen die zur Kammerprüfung notwendigen betriebspraktischen Anteile leisten können. Dies gilt auch für das sogenannte Verzahnungsmodell in Baden-Württemberg, das die zeitliche Verteilung zwischen Betrieb und Schule ähnlich wie

„Die kaufmännischen Berufskollegs I und II wurden inhaltlich an duale Ausbildungsgänge wie z. B. den Büro-, Großhandels- und Industriekaufmann angenähert und durch die Vorwegnahme inhaltlicher Komponenten dualer Ausbildung eine Anrechnung auf eine anschließende duale Ausbildung oder eine kostengünstige verdichtete duale Ausbildung ermöglicht. ... Die Kammern wollen den Ausbildungsbetrieben empfehlen, die sich ergebenden Verkürzungsmöglichkeiten umfassend zu nutzen, auch vor dem Hintergrund, dass sich hieraus erhebliche Kosteneinsparungen pro Ausbildungsplatz ergeben.“

Im ‚Pforzheimer Modell‘ wurde erprobt, wie sich nach dem BK I und BK II inhaltlich und unter Kostengesichtspunkten eine anschließende eineinhalbjährige duale Ausbildung für Ausbildungsbetriebe darstellt. Den Betrieben bleiben ausreichende 2.635 Stunden für betriebliche Ausbildung und Sozialisation bei einem Einsparpotenzial von ca. 7.000 Euro pro Ausbildungsplatz. Gerade Klein- und Mittelbetriebe zeigen inzwischen großes Interesse, qualifizierte Absolventen des BK II zu gewinnen und die kostengünstigen Verkürzungsmöglichkeiten zu nutzen.“ (BECKER 2006, S. 10 f.)

im klassischen dualen System vorsieht. Es wurde, so der Schulleiter der Ludwig-Erhard-Schule in Pforzheim, zunächst mit hohen Erwartungen entwickelt (vgl. Kasten S. 48).

Die Realität sieht, wie unsere Interviews ergaben, leider anders aus: Die ersten Absolventen und Absolventinnen von kaufmännischen Berufsfachschulen, die ihre Ausbildung nach diesem Verzahnungsmodell begonnen hatten, haben große Schwierigkeiten, einen anschließenden verkürzten Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb abzuschließen. Trotz intensiven Bemühens der Schulen gelang dies nur wenigen, da die erwartete Unterstützung der Kammern ausblieb. Diese argumentieren ihrerseits, dass die Einführung von Modellen, die berufsfachschulische Ausbildung mit betrieblicher Ausbildung verzahnen, zu einem Rückgang der klassischen dualen Ausbildung und damit überhaupt zu einem Rückgang der betrieblichen Ausbildungsplätze führen würde. Ist das wirklich so?

Die Sicht der Ausbildungsbetriebe

Um diese Frage zu beantworten, führte das BIBB im Frühjahr 2007 eine repräsentative Erhebung mit Hilfe des Referenz-Betriebs-Systems (RBS) durch. Angeschrieben wurden 1.467 Betriebe; der Rücklauf ergab 456 auswertbare Fragebogen. Im Mittelpunkt stand eine mögliche Beteiligung der Ausbildungsbetriebe an einem oder mehreren Kombinationsmodellen (vgl. Tab. 1).

Gefragt wurde, wie die Betriebe diese Modelle einschätzen und welche Auswirkung die breite Einführung solcher Modelle auf ihre bisherige Ausbildung hätte.

Erstaunlich viele Betriebe, nämlich rund drei Viertel, könnten sich vorstellen, konkrete Kombinationsmodelle, bei denen Berufsfachschulen und Betriebe zusammenarbeiten, für ihre Ausbildung zu nutzen; allerdings hängt diese Bereitschaft stark von der Dauer des Schulbesuchs ab. Modell A, das nach einer zweijährigen schulischen Phase eine ein- bis anderthalbjährige Betriebspraxis vorsieht, fand hohe Akzeptanz. Eine dreijährige Vollausbildung in Berufsfachschulen mit anschließendem, nur halbjährigem Praktikum (Modell C) fand hingegen wegen befürchteter Verschulungstendenzen eine deutlich geringere Zustimmung. Die Wertschätzung einer Ausbildung in solchen Kombinationsmodellen zeigt sich unter anderem in der Bereitschaft der Betriebe, die so ausgebildeten Fachkräfte anschließend einzustellen. Dies würden 42 Prozent tun, sofern die betriebliche Ausbildung im eigenen Unternehmen erfolgte; zum Vergleich: Die Übernahmequoten im klassischen dualen System liegen bei 55 Prozent in den alten und bei 37,4 Prozent in den neuen Ländern.

Die Betriebe nannten konkrete Gründe für ihre Zustimmung bzw. Ablehnung der vorgeschlagenen Kombinationsmodelle (vgl. Tab. 2).

Tabelle 1 **Kombinationsmodelle**

Modell A	Modell B	Modell C
2-jährige Berufsfachschule mit anschließender Anrechnung auf betriebliche Ausbildung (1- bis 1 ½-jähriger Ausbildungsvertrag)	2-jährige Berufsfachschule mit anschließendem betrieblichem Praktikum (1- bis 1 ½-jährig)	3-jährige Berufsfachschule mit anschließendem betrieblichem Praktikum (½-jährig)
Abschluss: Kammerprüfung	Abschluss: Kammerprüfung	Abschluss: Kammerprüfung

Tabelle 2 **Kombinationsmodelle aus Sicht der Betriebe**

Nachteile	Vorzüge
• zu wenig Praxisanteile • Ausbildungsqualität sinkt • geht alles zu Lasten des dualen Systems	• Qualifizierte Ausbildung für Jugendliche mit weniger gutem Schulabschluss • Kosten und Betreuungsaufwand für Betriebe sinken • Auszubildende stehen für den Rest der Ausbildung im Betrieb konstant zur Verfügung

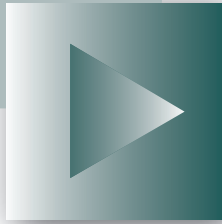
Die Einführung von so gestalteten Kombinationsmodellen hätte auf die Kapazität des Gesamtsystems Betrieb/Berufsfachschule einen positiven Effekt: Die Zahl der Jugendlichen, die ausgebildet werden könnten, würde ansteigen, denn einer Einschränkung oder Aufgabe von Ausbildung bei nur wenigen Betrieben stünde eine rechnerisch mögliche Ausweitung der Ausbildungskapazität bei der überwiegenden Mehrzahl gegenüber (vgl. ausführlich BIBB 2007).

Chancen nutzen

Statt auf Länderebene eine Fülle von Einzellösungen zu entwickeln für gleichwohl länderübergreifende Problemstellungen, würden im Konsens entwickelte Empfehlungen zur bundeseinheitlichen Ausgestaltung und Anwendung der neuen Regelungen Synergieeffekte und Planungssicherheit schaffen, was allen Beteiligten weiterhelfen würde. Eben dies hatte auch der Deutsche Bundestag dem Hauptausschuss bereits im Jahr 2005 empfohlen (vgl. BT-Drucks. 15/4752 vom 26.1.2005). Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die entscheidenden bildungspolitischen Akteure, zu denen nicht nur der Bund, die Länder und die Sozialparteien, sondern auch die öffentlich/rechtlich verfassten Kammern gehören, ideologisch begründete Positionen kritisch überdenken und die Erweiterung des klassischen dualen Systems um eine zusätzliche Variante aktiv unterstützen. Das duale System bleibt, was es ist, es wird lediglich bereichert um eine organisatorische Variante. ■

Literatur

- BECKER, R.: Kaufmännische Vollzeitschulen heute. In: Schule im Blickpunkt 40 (2006) 2, S. 10 f.
- BIBB (Hrsg.): Kombinationsmodelle vollqualifizierender Berufsausbildung – Berufsfachschulen/Betriebe. RBS Information Nr. 31, September 2007. URL: www.bibb.de/de/12366.htm (Stand 27.6.08)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) URL: www.bmbf.de/pub/bibb-08.pdf



Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung Zielsetzung und Schwerpunkte der BMBF-Pilotinitiative DECVET

STEFANIE SCHILLER, ANITA MILOLAZA, EGON MEERTEN

► **Um die Mobilität und Flexibilität von Lernenden in einem „europäischen Bildungsraum“ zu erleichtern, sollen Vergleichbarkeit, Transfer und wechselseitige Anerkennung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen sowohl zwischen verschiedenen europäischen Bildungssystemen als auch innerhalb nationaler Systeme gefördert werden. Die BMBF-Pilotinitiative DECVET setzt auf nationaler Ebene an dieser berufsbildungspolitischen Zielsetzung an. Im Folgenden werden wesentliche Ziele und Schwerpunkte sowie die Struktur dieses aktuellen Programms vorgestellt.**

Verbesserung der Durchlässigkeit vermeidet Bildungssackgassen

Wer von der vollschulischen Ausbildung in die betriebliche Berufsausbildung oder von einem Ausbildungsberuf in einen anderen wechselt, hat es bisher oft schwer, sich seine bereits erworbenen Lernergebnisse anerkennen zu lassen. Im Bereich der beruflichen Bildung fehlt es an einer einheitlichen Systematik, um Lernleistungen zu beschreiben und anzurechnen. Die Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung soll diesen Mangel beseitigen. Mit der Verbesserung der Durchlässigkeit und

der Anrechnung von Kompetenzen könnten nicht nur die Attraktivität beruflicher Qualifizierungswege erhöht, sondern vor allem auch Warteschleifen, redundante Qualifizierungen und „Bildungssackgassen“ vermieden werden.

Bildungspolitisches Ziel der BMBF-Pilotinitiative DECVET ist die systematische Entwicklung und Erprobung eines Leistungspunktesystems zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen und Kompetenzen von einem Teilbereich des beruflichen Bildungssystems in einen anderen. In insgesamt zehn Pilotprojekten werden transferierbare Verfahren konzipiert und getestet, die die Mobilität und Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Bildungssystemen verbessern sollen. Neben der Öffnung neuer Bildungswege bzw. der Schaffung flexiblerer Zu- und Übergänge zwischen den Subsystemen des deutschen Berufsbildungssystems soll die Initiative auch zu einer besseren Verknüpfung der Lernformen sowie der Kooperation der Bildungsinstitutionen beitragen.

Meilensteine auf dem Weg zu ECVET

- Als ein konkreter Umsetzungsschritt zur Verstärkung der europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung wurde in der Kopenhagener Erklärung vom November 2002 die Entwicklung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) definiert. Daraufhin hatte die EU-Kommission eine Expertengruppe zur Erarbeitung entsprechender Konzeptvorschläge eingesetzt.
- Die Entwicklung dieses Leistungspunktesystems wurde auch im Dezember 2004 durch das Communiqué von Maastricht als künftige Priorität fortgeführt.
- Im Oktober 2006 legte die EU-Kommission den Mitgliedsstaaten ein Konsultationspapier zum ECVET vor. Anschließend war es den verschiedenen Akteuren der beruflichen Bildung möglich, ihre Stellungnahmen einzureichen.
- Die Ergebnisse des Konsultationsprozesses wurden am 9. April 2008 als „Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung“ veröffentlicht (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008).

Die Erprobung eines solchen – zunächst – nationalen Leistungspunktesystems wird durch den Innovationskreis berufliche Bildung begleitet (vgl. BMBF 2007, S. 23 f.). Gemäß den Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung orientiert sich die DECVET-Pilotinitiative klar an den Rahmenbedingungen des deutschen Berufsbildungssystems (u. a. duales System, Berufsprinzip, BBiG). Durch eine stärkere Umorientierung auf Kompetenzbeschreibungen soll die Handlungsorientierung in der Berufsausbildung gestärkt werden. Vorhandene Flexibilisierungsmöglichkeiten, wie sie z. B. durch die Reform des Berufsbildungsgesetzes geschaffen wurden, gilt es zu nutzen. Bezüglich der vertikalen und horizontalen Übergänge an den Schnittstellen des dualen Systems können zudem neue Flexibilisierungspotenziale identifiziert werden.

Die BMBF-Pilotinitiative DECVET ist mit anderen bereits existierenden Programmen zur Anrechnung und Erfassung von Kompetenzen im deutschen Bildungssystem vernetzt und berücksichtigt die auf europäischer Ebene entwickelten Rahmenbedingungen und Eckpunkte.

Zehn Pilotprojekte entwickeln und erproben konkrete Modelle

Die systematische Entwicklung von Verfahren zur Bestimmung, Bewertung und Anrechnung von Lernergebnissen und Kompetenzen sowie die exemplarische Erprobung der erarbeiteten Konzepte hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit erfolgt in zehn Pilotprojekten. In einem Zeitrahmen von 30 Monaten beschäftigen sie sich mit der Gestaltung der Durchlässigkeit an je einer von vier Schnittstellen (vgl. Tab.).

Wissenschaftlich begleitet wird die Initiative von einem Konsortium der Universität Magdeburg (Lehrstuhl für Berufspädagogik) und der Universität Jena (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik). Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es, projektübergreifend und -begleitend zu arbeiten, die Beteiligten zu beraten und deren Zusammenarbeit zu sichern, Lösungen zu einem kohärenten Gesamtsystem zusammenzuführen, Ergebnisse zu evaluieren sowie Transfermöglichkeiten für die breite Umsetzung in der Praxis zu identifizieren. Die wissenschaftliche Begleitung arbeitet eng mit dem BIBB, dem BMBF sowie den Mitgliedern des für die Initiative eingerichteten Beirats zusammen.

Anrechnungsmodelle sichern den Transfer von Lernergebnissen

Die Pilotprojekte stehen vor der Aufgabe, ausgewählte Abschlüsse unter Berücksichtigung des Berufsprinzips in bewertbare Lerneinheiten zu strukturieren und sie entsprechend eines outcome-orientierten Ansatzes über Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) zu beschreiben. In einem zweiten Teilschritt müssen Lösungen gefunden werden, um die Lernergebnisse zu validieren, zu zertifizieren und zu dokumentieren. Vor dem Hintergrund der erforderlichen Flexibilität ist es nach der Festlegung von Kriterien für die Dimensionierung und Gewichtung von Lerneinheiten weiterhin notwendig, den Umfang der erzielten Lernergebnisse zahlenmäßig in Leistungspunkten auszudrücken. In Relation zum angestrebten Bildungsabschluss gilt es hierbei, Kriterien für die Zuordnung von Leistungspunkten zu entwickeln.

Parallel werden die Projektpartner Anrechnungsmodelle konzipieren und sie im Hinblick auf deren Akzeptanz und Transferfähigkeit erproben. Zur Entwicklung solcher allge-

Tabelle DECVET-Pilotprojekte an vier Schnittstellen

1. Schnittstelle: Berufsausbildungsvorbereitung und duale Berufsausbildung	2. Schnittstelle: Berufsbildübergreifende Qualifikationen in einem Berufsfeld
• BWHW – Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. & INBAS GmbH – Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Metall) • Deutsche Bahn, DB Training, Berlin/Frankfurt a. M. (Logistik, Verkehrswirtschaft) • ÜAG – Überbetriebliche Ausbildungsgesellschaft, Berufs- und Arbeitsförderungsgesellschaft Jena gGmbH (Metall)	• f-bb – Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH Nürnberg (Metall) • SAZ – Schweriner Ausbildungszentrum e. V. Schwerin (Kunststoffverarbeitung)
3. Schnittstelle: Duale und vollzeitschulische Berufsausbildung	4. Schnittstelle: Duale Berufsausbildung und berufliche Fortbildung
• AFBB – Akademie für berufliche Bildung gGmbH Dresden (Kaufmännische Berufe, Tourismus, Handel) • Arbeitsgemeinschaft des Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertages, des Baden-Württembergischen Handwerks e. V. und des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Handel, Handwerk)	• BAQ – Forschungsinstitut für Beschäftigung Arbeit Qualifikation, Bremen (Bauwirtschaft) • BCM – Bremer Centrum für Mechatronik & aib – arbeitswissenschaftliches institut bremen, Universität Bremen (Industrie) • QFC – Qualifizierungsförderwerk Chemie GmbH (Chemische Industrie)

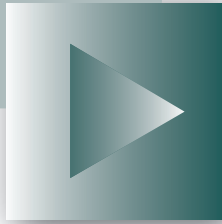
mein akzeptierter Mechanismen zum Transfer von Lernergebnissen mittels Leistungspunkten sollen Grundsätze sowie qualitätssichernde Maßnahmen der Anrechnung formuliert werden. Inwieweit auf EU-Ebene entwickelte Instrumente genutzt werden können, wird geprüft.

Um Chancen und Grenzen für die Generalisierung von Kooperationsformen und Verfahren beurteilen zu können, sollen die Pilotprojekte und die wissenschaftliche Begleitung schließlich förderliche und hemmende Bedingungen für die Anwendung eines Leistungspunktesystems auf institutioneller und ordnungspolitischer Ebene identifizieren.

Weitere Informationen zur BMBF-Pilotinitiative DECVET können über die Projekthomepage www.decvet.net bezogen werden. ■

Literatur

- BMBF: 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung, Bonn/Berlin 2007. URL. www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand 9. 6. 2008)
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Brüssel, 9. 4. 2008 (KOM [2008] 180 endgültig). URL. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/ecvet/com180_de.pdf (Stand 9. 6. 2008)



Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Chance zur bilingualen beruflichen Erstausbildung

THOMAS FLIEGE, MARTIN KILGUS

► **Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen über Kompetenzen in mehreren Sprachen und bringen Erfahrungen aus verschiedenen Kulturräumen mit. Damit haben diese Jugendlichen Kompetenzen, die von der Wirtschaft zunehmend gefragt werden.**

Mehrsprachigkeit als Kernkompetenz

In der beruflichen Erstausbildung in Europa werden solche vorhandenen zwei- oder mehrsprachigen Kompetenzen nur selten genutzt – so das Hauptergebnis des von 2003 bis 2005 durchgeführten Leonardo-da-Vinci-Projektes „Bila-Train Analysis“. Zweisprachige Programme der beruflichen Erstausbildung in Europa sind eher Zufallsprodukte. Eine Forderung des 2005 abgeschlossenen Projektes war daher, für ausgewählte Berufsfelder gezielt bilinguale Ausbildungsprogramme zu entwickeln und zu erproben, um die Ergebnisse und Lehrmethoden mittelfristig auch für andere Berufsprofile verfügbar zu machen.

Nach neuesten Zahlen zum Sprachgebrauch in Europa geben 28 Prozent der Europäerinnen und Europäer an, neben ihrer Muttersprache noch zwei weitere Sprachen zu sprechen (vgl. <http://europa.eu/languages/de/chapter/18>). 2006 veröffentlichte das Eurobarometer Daten, wonach sogar 56 Prozent der Menschen in Europa vom Grundsatz her zwei Sprachen beherrschen oder zweisprachige Wurzeln haben (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2006; ABEL/STUFLESSER/PUTZ 2006, S. 33 ff.). Dazu gehören Menschen in Grenzre-

gionen (beispielsweise Deutschland/Frankreich), Angehörige ethnischer Minderheiten (wie die deutschsprachige Minderheit in Rumänien), Migranten und Migrantinnen sowie binationale Familien. Mit seiner mehrsprachigen Bevölkerung hat Europa einen entscheidenden Wettbewerbs- und Kompetenzvorteil, der stärker als bisher genutzt werden muss.

Berufliche Erstausbildung in zwei Sprachen

Im Rahmen des Leonardo-Folge-Projektes „Bila-Train in practice“ wurden zwischen 2006 und 2008 zweisprachige Ausbildungsmodule für den Einsatz in der beruflichen Erstausbildung in drei Berufsfeldern entwickelt und erprobt. Die sprachliche Ausgangsvoraussetzung zur erfolgreichen Teilnahme ist ein Kompetenzniveau von A2 oder B1 des Europäischen Referenzrahmens (vgl. zu den Niveaus www.europass-info.de/de/media/raster-zur-selbstbeurteilung.pdf). Die vorhandenen sprachlichen Grundkompetenzen werden genutzt und weiterentwickelt. Die Ausbildungsmodule von „Bila-Train in practice“ sind keine Sprachkurse. Sie orientieren sich an bestehenden Ausbildungsabschnitten und arbeiten diese zweisprachig und im Ländervergleich auf. Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz sind zweisprachige Ausbilder/-innen mit einem Niveau von B2 oder besser in beiden Sprachen oder parallel arbeitende Ausbilderduos, von denen jeweils eine Person eine Sprache auf Niveau B2 oder C1 des Europäischen Referenzrahmens beherrscht. Alle Erläuterungen, Übungen, Aufgaben und Lernmaterialien liegen immer in zwei Sprachen vor.

Alle bilingualen Module von „Bila-Train in practice“ verstehen sich als begleitende Unterlagen. Sie nutzen vorhandene Ausbildungsmaterialien und Lernfelder und ergänzen diese durch zweisprachige und ländervergleichende Information. Die zweisprachigen Lerninhalte sind stark am Bedarf zweisprachiger Büros und Betriebe orientiert. Die Vermittlung der sprachlichen Kompetenz nutzt die sogenannte Immersionsmethode und das aufgabenorientierte Lernen. Bei der Immersionsmethode verbleiben die Auszubildenden während einer Lerneinheit in einer Sprache. Nach Abschluss der Einheit folgen dieselben Inhalte in der zweiten Sprache. Der Wechsel zwischen den Sprachen erfolgt in Abhängigkeit von Ausbildungsinhalten in einem Rhythmus von fünf bis zehn Minuten.

Griechisch-deutsche Ausbildung für Kanzleifachangestellte

An der Entwicklung der zweisprachigen Module zur Ausbildung zu Kanzleifachangestellten in Deutschland und Griechenland waren Anwaltskanzleien, Anwaltskammern, Juristen der Universitäten Tübingen, Passau und Thessaloniki sowie Auszubildende in beiden Ländern beteiligt. Wichtig war zudem, in Deutschland (Baden-Württemberg) das

Justiz- sowie das Kultusministerium einzubinden, um so Möglichkeiten zu entwickeln, die Module in der Regelausbildung einzusetzen und anerkennen zu lassen. In Athen waren die Ministerien für Kultur sowie Nationale Erziehung und Religionen beteiligt.

Die Module orientieren sich direkt am Arbeitsalltag in Anwaltskanzleien in Deutschland und Griechenland mit Mandanten aus beiden Ländern. Welche Stellen sind in Griechenland zu informieren, wenn in Deutschland ein Testament eröffnet wird und Erbberechtigte in Deutschland und Griechenland informiert werden müssen? Wie wird von Griechenland aus eine Zwangsvollstreckung in Deutschland vorbereitet? Wer ist zu informieren, wenn in Deutschland lebende Griechen Grundbesitz in Griechenland veräußern wollen?

Aus dem bestehenden deutschen Rahmenlehrplan für Kanzleifachangestellte oder Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte wurden für das Projekt „Bila-Train in practice“ diejenigen Themenfelder herausgegriffen, die im deutsch-griechischen Rechtsalltag von besonderer Bedeutung sind. Parallel wurden in Griechenland Ausbildungseinheiten von Gerichtsdienern und Notariatsangestellten analysiert und mit den Inhalten des bundesdeutschen Ausbildungssystems verglichen. Es entstanden so 25 zweisprachige deutsch-griechische Module zur beruflichen Erstausbildung von Kanzleifachangestellten in Deutschland und Griechenland. Die Module behandeln Themen wie

- Erbrecht und Familienrecht,
- Zwangsvollstreckung und Pfändung,
- Einsprüche und Fristen sowie
- Namensrecht und Registereinträge.

Weitere Module bieten

- grundlegendes Telefon- und Korrespondenztraining in deutscher und griechischer Sprache,
- eine vergleichende Einführung in das Rechtssystem beider Länder und
- behandeln Büroabläufe, Archivpflichten und Aktenzeichen in Deutschland und Griechenland.

Für die Auszubildenden brachte die zweisprachige Ausbildung neue Erfahrungen sowie Wertschätzung vorhandener Kompetenzen und Fähigkeiten: „Für mich war es komplett überraschend, dass plötzlich meine Griechischkenntnisse während meiner Ausbildung in einer Rechtsanwaltskanzlei ganz offiziell gefragt waren. Ich bekam Unterricht zu bestimmten Themenfeldern in deutscher und griechischer Sprache. Auch wenn ich bestimmte Worte nicht kannte, nicht wusste, was Testamentseröffnung oder Zwangsvollstreckung auf Griechisch heißt – ich habe trotzdem immer verstanden, um was es geht und sowohl mein Deutsch wie auch mein Griechisch gleichzeitig verbessert“, sagt die deutsch-griechische Auszubildende einer Stuttgarter Anwaltskanzlei.

Bila-Train Analysis

Das Leonardo-Projekt untersuchte vorhandene Programme zur zweisprachigen beruflichen Erstausbildung in Deutschland, Österreich, Griechenland und Italien. Eine Befragung von über 1.000 Personen (Ausbilder/-innen, Auszubildende, Betriebsinhaber/-innen, Experten und Expertinnen aus der interkulturellen Bildung und von Migrantenverbänden in Europa) ergab einen deutlichen Bedarf an zwei- oder mehrsprachigen Programmen, die auf vorhandene sprachliche Kompetenzen Jugendlicher aufbauen:

- 77 Prozent der Befragten bewerten Zweisprachigkeit im Beruf als wichtig,
- 60,6 Prozent gehen davon aus, sich in einem bilingual arbeitenden Betrieb mehr zu engagieren,
- 80,6 Prozent der befragten Auszubildenden fanden einen bilingualen Betrieb als Ausbildungsbetrieb sehr attraktiv.

Berufliche Ausbildung geschieht in der Regel in der jeweiligen Landessprache. Allenfalls werden noch Englisch oder Französisch an Berufsschulen vermittelt. Andere, bereits vorhandene Sprachen, werden nicht gefördert und als ausbaubare Kompetenz und Mehrwert in der Ausbildung genutzt, obwohl sich 84 Prozent der Befragten für den Ausbau zwei- oder mehrsprachiger Programme zur beruflichen Bildung aussprechen.

Bila-Train in practice

Die Projektpartner in Deutschland, Griechenland, Österreich, Rumänien und in der Türkei entwickelten für die berufliche Erstausbildung

- deutsch-griechische Module für Kanzleifachangestellte,
- deutsch-türkische Module für Versicherungsfachkräfte sowie
- rumänisch-deutsche und rumänisch-italienische Module für Mechatroniker.

Die Module wurden in Betrieben in den Partnerländern erprobt. Nach Projektabschluss und einer wissenschaftlichen Auswertung sollen die Module mittelfristig offiziell anerkannt werden. Die entwickelte bilinguale Ausbildungsmethodik ist auf die berufliche Erstausbildung in anderen Berufsfeldern übertragbar.

Projekträger von „Bila-Train in practice“ ist die Evangelische Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg; Projektkoordinator ist der International Education Information Exchange (IEIE) e. V. Stuttgart. Weitere Informationen zu „Bila-Train-Analysis“ und „Bila-Train in practice“ www.bila-train.de

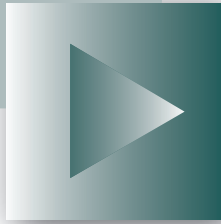
Zwischenfazit und weitere Perspektiven

Die Erprobungen der letzten zwölf Monate zeigen, dass bei 90 Prozent der Auszubildenden mit bilingualem Hintergrund ausreichende Sprachkompetenzen vorhanden sind, um erfolgreich im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung genutzt zu werden. 71 Prozent der befragten Auszubildenden waren mit den bilingualen Modulen zufrieden und erwarten sich bessere Chancen und eine bessere Einsetzbarkeit für ihre berufliche Zukunft. Die Module, die Ergebnisse der Befragung der Akteure während der Erprobung und von den Projektpartnern gemeinsam erarbeitete Empfehlungen zur Anwendung der Module werden zum Ende des Projekts im September 2008 in allen Projektländern nationalen Behörden und Kammern überreicht, die für die Anerkennung zusätzlicher Qualifikationen im Rahmen der beruflichen Erstausbildung zuständig sind. In der Region Stuttgart und in Thessaloniki möchten vier Anwaltskanzleien ab 2009 mit den bilingualen Modulen in der Erstausbildung arbeiten. In Rumänien plant ein Autzulieferer den Einsatz der zweisprachigen Module im Rahmen der innerbetrieblichen Regelausbildung für Mechatroniker ab Sommer 2009. ■

Literatur

EUROPEAN COMMISSION: *Europeans and their languages, Eurobarometer Special, Brussels/Luxemburg 2006*

ABEL, A.; STUFLESSER, M.; PUTZ, M.: *Tagungsband Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Bozen 2006, S. 33 ff.*



Neuordnungsverfahren in der beruflichen Aus- und Weiterbildung im BIBB (Stand: 1. Juli 2008)

ERWIN BARABOSCH

► **Die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und ihre Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der KMK erfolgt in einem mehrstufigen Verfahren, in das die an der beruflichen Bildung Beteiligten maßgeblich einbezogen sind. Grundlagen für die Entwicklung von Ausbildungsordnungen werden in Projekten des Bundesinstituts für Berufsbildung ermittelt. Das Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren wird nach der Festlegung der Eckdaten beim zuständigen Fachministerium auf dessen Weisung in Zusammenarbeit mit Sachverständigen der Berufsbildungspraxis, die von den Arbeitgebern und Gewerkschaften benannt wurden, durchgeführt. Die Erarbeitung von Fortbildungsordnungen erfolgt auf Weisung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Das Erarbeitungsverfahren ähnelt dem in der Ausbildung, ist aber weniger festgelegt. Insbesondere findet hier keine Abstimmung mit dem Schulsystem der Länder statt.**

I. Ausbildungsordnungen

Neue und modernisierte Ausbildungsberufe zum 1. August 2008

Berufsausbildung in der Automatenwirtschaft:

- Fachkraft für Automaten-service
- Automatenfachmann/Automatenfachfrau

Berufsausbildung in der Schutz- und Sicherheitsbranche:

- Fachkraft für Schutz und Sicherheit
- Servicekraft für Schutz und Sicherheit

Fotomedienfachmann/Fotomedienfachfrau

Friseur/Friseurin

Personaldienstleistungskaufmann/Personaldienstleistungskauffrau

Produktionstechnologe/Produktionstechnologin

Seiler/Seilerin

Speiseeishersteller/Speiseeisherstellerin

Ausbildungsordnungen in Vorbereitung

Bergbautechnologe/Bergbautechnologin

Fachangestellter/Fachangestellte für Tanzschulen

Fotograf/Fotografin

Industrielektriker/Industrielektrikerin

Keramiker/Keramikerin im Handwerk

Musikfachhändler/Musikfachhändlerin

Umwandlung von Erprobungsverordnungen zur gestreckten Prüfung in Dauerrecht

- Elektroniker/Elektronikerin
- Elektroniker/Elektronikerin für Maschinen und Antriebstechnik
- Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin
- Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/Karosserie- und Fahrzeugmechanikerin
- Mechaniker/Mechanikerin für Land und Baumaschinentechnik
- Metallbauer/Metallbauerin
- Systemelektroniker/Systemelektronikerin
- Zweiradmechaniker/Zweiradmechanikerin

Werkfeuerwehrmann/Werkfeuerwehrfrau

Implementation und Evaluation von Ausbildungsordnungen

Evaluation von Erprobungsverordnungen aufgrund des § 6 BBiG bzw. § 27 HwO (Erprobung eines Modells einer „Gestreckten Abschlussprüfung“) in den Ausbildungsberufen:

- Elektroniker/Elektronikerin für Betriebstechnik
- Elektroniker/Elektronikerin für Geräte und Systeme
- Elektroniker/Elektronikerin – Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik

Evaluation der Erprobungsverordnung „Fachkraft Agrarservice“

Evaluation der Erprobungsverordnung zur „Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugs-service“

Implementation der Aus- und Fortbildungsberufe

- Produktionstechnologe/Produktionstechnologin
- Geprüfter Prozessmanager/Geprüfte Prozessmanagerin – Produktionstechnologie

Mechatroniker/Mechatronikerin für Kältetechnik

Evaluation der Berufsausbildung zum Papiertechnologen/zur Papiertechnologin

Weiterentwicklung des „Werkzeugkastens“ zur Beurteilung der Handlungsorientierung von Prüfungsaufgaben

Aktivitäten zur Akzeptanz und Umsetzung neuer Ausbildungsordnungen in der Praxis

Erarbeitung von Lernarrangements
Flankierende Maßnahmen zur Neuordnung der Berufsausbildung im Einzelhandel
Umsetzung prozessorientierter Berufsausbildung in der Textilwirtschaft (POB-TW)

Erarbeitung von Erläuterungen und Umsetzungshilfen zu Ausbildungsordnungen und einer Fortbildungsordnung – „Ausbildung gestalten“

Berufsausbildung im Holz- und Bautenschutzbereich:
– Fachkraft für Holz- und Bautenschutzarbeiten
– Holz- und Bautenschützer/Holz- und Bautenschützerin
Berufsausbildung in der Automatenwirtschaft:
– Fachkraft für Automatenervice
– Automatenfachmann/Automatenfachfrau
Berufsausbildung in der Produktionstechnologie:
– Produktionstechnologe/Produktionstechnologin
– Geprüfter Prozessmanager/Geprüfte Prozessmanagerin – Produktionstechnologie
Bestattungsfachkraft
Friseur/Friseurin
Mathematisch-technischer Softwareentwickler/Mathematisch-technische Softwareentwicklerin
Personaldienstleistungskaufmann/Personaldienstleistungskauffrau
Seiler/Seilerin

Ermittlung von Qualifikationsbedarf und Erarbeitung von Entscheidungsvorschlägen

Arbeitsgruppe „Personenbezogene Dienstleistungen“
Entwicklung eines Strukturkonzepts für die Gestaltung von Berufsgruppen
Expertenteam Versicherungswirtschaft
Festlegung eines Überarbeitungsbedarfs der Berufsausbildung zum Technischen Zeichner/zur Technischen Zeichnerin unter Berücksichtigung der neuen Verordnung zum Technischen Produktdesigner/zur Technischen Produktdesignerin
Montagefachkraft für den Innenausbau
Physiklaborant/Physiklaborantin
– Ermittlung aktueller Qualifikationsanforderungen und beruflicher Einsatzgebiete
Überprüfung des Ausbildungsbedarfs im Metallbereich
Überprüfung von Ausbildungsregelungen vor Inkrafttreten des BBiG

II. Fortbildungsordnungen

Modernisierte Fortbildungs- und Prüfungsordnungen 2008

Geprüfter Immobilienfachwirt/Geprüfte Immobilienfachwirtin
Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Papier- und Kunststoffverarbeitung
Geprüfter Prozessmanager/Geprüfte Prozessmanagerin – Produktionstechnologie
Geprüfter Veranstaltungsfachwirt/Geprüfte Veranstaltungsfachwirtin

Fortbildungs- und Prüfungsordnungen in Vorbereitung

Geprüfter Fachwirt/Geprüfte Fachwirtin im Sozial- und Gesundheitswesen
Geprüfter Meister/Geprüfte Meisterin für Veranstaltungstechnik
Geprüfter Polier/Geprüfte Polierin
Geprüfter Sport- und Fitnessfachwirt/Geprüfte Sport- und Fitnessfachwirtin
Geprüfter Tierpflegemeister/Geprüfte Tierpflegemeisterin
Geprüfter Versicherungsfachwirt/Geprüfte Versicherungsfachwirtin
Bereich Logistik:
– Verkehrsfachwirt/Verkehrsfachwirtin
– Fachwirt/Fachwirtin für Logistikdienstleistung
– Meister/Meisterin für Lagerwirtschaft
– Industriemeister/Industriemeisterin Kraftverkehr/
Kraftverkehrsmeister/Kraftverkehrsmeisterin
Geprüfter Tourismusfachwirt/Geprüfte Tourismusfachwirtin
Bereich Elektrotechnik

Evaluation von Fortbildungsordnungen

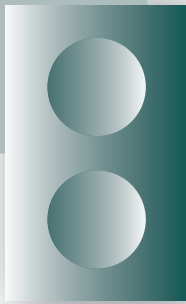
Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Digital- und Printmedien
Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Metall
Geprüfter Medienfachwirt/Geprüfte Medienfachwirtin

Ermittlung von Qualifikationsbedarf und Erarbeitung von Weiterbildungskonzepten

BBiG-geregeltes Berufsangebot für Personal in der beruflichen Bildung
Empirische Qualifikationsanalyse in der Wellnessbranche
Fortbildung im öffentlichen Dienst
Strukturwandel der Medienberufe

III. Sonstige Aktivitäten

Erarbeitung einer Hauptausschuss-Empfehlung zu Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG / § 42m HwO für den Berufsbereich Metall im Rahmen einer vom AFbM beschlossenen Modellarbeitsgruppe Metall



Auslandsaufenthalte während der Ausbildung

Fragen zu rechtlichen Rahmenbedingungen

CARMEN SILVIA HERGENRÖDER

► **Das Berufsbildungsreformgesetz vom 23. März 2005 hat § 2 Abs. 3 BBiG neu in das Gesetz eingefügt. Diese Vorschrift sieht vor, dass Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können, wenn dies dem Ausbildungsziel dient. Im Folgenden sollen einige Rechtsfragen aufgegriffen und geklärt werden, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind.**

Mit der Regelung in § 2 Abs. 3 BBiG soll der zunehmenden Internationalisierung auch im Bereich der Berufsausbildung Rechnung getragen werden. Die betriebliche Ausbildung kann dadurch insgesamt attraktiver werden, da die Ausbildungsbetriebe ihren künftigen Angestellten internationales Know-how vermitteln können. Zudem leisten Auslandsaufenthalte einen Beitrag zur Gleichwertigkeit der Bildungssysteme (BT-Drucks. 15/3980, S. 38). Günstigster Zeitpunkt für einen Auslandsaufenthalt ist die Zeit nach dem ersten Teil der gestreckten Abschlussprüfung bzw. nach der Zwischenprüfung. Dann haben die Auszubildenden die erste Hürde geschafft und noch Zeit für die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung bzw. deren zweiten Teil. Von der neuen Regelung machen Auszubildende zunehmend Gebrauch.

Haben Auszubildende Anspruch auf Auslandsaufenthalte?

Auslandsaufenthalte können nur in Abstimmung mit dem Ausbildungsbetrieb erfolgen. Ein Anspruch hierauf besteht nicht (vgl. HERGENRÖDER in HENSSELER/WILLEMSEN/KALB, § 2 BBiG Rz. 5). Sind sich die Parteien einig, kann die Auslandsausbildung bereits im Berufsausbildungsvertrag vereinbart werden. Sie ist dann als „Ausbildungsmaßnahme außerhalb der Ausbildungsstätte“ mit Zeitraumangabe aufzunehmen. Möglich ist die Vereinbarung auch in einer späteren Ergänzung zum Berufsausbildungsvertrag. Diese ist schriftlich zu verfassen, zu unterzeichnen und in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse der zuständigen Stelle einzutragen (§§ 11 Abs. 4, 35 Abs. 1, 71 ff. BBiG). Von Bedeutung ist, dass der Auslandsaufenthalt integraler Bestandteil der Berufsausbildung ist; das Ausbildungsverhältnis also nicht unterbricht. Die gegenseitigen Rechte und Pflichten bleiben somit bestehen. Das bedeutet, dass

- die Vergütungspflicht (§ 17 BBiG) und der Status der Auszubildenden hinsichtlich sozialversicherungs- und steuerrechtlicher Fragen unverändert fortbestehen,
- Auszubildende eine Beurlaubung von der Berufsschule beantragen müssen, was bis zu neun Monaten möglich ist,
- Auszubildende während der Dauer des Auslandsaufenthaltes keine Berufsschule besuchen, auch nicht eine vergleichbare im Ausland, und
- der Berufsschulstoff eigenständig nachzuholen ist.

Letztgenannter Punkt ist deshalb wichtig, weil ein Auslandsaufenthalt im Regelfall nicht zu einer Verlängerung des Ausbildungsverhältnisses nach § 8 Abs. 2 BBiG führen soll.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass

- Auszubildende die Sprache des von ihnen ausgewählten Landes so beherrschen, dass sie in den Arbeitsalltag des ausländischen Ausbildungsbetriebes integriert werden können,
- trotz Fortbestehen der Sozialversicherungspflicht keine Lücken im Versicherungsschutz entstehen (nach Rücksprache mit der Krankenkasse empfiehlt sich u. U., eine private Zusatzversicherung für den Auslandsaufenthalt abzuschließen),
- für die Zulassung zu Prüfungen ausländische Bildungsabschnitte und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland zu berücksichtigen sind (§ 45 Abs. 2 Satz 4 BBiG).

Wie lange kann ein Auslandsaufenthalt dauern?

Nach § 2 Abs. 3 Satz S. 2 BBiG soll der Auslandsaufenthalt ein Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer (§ 5 Abs. 1 Nr. 2 BBiG) nicht überschreiten. Hierbei ist es gleichgültig, ob der Aufenthalt in mehreren

Vorhandene Informationsquellen nutzen!

Erste Anlaufstelle sind die zuständigen Stellen wie z. B. die Handwerks- bzw. Industrie- und Handelskammer bzw. auch die Deutsche Industrie- und Handelskammer. Auch die Agenturen für Arbeit bieten Hilfe für die Planung eines Auslandsaufenthaltes an, die ungefähr ein Jahr vor Reiseantritt beginnen sollte. Diese Institutionen unterstützen auch zum Teil die Suche nach einem geeigneten Betrieb im Ausland. Interessierte können sich z. B. auch über folgende Links informieren:

- www.wege-ins-ausland.de
- www.sprungbrett-ins-ausland.de
- www.ahk.de
- www.zdh.de
- www.nabibb.de/leonardo
- www.ihk.de
- www.ausbildunginternational.de
- www.rausvonzuhause.de
- www.arbeitsagentur.de

Abschnitten oder als Ausbildungsblock absolviert wird. Anrechnungen oder Verkürzungen der Ausbildungsdauer (§§ 7, 8 BBiG) bleiben unberücksichtigt (Gedon/Hurlebaus, § 2 BBiG Rz. 27, 30). Da es sich um eine Soll-Vorschrift handelt, sind geringfügige Abweichungen nach unten oder oben zulässig, sofern hierfür sachliche Gründe bestehen (WOHLGEMUTH in WOHLGEMUTH u. a., § 2 BBiG Rz. 11). Mit der Begrenzung des Auslandsaufenthalts verfolgt der Gesetzgeber das Ziel, den Schwerpunkt der Ausbildung im Inland zu belassen (HERGENRÖDER, a. a. O., § 2 BBiG Rz. 5).

Wer überwacht längere Auslandsaufenthalte?

Die Durchführung von Auslandsaufenthalten überwacht und fördert die zuständige Stelle in geeigneter Weise (§ 76 Abs. 3 S. 1 BBiG). Sie ist in der Art ihrer Überwachungs- und Fördermaßnahmen frei; d. h., sie kann z. B. eine Kooperation mit der ausländischen Kammer anstreben oder aber die in EU-Förderprogrammen vorgesehenen Berichtspflichten der beteiligten Auszubildenden als Kontrollmittel nutzen. Möglich ist auch, dass die zuständigen Stellen mit oder über Mittlerorganisationen agieren (Amtl. Begr. RegE zu § 76 Abs. 3 BBiG; vgl. BT-Drucks. 15/3980).

Je länger der Auslandsaufenthalt dauert, umso höhere Anforderungen werden an die Überwachungspflicht der zuständigen Stelle gestellt. Sofern die Aufenthaltsdauer mehr als vier Wochen beträgt, ist hierfür ein mit der zuständigen Stelle abgestimmter Plan erforderlich (§ 76 Abs. 3 S. 2 BBiG). Wie ein solcher Plan inhaltlich zu gestalten ist, wird nicht geregelt. Auf diese Weise soll der zuständigen Stelle der notwendige Spielraum eingeräumt werden (BT-Drucks. 15/3980). Nach der Gesetzesbegründung kann ein „Plan“ z. B. auch in Form eines (wie bspw. im Förderprogramm LEONARDO vorgesehenen) Vertrags zwischen den Ausbildungsbetrieben im In- und Ausland erstellt werden, in dem die konkreten Rechte und Pflichten der Beteiligten sowie die Dauer des Auslandsaufenthaltes festgelegt werden.

Wer trägt die Kosten der Auslandsausbildung?

Wie bereits erwähnt, sind Auszubildenden während ihrer Zeit im Ausland die vereinbarte Ausbildungsvergütung weiter zu zahlen. Gesetzlich nicht geregelt ist, wer die durch den Auslandsaufenthalt entstehenden Kosten – wie z. B. Reise-, Unterbringungs- sowie Lebenshaltungskosten – trägt. Es kann vereinbart werden, dass diese der Ausbildungsbetrieb übernimmt. Ein Anspruch hierauf besteht allerdings nicht, so dass die Kosten grundsätzlich von den Auszubildenden zu tragen sind. Teilweise wird erwogen, ob Auszubildende einen Anspruch auf Ersatz der notwendigen Aufwendungen gem. §§ 670, 675 BGB haben.

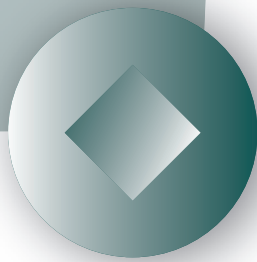
Auslandsaufenthalte werden zum Teil staatlich gefördert, wie z. B. mit dem Programm LEONARDO DA VINCI. Auskünfte erteilen die Industrie- und Handelskammern oder z. B. auch die Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Besteht Bafög-Berechtigung, kann für eine Ausbildung im Ausland auch Auslands-Bafög beantragt werden. Entsprechende Anträge sind mindestens sechs Monate vor Beginn des Ausbildungsabschnitts zu stellen.

Ausblick

Im Hinblick auf die Tatsache, dass Auszubildende im Falle eines Auslandsaufenthaltes sich den verpassten Berufsschulstoff selbst aneignen müssen, macht es sicherlich Sinn, dass nur Auszubildende mit einem bestimmten Ausbildungsniveau Teile der Ausbildung im Ausland verbringen. Ergreifen sie diese Möglichkeit, werden sie auf jeden Fall von einem Auslandsaufenthalt profitieren und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Zudem gewinnen sie Selbstsicherheit, erwerben Sprachkenntnisse, gewinnen neue Einblicke und kommen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung deutlich voran. Wenn die finanzielle Seite geklärt ist, sollten sich Unternehmen nicht scheuen, ihren Auszubildenden einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen. Sie selbst werden hiervon auch auf jeden Fall profitieren. Neben der Möglichkeit von Auslandsaufenthalten nach § 2 Abs. 3 BBiG besteht zudem nach wie vor die Möglichkeit, im Rahmen von Freistellungen oder Beurlaubungen Auslandsaufenthalte durchzuführen und sodann die zuständige Stelle über eine Anrechnung entscheiden zu lassen. Der „sauberere“ Weg ist jedoch auf jeden Fall ein Vorgehen nach § 2 Abs. 3 BBiG. Wird ein Auslandsaufenthalt geplant, sollte ein Ausbildungsberater der zuständigen Stelle aufgesucht werden. Dieser wird die Parteien umfassend über die Modalitäten einer Auslandsausbildung beraten und umfassende Hilfestellung anbieten. ■

Literatur

- GEDON, W.; HURLEBAUS, H.-D.: *Berufsbildungsrecht*. Loseblattwerk. Köln u. a. 47. AL April 2008
HENSSLER, M.; WILLEMSSEN, H. J.; KALB H. J.: *Arbeitsrecht Kommentar*. Köln 3. Aufl. 2008
WOHLGEMUTH u. a.: *Berufsbildungsgesetz*. Frankfurt a. M. 3. Aufl. 2006



GUNTHER SPILLNER

Bericht über die Sitzung 2/2008 des BIBB-Hauptausschusses am 27. Juni 2008 in Bonn

Bei sommerlichen Temperaturen hatte der Hauptausschuss eine umfangreiche Tagesordnung zu bewältigen. Auf der Agenda standen Themen wie Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR), die Ausbildungsstellensituation, die Vorbereitung eines internationalen Large-Scale-Assessment in der beruflichen Bildung und atypische Beschäftigungsverhältnisse bei beruflich qualifizierten jungen Menschen. Außerdem beschloss der Hauptausschuss Empfehlungen

- zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit/zur Teilzeitberufsausbildung sowie zur vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung,
- zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren
- sowie zwei Musterprüfungsordnungen für Fortbildungsprüfungen gemäß BBiG/HwO.

Die Empfehlungen liegen dieser Ausgabe der BWP bei.

In seinem Bericht hob der Vorsitzende der Arbeitsgruppe DQR/ECVET des Hauptausschusses, PROF. DR. FRIEDRICH ESSER, hervor, dass sich die Berufsbildung bislang im bildungsbereichsübergreifenden Kontext gut habe positionieren können. Ergebnisse der HA-Arbeitsgruppe seien in den Bund-Länder-Arbeitskreis DQR eingeflossen, in dem allgemeinbildende Schule, Hochschule und berufliche Bildung vertreten seien. Man habe erreicht, dass die (berufliche) Handlungskompetenz als alle Bildungsbereiche prägende Leitkategorie für einen DQR akzeptiert werde. Bis Jahresende solle ein konkreter, bildungsbereichsübergreifender DQR-Entwurf erarbeitet werden, der bis zum Frühjahr 2009 im Bund-Länder-Arbeitskreis abgestimmt sein soll.

Über die aktuelle Ausbildungsstellensituation informierte KLAUS OKS von der Bundesagentur für Arbeit (BA). Vor-dringliches Thema der anschließenden Diskussion war der

Ausbildungsbonus. Von Seiten der Sozialpartner und der Länder wurde eindringlich vor Mitnahmeeffekten gewarnt. Mit Blick auf die Altbewerberproblematik biete die positive Entwicklung bei Ausbildung und Beschäftigung die Chance, eine nachhaltige Lösung zu finden. Migranten und Migrantinnen bräuchten insbesondere dort Unterstützung, wo Förderangebote in vorgelagerten Bildungsabschnitten nicht greifen konnten. Die BA biete gezielte Maßnahmen bei besonderem Unterstützungsbedarf an. Ein gutes Signal sei, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, wenn sie in eine Ausbildung eingemündet seien, gleiche Chancen wie andere junge Menschen hätten. Weitere Aspekte der Diskussion betrafen die demografische Entwicklung und Vorausschau der Schulabgängerzahlen, die statistische Erfassung von Ausbildungsabbrechern, Maßnahmen des Übergangssystems und die Sicherung der Qualität des Hauptschulabschlusses.

KORNELIA HAUGG (BMBF) berichtete über aktuelle Aktivitäten zur Vorbereitung des Projekts LSA-VET – internationales Large-Scale-Assessment in der beruflichen Bildung. Es seien zwei Pretests zum Verfahren der Kompetenzmessung sowie eine Machbarkeitsstudie in Auftrag gegeben worden, deren Ergebnisse jeweils bis Ende dieses Jahres vorliegen sollen.

Der Präsident des BIBB, MANFRED KREMER, erläuterte anschließend den Stand der BIBB-Organisationsreform. Ziel sei, dass das Institut am Ende besser dastehe als zuvor. Es gehe nicht darum, das BIBB „umzukrempeln“, sondern die vorhandene Qualität zu sichern und dabei neue Gestaltungsziele zu entwickeln.

DR. KARL ULRICH VOSS (BMBF) informierte anhand ausgewählter Ergebnisse zweier Studien – von HIS und Inifes – über atypische Beschäftigungsverhältnisse bei beruflich qualifizierten jungen Menschen. In der anschließenden Diskussion ging es vor allem darum, dass auf keinen Fall das Potenzial an Berufspraktika und die Bereitschaft der Betriebe, Praktikumsplätze bereitzustellen, durch politische Reglementierungen gefährdet werden dürfe. Während sich hier alle Beteiligten einig waren, gab es unterschiedliche Einschätzungen, inwieweit durch Praktika reguläre Beschäftigung verdrängt werde und wie man Missständen begegnen sollte. Das BMBF schlug vor, gemeinsam mit den Sozialparteien die Branchen zu identifizieren, bei denen ein Missbrauch festgestellt werden könne, um gemeinsam den Handlungsbedarf auszuloten.

WALTER BROSI (BMBF) berichtete kurz über den Stand zur Schaffung einer integrierten Ausbildungsstatistik. Bevor eine integrierte Ausbildungsstatistik auf Basis von Individualdaten Wirklichkeit werden könne, bedürfe es eines Commitments aller Länder – vor allem auf Seiten der Kultusministerien und der Statistischen Landesämter – dar-

über, die benötigten Individualdaten bereitzustellen. Da es bis dahin noch ein langer Weg sei, sollte man möglichst bald mit aggregierten Daten beginnen und dadurch eine integrierte Ausbildungsstatistik vorbereiten.

Der Hauptausschuss verabschiedete Verordnungsentwürfe zur Berufsausbildung zum Mechatroniker/zur Mechatronikerin für Kältetechnik, zur Umwandlung gestreckter Abschlussprüfungen – Erprobungen – in den handwerklichen Fahrzeug-, Metall- und Elektroberufen in Dauerrecht und zur Prüfung zum anerkannten Abschluss Fachwirt/Fachwirtin für Versicherungen und Finanzen sowie zum anerkannten Abschluss Wirtschaftsfachwirt/Wirtschaftsfachwirtin. Außerdem entlastete er den Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung gemäß § 97 Abs. 5 Satz 2 BBiG für das Haushaltsjahr 2006.

Schließlich setzte der Hauptausschuss zwei Arbeitsgruppen ein. Auf Empfehlung des Ständigen Unterausschusses soll sich eine Arbeitsgruppe mit der Überarbeitung der HA-Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen vom 13.12.2006 befassen. Die Anwendung der Empfehlung habe gezeigt, dass in einigen

Punkten eine Anpassung erforderlich sei. Die Überarbeitung soll sich auf die Regelung von Prüfungszeiten sowie auf die Klarstellung von Begriffen und Instrumenten beschränken. Die BIBB-Erhebung zur Zählung der bis zum 30.9. neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge soll künftig auch die Zahl der betrieblich und nicht-betrieblich finanzierten Ausbildungsverträge erfassen. Hierzu hatte im April auf Einladung des BIBB ein erstes Expertengespräch mit Vertretern und Vertreterinnen der Spitzenverbände stattgefunden. Die jetzt eingesetzte Arbeitsgruppe der Hauptausschusses wird sich nach Vorliegen der Daten insbesondere mit der Entwicklung des Verhältnisses von betrieblicher und nicht-betrieblicher Finanzierung und deren Bedeutung für die Entwicklung des dualen Systems befassen. ■

Anzeige

Perspektive Bildungsberatung

Weiterkommen mit Beratung

Was leistet professionelle Beratung, wer bietet sie an und wer bezahlt sie?

Diese Fragen und noch mehr werden diskutiert auf der diesjährigen wbv-Fachtagung

Perspektive Bildungsberatung – Chancen für Weiterbildung und Beschäftigung.

Namhafte ReferentInnen geben Ihnen aktuelle Einblicke in

- Beratungslandschaft
- Beratungspraxis
- Beratungswissenschaft



5. wbv-Fachtagung

Perspektive Bildungsberatung

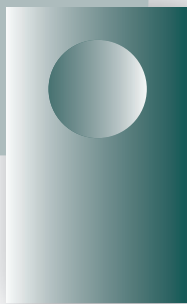
Chancen für
Weiterbildung und
Beschäftigung

29. – 30. Oktober 2008
in Bielefeld

www.wbv-fachtagungen.de

W. Bertelsmann Verlag
Ihr Kontakt zur Fachtagung per E-Mail fachtagung@wbv.de





Montage-Erfahrung

GERT ZINKE

Montage und Erfahrung – Warum Ganzheitliche Produktionssysteme menschliches Arbeitsvermögen brauchen

Sabine Pfeiffer

Rainer Hampp Verlag, München und Mehring 2007, 264 S., 27,80 EUR

Die Diskussion um die Zukunft der Arbeit im Zuge der Organisations- und Technikentwicklung, wie sie seit mehreren Jahrzehnten geführt wird, erfährt durch neue Technologien und Fabrikkonzepte ständig neue Impulse. Stichworte sind hier z. B. „Taylorismus 2.0“, „Toyota-Produktionssystem“ und ganzheitliche Produktionssysteme. Im Kontext gleich mehrerer geförderter Verbundprojekte und Forschungsvorhaben entstand dieses Buch.

Ziel der Autorin ist, zu überprüfen, inwieweit erfahrungsbezogene Wissensarbeit im alltäglichen Handeln der Montagearbeiter/-innen eine Rolle spielt. In ihren Untersuchungen in fünf Montageunternehmen im weiteren Umfeld der Automobilindustrie geht es darum, sowohl implizite, nicht formalisierte Kompetenz als auch formale Qualifikation zu erfassen. Als Methoden nutzt sie Einzelinterviews, Arbeitsplatzbesuche und Gruppendiskussionen. Neben der Darstellung der Untersuchungsergebnisse aus den Betriebsuntersuchungen greift Pfeiffer in weiten Passagen des Buches laufende Debatten zu Vor- und Nachteilen ganzheitlicher Produktionssysteme, der Nachnutzung des Toyota-Produktionssystems und der praktischen Adaption dieser Systeme in deutschen Unternehmen auf. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass erfahrungsbasierte Wissensarbeit ein Garant für eine zukunftsfähige Montage ist und durch „Ansätze einer erfahrungsförderlichen flexiblen Standardisierung“ gefördert werden kann (S. 46). Es geht dabei um „... das Einbringen von nicht standardisierten und nicht-standardisierbarem „lebendigem“ Arbeitsvermögen als unbegrenzt flexiblem Tun in ein von Standardisierung geprägtes Umfeld“ (S. 232).

Interessant für die Berufsbildung sind industriesoziologische Untersuchungen wie die vorliegende immer dann, wenn sie die Brücke bauen und Schlussfolgerungen für die praktische Umsetzung ergeben. Hier führt die Arbeit leider zu weniger eindeutigen Befunden. Die Autorin erkennt zunächst das Defizit, dass Erfahrungsqualitäten im betrieblichen Alltag häufig negiert und diskriminiert werden und ein falsches Verständnis von Erfahrung anzutreffen ist. Es fokussiert eher auf festgefahrene Routinen als auf die Fähigkeit, „...neue Erfahrungen zu machen und alte Erfahrungen in neuer Weise auf nicht vorhersehbare Herausforderungen und deren Bewältigung anzuwenden“ (S. 34). Die Schlussfolgerung von Pfeiffer lautet, sowohl die subjektivierenden als auch die objektivierenden Dimensionen erfahrungsbezogener Wissensarbeit zu hinterfragen. Gleichwohl erkennt sie an anderer Stelle im Handeln der Unternehmen, dass diese beide Dimensionen wertschätzen. Diese hier festzustellende Nichteindeutigkeit ist symptomatisch für die betrieblichen Realitäten, die sich in unterschiedlichen Lern- und Arbeitskulturen widerspiegeln. Mit den Ergebnissen der Untersuchung unterstreicht die Autorin die Bedeutung des Erfahrungswissens und liefert all denen Argumente, die eine kompetenz- und erfahrungsförderliche Arbeitsgestaltung in ihren Unternehmen umsetzen wollen. Um jedoch eine differenziertere Betrachtung der zentralen Fragestellung des Buches, ob erfahrungsbasierte Wissensarbeit im alltäglichen Handeln der Montagearbeiter eine Rolle spielt, zu ermöglichen, wäre es vorteilhaft, wenn die am Anfang des Buches begonnene Begriffsaueinandersezung fortgesetzt und z. B. Niveaustufen von Erfahrung verdeutlicht worden wären. Erfahrungsbezogene Wissensarbeit ist mehr als Erfahrungswissen und Erfahrung. Niveaustufen wären eine Voraussetzung, um zur Charakterisierung von mehr oder weniger komplexen Montagetätigkeiten im Kontext z. B. von Organisationskonzepten Kategorien und Cluster zu bilden. Dann wäre es auch einfacher Schlussfolgerungen für die Berufsbildung zu ziehen.

Was sind nun die Schlussfolgerungen der Autorin für die Berufsbildung? Die von ihr gestellte Frage, ob für (einfache) Montagetätigkeiten eine Facharbeiterausbildung unabdingbar ist, wird zunächst klar bejaht (S. 197): „Drei Jahre Ausbildung sind eben auch drei Jahre Erfahrung, die zudem meist in einer frühen beruflichen und erwerbsverlaufsbezogenen Sozialisationsphase stattfindet.“ Zitate aus den dokumentierten Interviews bestätigen diese Aussage vielfach. In einem der letzten Kapitel des Buches verlässt sie dann aber diese Position und fordert ergänzend zur dreijährigen Ausbildung überbetrieblich anerkannte und zertifizierte Qualifizierungsmodule für Geringqualifizierte (S. 212).

Dies ist zweifelsfrei eine richtige Forderung. Sie kommt jedoch etwas unvermittelt, da sie aus dem Inhalt des Buches nicht direkt nachvollziehbar ist. ■

Blick in den „toten Winkel“

MARKUS BRETSCHNEIDER

Auf der Suche nach neuen Qualifikationen Methoden der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen

Band 13 der FreQueNz-Buchreihe „Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten“

Lothar Abicht, Peter Bott, Bernd Dworschak,
Lutz Galiläer (Hrsg.)

W. Bertelsmann Verlag; Bielefeld 2007; 124 S., 14,90 EUR

Die zunehmende Technisierung und Globalisierung der Arbeitswelt ist verknüpft mit einem sich beschleunigenden Wandel an Qualifikationsanforderungen. Während sich für erwerbsfähige Personen die Frage stellt, wie man mit diesem Wandel Schritt halten und seine Berufsbiografie systematisch gestalten kann, stellt sich für Unternehmen und für die Politik die Frage, wie man Veränderungen möglichst frühzeitig aufspüren, erfassen und in zukunftsfähige Qualifizierungsangebote übersetzen kann.

Als jüngste Veröffentlichung der FreQueNz-Buchreihe widmet sich der vorliegende Band der Frage, welche Methoden für eine solche frühzeitige Identifizierung von Qualifikationsentwicklungen geeignet sind. Ausgehend von einer kurzen Darstellung der Entstehungsgeschichte, Strukturen und Zielsetzungen dieses Netzwerkes erfolgt zunächst eine Einordnung der Ansätze und Methoden. Das Erkenntnisinteresse liegt vor allem auf der Ebene der konkreten Arbeit in Unternehmen. Multimethodisches Vorgehen und eine Fokussierung qualitativer Methoden sind dabei die herausragenden Merkmale. Vor diesem Hintergrund werden unterschiedliche Ansätze der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen dargestellt. Die Erfassung von Trendqualifikationen, also Qualifikationen, die im Arbeitsprozess zunächst nur in Einzelfällen in Erscheinung treten, von denen aufgrund bestimmter Indizien jedoch zu vermuten ist, dass sie künftig vermehrt nachgefragt werden, wird im ersten Beitrag thematisiert. Während hier die Beschäftigten zur Erkenntnisquelle werden, kommt im Ansatz des „Boundary Spanning“ beratenden Personen eine besondere Rolle zu. Die Verknüpfung der betrieblichen Innenperspektive mit einer Außenorientierung ermöglicht dieser Gruppe einen besonderen Blick auf die Veränderung von Qualifikationen. Im Mittelpunkt eines weiteren Beitrags steht die häufig in den Hintergrund rückende Frage, wie Qualifikationsentwicklungen im Bereich von Hilfstätigkeiten und einfachen Fachtätigkeiten erfasst werden können. Mit Hilfe des Kooperativen Analyseverfahrens kommt hier den betrieblichen Experten im Zusammenspiel mit Berufsbildungsfachleuten und Forschenden eine besondere Rolle zu. Eine gestufte Verknüpfung von Fallstudien und Experten-

gesprächen mit einem quantitativen Ansatz findet sich im integrierten Forschungskonzept des ADeBar-Verfahrens als arbeitsnahe Dauerbeobachtung. Ebenfalls als Kombination aus einem qualitativen und quantitativen Herangehen wurde auf Basis der Delphi-Methode der IDQ®-Ansatz entwickelt. Die Ermittlung von Qualifikationsanforderungen wird hier weniger als Prognoseproblem, sondern vor allem als Informationsproblem betrachtet, das mittels leistungsfähiger Informationssysteme bearbeitet werden kann. Abgerundet werden die Beiträge durch einen weiterbildungsbezogenen Ansatz, bei dem Struktur- und Längsschnittanalysen der Datenbank KURSNET, die Ausschreibung eines Weiterbildungs-Innovationspreises und die Befragung von Weiterbildungsanbietern im Mittelpunkt stehen, sowie eher quantitativ ausgerichtete Stellenanzeigenanalysen, Inserentennachbefragungen und Betriebsbefragungen.

Die methodische Beschreibung der einzelnen Ansätze, die exemplarische Darstellung von Ergebnissen, die Einordnung der einzelnen Ansätze hinsichtlich Reichweite und Grenzen sowie die Angabe weiterführender Literatur bietet in kompakter Form einen theoretischen und praktischen Einblick in die vielfältige Gestaltung von Ansätzen zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen. Die Bedeutung einer solchen Früherkennung wird auch in den Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung des Innovationskreises Berufliche Bildung, hier im Hinblick auf ein branchenbezogenes Sektormonitoring, als Grundlage für eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik unterstrichen. Sie muss sich jedoch notwendigerweise auch auf noch nicht branchenförmig entwickelte Bereiche beziehen. Nicht zuletzt in diesem Sinne gewinnt der Band als methodologisches Kaleidoskop zur vorausschauenden Identifikation qualifikatorischer Trends im Sinne einer Qualifikationsentwicklungsforschung seine Bedeutung. ■

Liebe Leserinnen und Leser,

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

GREGOR BECHTOLD PIA SUE HELFERICH (Hrsg.)

Generation Bologna

Neue Herausforderungen am Übergang Schule – Hochschule

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008

188 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3628-1

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES

Übersicht über das Sozialrecht – Ausgabe 2008

BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2008

1080 Seiten + CD-ROM, 28,- EUR, ISBN: 978-3-8214-7244-7

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES

Übersicht über das Arbeitsrecht/Arbeitsschutzrecht – Ausgabe 2008

BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2008

816 Seiten + CD-ROM, 28,- EUR, ISBN: 978-3-8214-7281-2

C-ANDREAS DALLUEGE, HANS-WERNER FRANZ

IQM Integriertes Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung

Selbstbewertung für EFQM, DIN EN ISO 9001 und andere QM-Systeme

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008

180 Seiten, 34,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3627-4

WOLF-DIETRICH GREINERT

Employability and vocationalism – two competing models in employment training?

Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 4, p. 9

Training for workers which takes place below the academic level is being accorded an increasing degree of significance at an international level from an economic and social policy point of view. In Germany, this form of training has traditionally been viewed as “vocational training” or “vocational instruction” and has been pursued along these lines. The contrast with Anglo-Saxon practice and conceptuality makes it clear that employment training based on the principle of the regulated occupation represents only one of several possibilities. The contrast between the principle of the regulated occupation and employability serves as the basis for an analysis and critical evaluation of the theoretical and training policy implications.

IRMGARD FRANK, JORG-GÜNTHER GRUNWALD

Training modules – a contribution to the further development of dual vocational training

Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 4, p. 13

In the summer of 2007, the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) commissioned BIBB to develop competence based training modules for 14 existing training occupations, a task undertaken in conjunction with in-company and school-based training experts. The present paper portrays the educational policy initiatives forming the background to this pilot project, taking the description of existing approaches towards modular structures in present training regulations as a basis for explaining the concept for the development of training modules and using an example to illustrate them.

KATHRIN HENSCH, BARBARA LORIG, DANIEL SCHREIBER

A model for the structuring of competence based training regulations

Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 4, p. 18

Competence orientation is a central element of the modernisation of the system of vocational education and training. In order to deliver competence orientation within the curricula, an instrument is required which can be used to establish competences on a firm basis within the regulatory framework in a specified and systematic manner.

The BIBB research project “Competence standards in vocational education and training” takes theoretical means of access relevant to VET as a basis for the development of a competence model which the present paper portrays.

RAINER BRÖTZ, FRANZ SCHAPFEL-KAISER, HENRIK SCHWARZ

Occupational families contributing to the strengthening of the principle of the regulated occupation

Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 4, p. 23

The present paper investigates the issue of how occupational families featuring joint core competences can contribute to strengthening the principle of the regulated occupation. Experiences gained from the regulation of commercial occupations in the service sector form the basis for the presentation of initial ideas for a systematic alignment of occupations which enable the derivation of new impetuses for regulatory work and training practice.

ERIK HEB, GEORG SPÖTTL

Core occupations as a key component of European vocational training

Kernberufe als Baustein einer europäischen Berufsbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 4, p. 27

The concept of European core occupations formed an object of discussion as early as the beginning of the 1990's and has once again become a matter for debate within the context of the proposals for a European Qualifications Framework (EQF) and for a European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET). Core occupations may be able to deliver a significant impact on a VET dialogue between the social partners and policy-makers which is structured along European lines. The present paper examines

whether the establishment of European core occupations represents an opportunity of enriching European vocational training debate by adding a modern concept of vocationalism into the mix.

HUGO BARMETTLER

Cooperation, permeability and transparency – the main features of the Swiss vocational education and training reform

Zusammenarbeit, Durchlässigkeit und Transparenz – Grundzüge der schweizerischen Berufsbildungsreform

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 4, p. 31

A new Vocational Training Act which regulates all areas of training outside the higher education sector has been in force in Switzerland since 2004. The new law fosters and challenges thinking within system based correlations. The present paper describes measures and instruments which are acting as a vehicle for the strengthening of the integrative effect of the vocational education and training system for all young people whilst also enabling support to be offered to particularly able trainees.

ECKART SEVERING

Permeability within the training system – no annexation without certificate?

Durchlässigkeit im Bildungssystem – kein Anschluss ohne Abschluss?

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 4, p. 35

The efficiency and quality of the dual system of vocational education and training is demonstrated by its interfaces to upstream and downstream education areas as well as by what happens within the system itself. The sectors which prepare for the world of work set up a particular competition. When it comes to the recruitment of qualified employees employers have due to the occupationalisation of many degree programmes alternatives towards the dual training system. The present paper pictures how this could in the medium term put the dual training system under pressure.

KERSTIN MUCKE, REGINA BUHR

Delivering flexibilisation via accreditation – including in the field of vocational training

Possible solutions from the ANCOM initiative

Flexibilisierung durch Anrechnung – auch in der beruflichen Bildung Lösungsansätze aus ANKOM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 4, p. 39

European developments aim to achieve a greater degree of cooperation in the higher education sector and in the area of vocational training. As part of this process, transparency in respect of various qualifications and certificates represent prerequisites for the assurance of mobility and flexibility within the training and employment system. Within the scope of the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) initiative “Accreditation of vocational competences to higher education programmes” (ANCOM), initial approaches have been developed which use a learning outcomes based procedure both to foster permeability between vocational training and higher education and to facilitate flexible transitions and connections within vocational training itself.

HANS BORCH, GERT ZINKE

Standardised initial and advanced vocational training

Vocational education and training in production technology

Aus- und Fortbildung aus einem Guss

Berufsbildung in der Produktionstechnologie

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 4, p. 43

The present paper describes the way in which the training regulations for the occupation of production technologist and the training regulations for the advanced occupation of process manager in production technology have been interlinked. This example shows how the pressure to innovate can arise within an area of trade and industry which, on the face of things, is traditional in nature, and also demonstrates that this innovation pressure can no longer be accommodated within existing training occupations alone. This demands solutions which link initial and continuing training together, enabling the occupational concept to be lent a further accentuation in the light of the extent of the systematic and occupational design focus on lifelong learning.

AUTOREN

- **DR. HUGO BARMETTLER**
Bundesamt für Berufsbildung und
Technologie BBT
Effingerstr. 27
CH 3003 Bern
hugo.barmettler@bbt.admin.ch
- **DR. REGINA BUHR**
VDI/VDE Innovation + Technik
GmbH
Steinplatz 1
10623 Berlin
buhr@vdivde-it.de
- **DR. THOMAS FLIEGE**
Evangelische Fachhochschule
Reutlingen-Ludwigsburg
Paulusweg 6
71638 Ludwigsburg
t.fliege@efh-ludwigsburg.de
- **PROF. DR. WOLF-DIETRICH
GREINERT**
Dickhardtstraße 35
12161 Berlin
Wolf-Dietrich.Greinert@tu-berlin.de
- **DR. CARMEN SILVIA
HERGENRÖDER**
Auf der Derrwies 1
55442 Daxweiler
casihe@t-online.de
- **DR. MARTIN A. KILGUS**
IEIE – International Education
Information Exchange e. V.
Hörderlinplatz 2A
70193 Stuttgart
martin.kilgus@ieie.de
- **ARNO LESKIEN**
Bundesministerium für Bildung
und Forschung
53170 Bonn
arno.leskien@bmbf.bund.de

- **ANITA MILOLAZA**
Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg
Zschokkestr. 32
39016 Magdeburg
Anita.Milolaza@ovgu.de
- **STEFANIE SCHILLER**
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Carl-Zeiss-Str. 3
07743 Jena
Stefanie.Schiller@uni-jena.de

AUTOREN DES BIBB

- **ERWIN BARABOSCH**
barabosch@bibb.de
- **EDITH BELLAIRE (ehem.)**
über: bwp@bibb.de
- **HANS BORCH**
Hans.Borch@t-online.de
- **HARALD BRANDES (ehem.)**
brandes@netcologne.de
- **MARKUS BRETSCHNEIDER**
bretschneider@bibb.de
- **RAINER BRÖTZ**
broetz@bibb.de
- **IRMGARD FRANK**
frank@bibb.de
- **DR. JORG-GÜNTHER GRUNWALD**
grunwald@bibb.de
- **DR. KATHRIN HENSGE**
hensge@bibb.de
- **PROF. DR. ECKART SEVERING**
Forschungsinstitut Betriebliche
Bildung (f-bb)
Obere Turnstr. 8
90429 Nürnberg
severing.eckart@f-bb.de
- **PROF. DR. GEORG SPÖTTL**
Universität Bremen,
Institut Technik und Bildung
Am Fallturm 1
28359 Bremen
spoettl@uni-bremen.de
- **ERIK HEB**
hess@bibb.de
- **MANFRED KREMER**
kremer@bibb.de
- **BARBARA LORIG**
lorig@bibb.de
- **DR. EGON MEERTEN**
meerten@bibb.de
- **KERSTIN MUCKE**
mucke@bibb.de
- **DR. FRANZ SCHAPFEL-KAISER**
schapfel-kaiser@bibb.de
- **DANIEL SCHREIBER**
schreiber@bibb.de
- **HENRIK SCHWARZ**
schwarz@bibb.de
- **DR. GERT ZINKE**
zinke@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

37. Jahrgang, Heft 4/2008, Juli/August 2008
Redaktionsschluss 21. Juni 2008

Herausgeber

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

Redaktion

Christiane Jäger (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;
Prof. Dr. Thomas Deißinger, Universität
Konstanz; Marlies Dorsch-Schweizer, BIBB;
Joachim Kohlhaas, Deutsche Telekom AG,
Bonn; Prof. Dr. Georg M. 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: 0521 - 9 11 01 - 11, Fax -19
E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

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

Kündigung

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

Copyright

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

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

Zukunft Personal



Europas größte Fachmesse fürs Personalwesen

Podiumsdiskussion am 10. September 2008

Halle 5.2 | Forum 7 | 10:15 – 11:00 Uhr

Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals

Moderation:

Anna Maurus, Geschäftsführerin, GAB München



„Jeden Tag neu genießen‘ heißt für uns nicht nur, dass wir unseren Kunden täglich leckere Produkte versprechen. Auch unsere Mitarbeiter sollen nach diesem Motto Arbeit mit Spaß verbinden.“

*Ralf Schneemann, Leiter Personal der Kamps GmbH
und regelmäßiger Besucher der Zukunft Personal*

www.zukunft-personal.de | 9.-10. September 2008 | KoelnMesse

Hauptsponsoren



Medienpartner

