

AUFSTIEGS- FORTBILDUNG

Aufstiegsfortbildung unter Reformdruck

▶ Aufstiegsfortbildung unter Reformdruck

Attraktivität von

Fortbildungsqualifikationen

▶ Attraktivität von
Fortbildungsqualifikationen

Handlungs- und Kompetenzorientierung
in der Meisterbildung

▶ Handlungs- und Kompetenzorientierung
in der Meisterbildung

MIT BEILAGE ZUM



Bundesinstitut
für Berufsbildung

BiBB ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

EDITORIAL**3 Durchlässigkeit als Schlüssel für ein zukunftsfähiges Bildungssystem**

FRIEDRICH HUBERT ESSER

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN**4 Aufstiegsfortbildung – Entwicklungen im Zeitverlauf**

ANJA HALL

THEMENSCHWERPUNKT**6 Anerkannte Fortbildungsabschlüsse – Aufstiegsfortbildung unter Reformdruck**

REINHOLD WEIB

10 Tertiäre Bildung mit hohem Arbeitsmarktbezug – die höhere Berufsbildung in der Schweiz

CARMEN BAUMELER, INES TREDE, KATJA DANNECKER

14 Attraktivität von Fortbildungsqualifikationen

Interview mit Absolventinnen und Absolventen zu ihren Motiven, Erfahrungen und beruflichen Perspektiven

18 Lohnt sich Aufstiegsfortbildung?

Analysen zum objektiven und subjektiven Berufserfolg von Männern und Frauen

ANJA HALL

22 Stellenwert der höheren Berufsbildung am schweizerischen Arbeitsmarkt

Ergebnisse einer Unternehmensbefragung

PHILIPP WALKER, THOMAS BACHMANN

27 Akademisierung oder »vocational drift«?

Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich

UTE HIPPAACH-SCHNEIDER

30 Aufstiegsfortbildung im Bankensektor

Gestaltungsperspektiven im Kontext des DQR

MONIKA HACKEL

34 Handlungs- und Kompetenzorientierung in der Meisterbildung

Konsequenzen für die didaktische Umsetzung

ROLF R. REHBOLD, CHRISTIAN HOLLMANN

38 Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt**WEITERE THEMEN****40 Inklusive Berufsausbildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit**

Realisierungschancen aus Sicht von Berufsbildungsfachleuten

RUTH ENGRUBER, JULIA GEI, JOACHIM GERD ULRICH

44 Das Lerntagebuch zur individuellen Förderung beruflicher Rehabilitanden

ANDREA ZOYKE

BERUFE**48 Fortbildungsberufe für kaufmännische Führungskräfte auf der operativen Ebene**

Ein Werkstattbericht zu berufsübergreifenden Qualifikationen und Verordnungsstrukturen

GABI JORDANSKI, FRANZ KAISER, HENRIK SCHWARZ

DQR KONKRET**52 Kriterien für die Zuordnung der Fortbildungsabschlüsse zu DQR-Niveaus**

Einschätzung und Handlungsbedarf aus Arbeitnehmersicht

THOMAS RESSEL

REZENSIONEN**54 Weiterbildung in Kommunalverwaltungen**

STEFAN WEILER

55 Flüchtlingen in Ausbildung und Arbeit einbeziehen

MONIKA BETHSCHEIDER

KURZ UND AKTUELL**62 Autorinnen und Autoren Impressum**

Diese BWP-Ausgabe im Internet:

www.bibb.de/bwp-4-2014

Durchlässigkeit als Schlüssel für ein zukunftsfähiges Bildungssystem



FRIEDRICH HUBERT ESSER
Prof. Dr., Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

»Durchlässigkeit« ist ein Standardthema in der beruflichen Bildung und wird vor allem mit der Idee verbunden, die Entsäulung im Bildungssystem zu fördern und damit mehr Perspektiven für die Ausgestaltung barrierefreier Bildungswege zu eröffnen. Neben dieser pädagogischen ist ebenso die soziologische Konnotation hervorzuheben, über »Durchlässigkeit« Zugänge von unten nach oben realisieren zu können. Dies ist eine bedeutsame Voraussetzung für die Entwicklung individueller Bildungs- und Beschäftigungskarrieren und damit auch für den sozialen Aufstieg. Angesichts des vorherrschenden Akademisierungstrends ist damit auch die Hoffnung verbunden, Bildungs- und Qualifikationsangebote auf unterem und mittlerem DQR-Niveau dadurch attraktiver zu machen, dass sie zu solchen auf höheren Niveaus anschlussfähig werden.

Anforderungen an Durchlässigkeit

Ein durchlässiges Bildungssystem zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur der Königsweg Standard bleibt, sondern auch *die* Bildungswege, die vormals Ausnahmen waren, ebenso zur Regel werden; so z. B. wenn der Hochschulzugang ausgehend von einem mittleren Schulabschluss über eine Berufsausbildung geplant und umgesetzt wird. Genauso sollten Studierende in einem durchlässigen Bildungssystem darüber im Bilde sein, welche Quereinstiege aus ihrem Studiengang heraus in die berufliche Aus- und Aufstiegsfortbildung unter Berücksichtigung geregelter Anerkennungsmodalitäten möglich sind. Die Güte eines durchlässigen Bildungssystems wird sich in Zukunft auch darin dokumentieren, dass es für den Einzelnen den benötigten Raum für die Revision vormals getätigter Bildungsentscheidungen lässt. Das bedeutet dann auch, dass diejenigen, die diese Möglichkeit nutzen, nicht als Bildungsverlierer, Aussteiger oder Abbrecher diskriminiert werden dürfen.

Handlungsbedarf auf unterschiedlichen Ebenen

Aus Sicht der beruflichen Bildung ergibt sich bei der Umsetzung eines durchlässigen Bildungssystems Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen:

Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien: Neben der Studienorientierung muss die Berufsorientierung Standard an Gymnasien werden. Mit dem seit 2008 laufenden Berufsorientierungsprogramm ist der Anfang gemacht und eine Grundlage gelegt. Zu fragen ist jetzt, wie nicht nur die Ausdehnung weiter in die Fläche an alle Haupt- und Mittelschulen erfolgen, sondern auch die Sekundarstufe II an Gymnasien schrittweise mit einbezogen werden kann.

Verzahnung von Aus- und Aufstiegsfortbildung im Rahmen von Berufslaufbahnkonzepten: Auf Basis des vom BiBB Hauptausschuss verabschiedeten Qualitätssicherungskonzepts für die Aufstiegsfortbildung ist nunmehr mit Nachdruck an der weiteren Verbesserung der Standardisierung der Aufstiegsfortbildung zu arbeiten. Ziel muss es sein, möglichst in allen ausbildungs- und fortbildungsstarken Berufen Laufbahnkonzepte anzubieten, die das Spektrum von Qualifikationsangeboten bis zum DQR-Niveau 7 vorhalten.

Quereinstiege in die Berufsbildung aus dem Studium heraus: Im Sinne einer reziprok ausgestalteten Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen ist es erforderlich, Studierenden, die ihr Studium vorzeitig beenden, in der beruflichen Bildung verbindliche Anschlussmöglichkeiten zu bieten.

Rahmenbedingungen zur Anerkennung von Bildungsleistungen verbessern: Zur stärkeren Verzahnung und Durchlässigkeit von Bildungsgängen wurde im BiBB kürzlich ein BMBF-gefördertes Projekt gestartet. Hier geht es um die Entwicklung von Qualifikationsangeboten, die dem Niveau 5 von DQR/EQR entsprechen und sowohl als Module im Rahmen der beruflichen Aufstiegsfortbildung als auch im Rahmen eines inhaltlich affinen oder entsprechenden Bachelor-Studiengangs eingesetzt werden können.

Aufstiegsfortbildung – Entwicklungen im Zeitverlauf

ANJA HALL

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Qualifikation, berufliche Integration und
Erwerbstätigkeit« im BIBB

Ein anerkannter Fortbildungsabschluss wird in der Regel nach einer Berufsausbildung und mehrjähriger Berufserfahrung abgelegt und ebnet insbesondere Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung den Weg in höhere berufliche Positionen. Solche traditionellen Aufstiegspositionen scheinen jedoch angesichts von Veränderungen auf der Unternehmensebene und der zunehmenden Konkurrenz durch Erwerbstätige mit Hochschulabschluss an Bedeutung zu verlieren. Anhand des Mikrozensus und den BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen werden Entwicklungen für die vergangenen 30 Jahre nachgezeichnet.

Anteil Erwerbstätiger mit Fortbildungsabschluss im Zeitverlauf

Staatlich anerkannte Fortbildungsabschlüsse umfassen die aufgrund von Bundesverordnungen (gem. § 53 BBiG bzw. § 42 HwO) geregelten Fortbildungen sowie die in Zuständigkeit der Länder geregelten Fortbildungen zum/zur Techniker/-in, die an Fachschulen angeboten werden. Darüber hinaus gibt es weitere Fortbildungen, die von den Kammern erlassen werden (§ 54 BBiG bzw. § 42 a HwO). Zu den quantitativ bedeutsamsten Fortbildungsberufen zählen Meister/-in, Techniker/-in, Betriebswirt/-in, Fachwirt/-in oder Fachkaufmann/-kauffrau.

Die Frage, wie sich der Anteil der Personen mit einem Fortbildungsabschluss unter allen Erwerbstätigen im Zeitverlauf verändert hat, kann auf Basis

Datengrundlage Mikrozensus

Der Mikrozensus ist die amtliche Repräsentativstatistik des Statistischen Bundesamtes über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt, an der jährlich ein Prozent aller Haushalte in Deutschland beteiligt ist. Dabei werden jährlich etwa 830.000 Personen aus rund 370.000 Privathaushalten zu unterschiedlichen Themenfeldern befragt; u. a. zu Erwerbstätigkeit, Beruf und Ausbildung. Fortbildungsabschlüsse werden hier jedoch nicht entlang der oben genannten Differenzierung in Bundes-, Landes- und Kammerzuständigkeit abgefragt. Vielmehr wird nach einschlägigen Abschlüssen gefragt (vgl. Fußnote zu Abb. 1). Für die Erhebung besteht gemäß § 7 Mikrozensusgesetz Auskunftspflicht.

verschiedener Mikrozensusserhebungen beantwortet werden (vgl. Kasten). Allerdings müssen sich die Analysen auf Männer beschränken, da bis zum Mikrozensus 2010 Fortbildungsabschlüsse nicht nur teilweise mit Abschlüssen einer Berufsakademie oder Verwaltungsfachhochschule erfasst wurden, sondern auch zusammen mit den Abschlüssen einer zwei- oder dreijährigen Schule des Gesundheitswesens.¹ Da schulische Ausbildungsgänge in Gesundheitsdienstberufen meist von Frauen gewählt werden, wäre die Fortbildungsquote für Frauen überschätzt und verzerrt. Die über die Jahre wechselnden Kategorien wurden für die Analyse so gebildet, dass Vergleiche möglich werden (größter Zähler; dazu ausführlich HALL 2014 b). Der so berechnete Anteil der *männli-*

chen Erwerbstätigen mit Fortbildungsabschluss liegt im Jahr 1999 bei 12,3 Prozent und sinkt dann kontinuierlich auf zehn Prozent im Jahr 2007 ab (vgl. Abb. 1). Seit 2008 ist wieder ein leichter Anstieg zu beobachten; im Jahr 2010 werden 10,8 Prozent erreicht. Führt man diese Berechnungen bis ins Jahr 2011 weiter, so liegt die entsprechend geschätzte Quote bei 10,9 Prozent (vgl. HALL 2014 b).²

Anteil Erwerbstätiger mit Meister-/Technikerabschluss im Zeitverlauf

Mit den BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen (vgl. Kasten, S. 5) kann aufgezeigt werden, wie sich speziell der Anteil der Erwerbstätigen mit Meister- und Technikerabschluss im Zeitverlauf entwickelt hat. Ein Zeitvergleich in Abbildung 2 erfordert auch hier eine Vereinheitlichung der entsprechenden Stichprobenbasis (kleinste gemeinsame Basis). Der Zeitvergleich in Abbildung 2 beschränkt sich daher auf *westdeutsche* männliche Erwerbstätige im Alter von 15 bis 65 Jahren.

Demnach erreicht der Anteil männlicher Erwerbstätiger mit Meister- oder Technikerabschluss (höchster Abschluss) im Befragungsjahr 1992 mit 12,1 Prozent den höchsten Wert. Seit dem Tiefstand im Jahr 2006 (7,0 %) steigt die Quote der Erwerbstätigen mit einem Fortbildungsabschluss zum Meister oder Techniker wieder an und erreicht 2012 einen

¹ Eine valide Berechnung ist erst auf Basis des Mikrozensus 2011 möglich: 6,7 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland geben einen Fortbildungsabschluss als höchsten Ausbildungsabschluss an. Bei den Männern liegt die Quote mit 8,8 Prozent höher als bei den Frauen mit 4,3 Prozent.

² Auch auf Basis der Berufsbildungsstatistik ist seit 1992 ein deutlicher Rückgang der bestandenen Fortbildungsprüfungen nach § 53 BBiG bzw. § 42 HwO zu verzeichnen, wobei sich die Gesamtzahl der bestandenen Fortbildungsprüfungen seit Anfang des Jahrtausends wieder etwas stabilisiert hat. Der Rückgang ging dabei in erster Linie zulasten der Handwerksmeister/-innen (Rückgang zwischen 1992 und 2012 um 49 %; minus 21.731) und Industriemeister/-innen (Rückgang zwischen 1992 und 2012 um 34 %; minus 5.081; vgl. HALL 2014a).

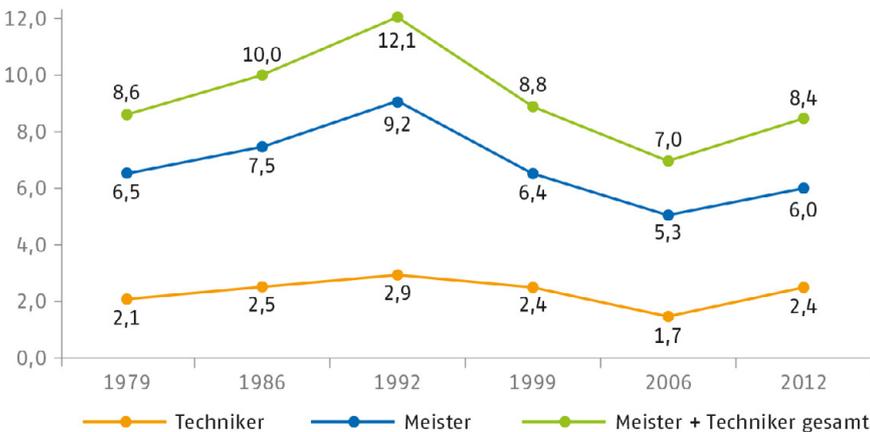
Abbildung 1
Männliche Erwerbstätige im Alter von 15 bis 65 Jahren mit Fortbildungsabschluss* 1999 bis 2011 (in %)



* Meister-/Technikerausbildung oder gleichwertiger Fachschulabschluss, Abschluss einer zwei- oder dreijährigen Schule des Gesundheitswesens oder Abschluss einer Fachakademie, Abschluss einer Verwaltungsfachhochschule, Abschluss einer Berufsakademie; Fachschule der DDR; 2011: Schätzwert

Quelle: Mikrozensus 1999–2011, Erwerbstätige in Privathaushalten am Hauptwohnsitz

Abbildung 2
Anteil westdeutscher männlicher Erwerbstätiger im Alter von 15 bis 65 Jahren mit Meister-/Technikerabschluss (in %)



Quelle: BIBB/IAB-Erhebungen 1979, 1986, 1992, 1999; BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen 2006, 2012

Wert von 8,4 Prozent. Eine differenzierte Betrachtung nach Meister- und Technikerabschlüssen zeigt, dass die Anteile der Technikerabschlüsse unter westdeutschen männlichen Erwerbstätigen zwischen zwei und drei Prozent liegen. Der Anteil der Erwerbstätigen mit einem Meisterabschluss ist hingegen zwischen 1992 (9,2 %) und 2012 (6,0 %) stark gesunken (vgl. Abb. 2).

Fazit: Abwärtstrend scheint gestoppt

Auf Basis des Mikrozensus und der Erwerbstätigenbefragungen zeigt sich für Männer, dass das hohe Niveau Ende der 1990-er Jahre heute zwar nicht mehr erreicht wird, der Negativtrend der letzten Jahre aber gestoppt zu sein scheint. Seit dem Tiefstand 2007 steigt auf Basis des Mikrozensus der Anteil der Männer mit Aufstiegsfortbildung unter den Erwerbstätigen wieder an. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich auch unter männlichen Erwerbstätigen, die einen Meister- oder Technikerabschluss erreicht haben: Die Quote fällt zwischen 1999 und 2006 ab und steigt dann bis 2012 wieder an. Auch bei der Entwicklung der bestandenen Fortbildungsprüfungen zeigt sich ein Ende des Abwärtstrends (vgl. HALL 2014a). Wie sich die positive Entwicklung der letzten Jahre, die anhand verschiedener Datenquellen zum Ausdruck kommt, fortsetzt, sollte in den nächsten Jahren weiter beobachtet werden. ◀

Datengrundlage Erwerbstätigenbefragungen

Die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen 2006 und 2012 sind telefonische, computerunterstützte Repräsentativbefragungen (CATI) von jeweils 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland, die gemeinsam vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführt wurden (vgl. www.bibb.de/arbeit-im-wandel). Grundgesamtheit sind Erwerbstätige ab 15 Jahren (ohne Auszubildende). Als Erwerbstätigkeit gilt eine Tätigkeit von regelmäßig mindestens zehn Stunden pro Woche gegen Bezahlung (»Kernerwerbstätige«). Diese Erhebungen schließen konzeptionell an die vom BIBB und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführten BIBB/IAB-Erhebungen an, die in den Jahren 1979, 1986, 1992 und 1999 durchgeführt wurden.

Literatur

HALL, A.: Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 (Vorversion). Bonn 2014 a, S. 364–367 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014_Vorversion.pdf (Stand: 04.05.2014)

HALL, A.: Erwerbstätige mit Fortbildungsabschluss – Entwicklungen im Zeitverlauf. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 (Vorversion). Bonn 2014 b, S. 368–372 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014_Vorversion.pdf (Stand: 04.05.2014)

Anerkannte Fortbildungsabschlüsse – Aufstiegsfortbildung unter Reformdruck



REINHOLD WEIß

Prof. Dr., Ständiger Vertreter des Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung und Forschungsdirektor

Die Möglichkeiten zur Fortsetzung der Erstausbildung und zur Erweiterung der beruflichen Kompetenzen durch staatlich geregelte Fortbildungsabschlüsse sind ein wichtiger Faktor für die Attraktivität der beruflichen Bildung. Sie bieten Beschäftigten mit einer beruflichen Ausbildung eine Perspektive, ihr Aufgabenspektrum zu erweitern und verantwortliche Fach- und Führungsaufgaben zu übernehmen. Die anerkannten und bewährten Fortbildungsregelungen stehen jedoch vor neuen Herausforderungen. Um ihre Attraktivität auch in Zukunft zu gewährleisten, muss das System weiterentwickelt werden. Hierzu werden im Beitrag Entwicklungen beleuchtet und mögliche Handlungsfelder benannt.

Nutzen anerkannter Abschlüsse

Die anerkannten Fortbildungsabschlüsse zählen international zu den postsekundären Abschlüssen. Ein Teil davon – die landesrechtlich sowie die bundeseinheitlich nach §53 BBiG/§42 HwO geregelten Abschlüsse – wird in der Klassifikation der Bildungsabschlüsse (ISCED) dem Tertiärbereich B zugeordnet. Sie stehen damit auf einer Ebene mit Hochschulabschlüssen.

Fortbildungsabschlüsse bilden ihrem Anspruch nach die Grundlage für einen Aufstieg in mittlere Führungsfunktionen, die Wahrnehmung von anspruchsvollen Fachaufgaben oder die Aufnahme einer selbstständigen Tätigkeit. Empirische Befunde belegen, dass es vielen Absolventinnen und Absolventen gelingt, ihren beruflichen Status zu verbessern (vgl. HALL in diesem Heft, S. 18ff.). Auch die regelmäßig durchgeführten Absolventenbefragungen im Bereich der Industrie- und Handelskammern zeigen hohe Erfolgsquoten. Die Befragten berichten davon, dass sie beruflich aufgestiegen sind, verantwortungsvollere Aufgaben erhalten haben und auch ein höheres Einkommen erzielen. Allerdings lassen die Ergebnisse erkennen, dass der Anteil der Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen angestiegen ist, die zum Zeitpunkt der Befragung noch keinen Aufstieg realisiert haben und bei denen der Nutzen vor allem in der Sicherung des Arbeitsplatzes und der Übernahme einer verantwortungsvolleren oder interessanteren Tätigkeit besteht. Während im Jahr 2005 noch 71,5 Prozent erklärten, die Fortbildung habe sich auf die berufliche Entwicklung vorteilhaft ausgewirkt, waren es im Jahr 2010 »nur« noch 55,3 Prozent (vgl. DIHK 2011, S. 17).

Stagnierende Teilnehmerentwicklung

Einen Höhepunkt erlebten die anerkannten Fortbildungsabschlüsse in den 1990-er Jahren. Nach der Wiedervereinigung wollten viele Menschen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch den Erwerb beruflicher Abschlüsse verbessern. Seither sind die Teilnehmerzahlen in den Prüfungen rückläufig, haben sich in den letzten zehn Jahren aber weitgehend stabilisiert mit einem leichten Aufwärtstrend (vgl. hierzu HALL in diesem Heft, S. 4f.). In der gleichen Zeit sind die Absolventenzahlen an Fachschulen relativ konstant geblieben. Der Rückgang der Teilnehmerzahlen in den Fortbildungsprüfungen wird auch in der Erwerbstätigkeit deutlich: Hatten im Jahr 1999 noch 12,9 Prozent der männlichen Erwerbstätigen einen Fortbildungsabschluss, lag dieser Anteil im Jahr 2011 nur noch bei 10,9 Prozent (vgl. BIBB 2014, S. 370).

Eine differenzierte Betrachtung nach Fortbildungsbereichen ergibt weitere Aufschlüsse (ebd., S. 366). Zunahmen sind insbesondere bei den Fortbildungsprüfungen im Bereich der Freien Berufe sowie bei den Fachwirte-Prüfungen festzustellen. Rückgänge hat es hingegen in den Bereichen Landwirtschaft und Hauswirtschaft, bei den gewerblich-technischen Fortbildungsabschlüssen (insbesondere den Industrie- und Handwerksmeistern) sowie in den schreibtechnischen Fortbildungsabschlüssen gegeben. Diese Entwicklungen spiegeln vor allem wirtschaftsstrukturelle Veränderungen wider.

Nach wie vor wird die Aufstiegsfortbildung durch einige »Klassiker« unter den Abschlüssen dominiert. Dies sind im gewerblich-technischen Bereich die Industrie- und Handwerksmeister sowie im kaufmännischen Bereich die Fach-

Tabelle
Fortbildungsabschlüsse nach BBiG/HwO mit den meisten
Prüfungsteilnehmenden im Jahr 2012

Abschluss / Wirtschaftsbereich	Teilnehmende an Prüfungen	Bestandene Prüfungen
IHK		
Wirtschaftsfachwirt/-in	6.135	5.175
Industriemeister/-in Metall	6.096	5.241
Handelsfachwirt/-in	5.907	3.582
Bilanzbuchhalter/-in	2.751	2.220
Technische/-r Betriebswirt/-in	2.478	2.022
Fremdsprachenkorrespondent/-in	2.244	1.644
Betriebswirt/-in	1.992	1.602
Bankfachwirt/-in	1.944	1.335
Personalfachkaufmann/-kauffrau	1.944	1.626
Industriemeister/-in Elektrotechnik	1.734	1.554
HWK		
Technische/-r Fachwirt/-in	11.991	11.832
Kfz-Technikermeister/-in	4.158	4.002
Friseurmeister/-in	3.054	2.961
Fachkaufmann/-kauffrau Handwerkswirtschaft	2.688	2.583
Betriebswirt/-in	2.628	2.475
Elektrotechnikermeister/-in	2.346	2.259
Kfz-Service-techniker/-in	1.635	1.530
Installateur- und Heizungsbauermeister/-in	1.554	1.491
Maler- und Lackierermeister/-in	1.239	1.194
Tischlermeister/-in	1.092	1.074

Quelle: Statistisches Bundesamt 2013

wirte und hier vor allem die Handels-, Wirtschafts- sowie die Bankfachwirte (vgl. Tab.). Enttäuschend ist hingegen die Entwicklung der Teilnehmerzahlen bei etlichen der in den letzten Jahren neu geschaffenen Fortbildungsprüfungen. Zwar müssen erst einige Jahre abgewartet werden, bis sich neue Fortbildungsabschlüsse in der Praxis etablieren, es muss aber zu denken geben, wenn die Teilnehmerzahlen bei einigen Abschlüssen (z.B. Fachkaufmann/-kauffrau Außenwirtschaft, Aus- und Weiterbildungspädagoge/-pädagogin) noch nicht einmal die Hundertermarke erreichen.

Verschärfter Wettbewerb für Fortbildungsabschlüsse

Mit Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse ist der Anspruch verbunden, stärker berufsbezogene Qualifikationen zu vermitteln. Ein zunehmender Wettbewerb ist namentlich zwischen Absolventinnen und

Absolventen mit Bachelor- und Fortbildungsabschluss zu erwarten. Denn es gibt in qualifizierten Tätigkeiten, mittelfristig auch in Führungsfunktionen von kleinen und mittelgroßen Betrieben, deutliche Schnittmengen in den Aufgabenprofilen.

Während ein Studium inzwischen in den meisten Bundesländern wieder gebührenfrei möglich ist, können Teilnahmegebühren für einen Vorbereitungskurs und die Prüfungsgebühren erheblich sein und bis zu 10.000 Euro und mehr betragen. Finanzielle Engpässe ergeben sich für die Teilnehmenden insbesondere bei Vollzeitmaßnahmen. In dieser Zeit müssen sie unter Umständen unbezahlten Urlaub nehmen und vom Ersparten leben. Die öffentlichen Fördermöglichkeiten – ob über das AFBG, das Bundesprogramm Begabtenförderung, Länderprogramme oder durch die Geltendmachung der Kosten in der Einkommensteuererklärung – können diese Aufwendungen nur begrenzt mindern.

Wettbewerbsdruck entsteht nicht zuletzt durch die Zunahme dualer Studiengänge, vor allem weiterbildender Studiengänge. Für das Jahr 2013 wurden 447 derartige Studiengänge registriert (vgl. BIBB 2014, S. 262). Sie sind für Berufstätige interessant, weil das Studium neben dem Beruf absolviert werden kann. Die Präsenzphasen werden zum Teil durch Studienbriefe oder E-Learning-Module ergänzt; die Betreuung der Studierenden wird über Tutoren und regionale Studienzentren gewährleistet. Auch wenn zum Teil hohe Lehrgangs- bzw. Studiengebühren anfallen, ist ein solches Studium im Endeffekt kaum kostspieliger als die Teilnahme an einem Vorbereitungslehrgang auf eine Fortbildungsprüfung.

Inwieweit Fortbildungsabschlüsse durch neue Studienmodelle und die Zunahme der Studierendenzahl unter Druck geraten, ist aktuell noch nicht absehbar. Erste Forschungsergebnisse gehen eher von einer Koexistenz als von einer Konkurrenz am Arbeitsmarkt aus (vgl. BOTT/HELMRICH 2013; WALKER/BACHMANN in diesem Heft). Um zu verlässlichen Aussagen zu gelangen, bedarf es indessen längerfristiger Studien und Analysen.

Systematisierung der Fortbildungsabschlüsse

Eine deutliche Aufwertung haben Fortbildungsabschlüsse durch den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) erfahren. Fortbildungsabschlüsse können danach – analog der dreistufigen Skala der Fortbildungsabschlüsse – den Niveaus 5, 6 und 7 des DQR zugeordnet werden. Der BIBB Hauptausschuss (2014) hat eine Empfehlung erarbeitet, um anhand von Kriterien eine Zuordnung von bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsabschlüssen zu den Niveaus vornehmen zu können (vgl. auch RESSEL in diesem Heft).

Damit wurde eine Grundlage für Fortbildungsabschlüsse aufgrund einer Rechtsverordnung des Bundes – das sind aktuell rund 220 – sowie Fachschulabschlüsse geschaffen. Noch offen ist, wie die Kammerregelungen zugeordnet werden sollen. Hiervon gibt es deutlich mehr: insgesamt 763 Fortbildungsabschlüsse mit ca. 2.900 verschiedenen Regelungen auf Kammerebene (vgl. BIBB 2014, S. 358). Es wird nicht einfach sein, diese Abschlüsse sachgerecht zuzuordnen. Allerdings bietet dies die Chance, diesen Bereich zu systematisieren und damit die Transparenz zu verbessern. Dies ist auch deshalb wünschenswert, weil die Bezeichnungen der Abschlüsse nicht einheitlich sind. Häufig bleibt unklar, auf welchem Niveau ein Abschluss liegt und worin er sich von anderen unterscheidet. Das BIBB entwickelt aktuell Vorschläge für eine Vereinheitlichung der Bezeichnungen.

Die Einordnung der Fortbildungsabschlüsse in den DQR hat zugleich Spielraum für neue Abschlüsse auf dem Niveau 5 geschaffen. Diesem Niveau, das zugleich die erste Ebene der Fortbildung darstellt, sind bislang nur wenige Abschlüsse zugeordnet (z.B. Servicetechniker/-in, Fachberater/-in). Die Entwicklung neuer Abschlüsse und Fortbildungsgänge könnte die Attraktivität der beruflichen Bildung steigern und zugleich den Weg zu einer längeren und anspruchsvolleren Fortbildung auf dem Niveau 6 erleichtern. Dies gilt umso mehr, als die Hochschulen bislang wenig Neigung zeigen, diese Lücke durch Studiengänge nach dem Muster der »Short cycles« (vgl. REIN 2011) zu füllen. Allerdings müssen derartige Fortbildungsabschlüsse durch einen entsprechenden Bedarf der Wirtschaft abgesichert sein.

Durchlässigkeit in den Hochschulbereich – und umgekehrt

Mit der Öffnung des Hochschulzugangs für Absolventinnen und Absolventen einer anerkannten Fortbildung hat die Kultusministerkonferenz 2009 ein wichtiges Signal für die Gleichwertigkeit hochschulischer und beruflicher Abschlüsse gegeben. Inzwischen ist der KMK-Beschluss von den Ländern weitgehend in Hochschulrecht umgesetzt worden. Dies schlägt sich in deutlich gestiegenen Studienanfängerzahlen nieder. Im Jahr 2012 stellten beruflich Qualifizierte 2,5 Prozent der Studienanfänger/-innen (vgl. DUONG/PÜTTMANN 2014, S. 4). Das mag gering erscheinen, bedeutet aber, dass sich der Anteil innerhalb weniger Jahre mehr als verdoppelt hat. Das ist umso bemerkenswerter, als gleichzeitig die Zahl der Studierenden deutlich zugenommen hat.

Die Transparenz über Zulassungsvoraussetzungen, die Anforderungen an ein Studium sowie die Möglichkeiten, die in der beruflichen Bildung oder Praxis erworbenen Qualifikationen auf ein Studium anrechnen zu lassen, müssten

jedoch verbessert werden. Notwendig wären transparente, am besten pauschale Anrechnungsverfahren, verbunden mit einer qualifizierten Beratung sowie einem System von Brückenkursen.

Der Wissenschaftsrat (2014, S. 96) hat angeregt, Teile der Fortbildung und eines Studiums wechselseitig anrechenbar zu machen. Qualifikationen aus der beruflichen Bildung sollten in Studiengänge wie auch umgekehrt Teile eines Studiums in Fortbildungskonzepten integrierbar sein. In Ansätzen geschieht dies bereits: Beispielsweise erkennen Hochschulen Prüfungen zur Ausbildereignung an. Umgekehrt bieten Hochschulen Zertifikatskurse an, die Teile eines Fortbildungskonzepts sein könnten (vgl. HANFT/KNUST 2007).

Problem Leistungsbewertung

Ein ganz praktisches Problem beim Übergang zur Hochschule stellen die Leistungsbewertungen in den Fortbildungsprüfungen dar. Sie werden – anders als die Schulnoten – in der Regel nicht in einer Gesamtnote ausgewiesen, sondern in mehreren Einzelnoten für die verschiedenen Prüfungsleistungen. Künftig sollen deshalb auf den Zeugnissen der bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsabschlüsse Gesamtnoten ausgewiesen werden. Dies setzt eine Gewichtung der Einzelnoten voraus. Kriterien könnten Umfang und Komplexität der Prüfungsaufgaben oder der Prüfungsaufwand sein.

Um eine Lösung zu entwickeln, wurde vom BIBB eine Arbeitsgruppe mit Sachverständigen aus der beruflichen Praxis eingerichtet. Sie wird Vorschläge hierzu erarbeiten.

Strategisches Ziel muss es sein, die anerkannten Fortbildungsabschlüsse nicht nur auf der gleichen Stufe wie Bachelor-Abschlüsse einzuordnen, sondern den Absolventinnen und Absolventen damit auch die Möglichkeit zu geben, ein aufbauendes Master-Studium zu beginnen. Dies ist rechtlich noch kaum gewährleistet. Und wo es möglich ist – etwa in Rheinland-Pfalz – wird es nur wenig genutzt.

Gleichzeitig gilt es, für Studienabbrecher/-innen die Anrechnung erbrachter Lernleistungen zu verbessern. Das Berufsbildungsgesetz wie auch die Handwerksordnung bieten verschiedene Möglichkeiten dazu. Die Überprüfung und Anerkennung obliegt den zuständigen Stellen. Aufgrund der bislang eher geringen Fallzahlen wie auch der Vielfalt möglicher Qualifikationen erfolgt die Prüfung jeweils im Einzelfall und unter Berücksichtigung von Leistungen, die im Studium oder auf andere Weise erbracht wurden (vgl. KOHL/KESTNER/BUHR 2013). Für Unternehmen bieten Studienabbrecher/-innen ein noch kaum erschlossenes Bewerberpotenzial für die berufliche Bildung. Nicht von ungefähr engagieren sich Kammern und Unternehmen in Projekten und Initiativen darum, diese Zielgruppe anzusprechen und über die Möglichkeiten einer beruflichen Aus- und/oder Fortbildung zu informieren.

- »your turn« ist eine Initiative der IHK Berlin. Angeboten wird eine verkürzte Ausbildung in 18 Monaten zu Immobilienkaufleuten, Kaufleuten im Groß- und Außenhandel sowie von Fachinformatiker/-innen – Systemintegration in Zusammenarbeit mit Oberstufenzentren.
- »Finish IT« bietet eine modulare Nachqualifizierung, mit der die Voraussetzungen für eine Zulassung zur Externprüfung geschaffen werden. Träger ist das CyberForum in Karlsruhe.
- »Und Morgen Meister« bietet für Studienabbrecher/-innen die Möglichkeit zu einer verkürzten Erstausbildung in Kombination gegebenenfalls mit einer Fortbildung zum Handwerksmeister. Im günstigsten Fall kann der Meisterabschluss nach zweieinhalb Jahren erworben werden. Initiator ist die Handwerkskammer Münster in Zusammenarbeit mit der regionalen Arbeitsagentur.

Diese Modelle sind mit einer intensiven Beratung und einer Vermittlung in Unternehmen verbunden. Es wird wichtig sein, die gemachten Erfahrungen auszuwerten, um Empfehlungen zu entwickeln, wie die Praxis der Anerkennung und Anrechnung von Studienleistungen verbessert werden kann. Allerdings zeigen die Erfahrungen mit der Liberalisierung der Zugangsmöglichkeiten zu Fortbildungsprüfungen, insbesondere die Herabsetzung der erforderlichen Praxiszeiten, auch Grenzen auf. So klagen Prüfungsausschussmitglieder über ein zuweilen ungenügendes Erfahrungswissen der Prüflinge. Auch sinkt die Erfolgsquote in den Prüfungen mit abnehmender Berufserfahrung.

Qualitätssicherung der Vorbereitungslehrgänge

Mit dem BBiG bzw. der HwO und den Verfahren für die Erarbeitung von Rechtsverordnungen des Bundes gibt es einen klaren rechtlichen Rahmen für Fortbildungsprüfungen. Dabei spielt die Beteiligung der relevanten Akteure sowie die Arbeit der Sachverständigen aus der beruflichen Bildung eine wichtige qualitätssichernde Rolle. Sie wird ergänzt durch Expertisen des BIBB zu einzelnen Fortbildungsabschlüssen (vgl. SCHENK u.a. 2012). Eine offene Flanke bildet hingegen das Lehrgangsangebot, denn der Weiterbildungsmarkt ist prinzipiell offen und unterliegt keiner Regulierung des Marktzugangs. Seit einiger Zeit ist deshalb eine Akkreditierung der Lehrgangsangebote in der Diskussion (vgl. NEHLS 2009). Auf Dauer wird die Politik nicht daran vorbei kommen, Standards für Anbieter festzulegen.

Auf dieses Manko hat die OECD in einem Gutachten zur postsekundären Bildung in Deutschland hingewiesen. Unzureichende Informationen über Qualität und Kosten der Vorbereitungskurse hätten, so heißt es, zusammen mit »der sehr geringen externen Qualitätskontrolle« (FAZEKAS/FIELD 2013, S. 9) zur Folge, dass es den Fortbildungskandidatinnen und -kandidaten schwerfällt, den richtigen

Vorbereitungskurs auszuwählen. Auch beständen für Anbieter nicht genügend Anreize, ein gutes Kursangebot zu geringen Kosten zu gewährleisten. Die Gutachter leiten daraus die Empfehlung ab, dass bei den Anbietern bessere Informationen über die Kursqualität und die Kosten erhoben und verbreitet werden sollen. Außerdem soll die Selbstregulation der Wirtschaft gefördert werden, um hohe und einheitliche Standards zu gewährleisten. Ziel müsse es sein, Mindeststandards festzulegen. ◀

Literatur

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. (Vorversion) Bonn 2014 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014_Vorversion.pdf (Stand: 04.06.2014)

BIBB HAUPTAUSSCHUSS: Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Empfehlung 159 vom 12. März 2014 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf (Stand: 04.06.2014)

BOTT, P.; HELMRICH, R.: Substitution oder Komplementarität? Ergebnisse einer Pilotstudie zum Verhältnis von Fortbildungs- und Bachelorabschlüssen bei der betrieblichen Rekrutierung. In: BELLMANN, L.; HELMRICH, R. (Hrsg.): Unternehmerische Herausforderungen zu Beginn des demografischen Einbruchs. Bielefeld 2013, S. 67–77

DIHK: Mit Weiterbildung voran. 7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen. Berlin 2011 – URL: www.dihk.de/ressourcen/downloads/weiterbildungserfolgsumfrage_2011 (Stand: 04.06.2014)

DUONG, S.; PÜTTMANN, V.: Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. CHE Arbeitspapier Nr. 177, Gütersloh 2014 – URL: www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf (Stand: 04.06.2014)

FAZEKAS, M.; FIELD, S.: Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland. OECD-Studien zur Berufsbildung. Paris 2013 – URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de> (Stand: 04.06.2014)

HANFT, A.; KNUST, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg 2007

KOHL, M.; KESTNER, S.; BUHR, R.: Übergänge und Durchlässigkeit in der Aufstiegsfortbildung: Steuerungspotenzial der Zulassungs- und Anrechnungsvorschriften in bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsordnungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 2013, Heft 25 – URL: www.bwpat.de/ausgabe25/kohl_eta_bwpat25.pdf (Stand: 04.06.2014)

NEHLS, H.: Qualitätssicherung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung. DGB-Entwurf für ein Qualitätssystem. In: BWP 38 (2009) 5, S. 37–40 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwpat/show/id/1716 (Stand: 04.06.2014)

REIN, V.: US Associate Degrees – Short Cycle Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung. In: BWP 40 (2011) 4, S. 49–52 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwpat/show/id/6708 (Stand: 04.06.2014)

SCHENK, H. u.a.: Evaluierung des IT-Weiterbildungssystems: Untersuchung des Nutzens der IT-Weiterbildung und des Verbleibs von Operativen und Strategischen Professionals. Abschlussbericht. Bonn 2012

STATISTISCHES BUNDESAMT: Weiterbildung 2013. Wiesbaden 2013 – URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung5215001137004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 04.06.2014)

WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Drucksache 3818-14 vom 11.04.2014 – URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf (Stand: 04.06.2014)

Tertiäre Bildung mit hohem Arbeitsmarktbezug – die höhere Berufsbildung in der Schweiz



CARMEN BAUMELER
Prof. Dr., nationale Leiterin
Forschung & Entwicklung,
Eidgenössisches Hochschul-
institut für Berufsbildung
EHB IFFP IUFPF, Zollikofen/
Schweiz



INES TREDE
MSc Berufsbildung, Junior
Researcher, Forschungsfeld
»Institutionelle Bedingungen
der Berufsbildung«, Eidge-
nössisches Hochschulinstitut
für Berufsbildung EHB IFFP
IUFPF, Zollikofen/Schweiz



KATJA DANNECKER
Lic. phil., Projektverantwor-
tliche Zentrum für Berufsent-
wicklung, Eidgenössisches
Hochschulinstitut für
Berufsbildung EHB IFFP IUFPF,
Zollikofen/Schweiz

Das höhere Berufsbildungssystem der Schweiz ist historisch aus der heterogenen und kaum reglementierten beruflichen Weiterbildung hervorgegangen und bildet heute den nicht akademischen Teil der tertiären Bildungsstufe in der Schweiz. Mit dem Berufsbildungsgesetz 2002 wurde sie neben der hochschulischen Tertiärstufe A als Tertiärstufe B verankert. Damit hat sie eine deutliche bildungspolitische Aufwertung erfahren. Dieser Beitrag blickt auf die Entwicklung der beruflichen Tertiärstufe zurück und diskutiert, wie sich die verschiedenen Bildungsgänge der höheren Berufsbildung im System positioniert haben und innerhalb welcher Spannungsfelder aktuelle Reformbestrebungen stattfinden.

Die historische Entwicklung

Die Abschlüsse, die heute in der Schweiz als höhere Berufsbildung bezeichnet werden, können auf eine lange Geschichte zurückblicken. Ihre historische Entwicklung spiegelt den Wandel der Arbeitsmärkte in den letzten 100 Jahren wider, die nach ausdifferenzierten Berufsbildern, steigenden Qualifikationen und vermehrten Führungspositionen verlangten. So wurde die höhere Fachprüfung (»Meisterprüfung«) bereits im ersten Berufsbildungsgesetz 1930 verankert. Sie ermöglichte den Aufstieg in eine Vorgesetztenposition und stellte für gewisse Berufe eine Voraussetzung dar, Lehrlinge auszubilden (z.B. Schreinermeister/-in). Es folgten mehrere Revisionen zur Erweiterung des beruflichen Weiterbildungsangebots. 1963 wurden die höheren technischen Lehranstalten (HTL) und die Berufsprüfung eingeführt. Letztere sollte aufzeigen, ob die Bewerber/-innen die erforderlichen beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse besitzen, um einen Betrieb in einfachen Verhältnissen zu führen. Die höhere Fachprüfung dagegen zertifizierte zur Leitung eines größeren Unternehmens oder für die Übernahme besonders qualifizierter Tätigkeiten. Die eher schulisch orientierten HTL sollten Kenntnisse und Fähigkeiten zur Ausübung von höheren technischen Berufen, die kein Hochschulstudium voraussetzten, vermitteln. Ihre Absolvierenden durften den Titel »Ingenieur

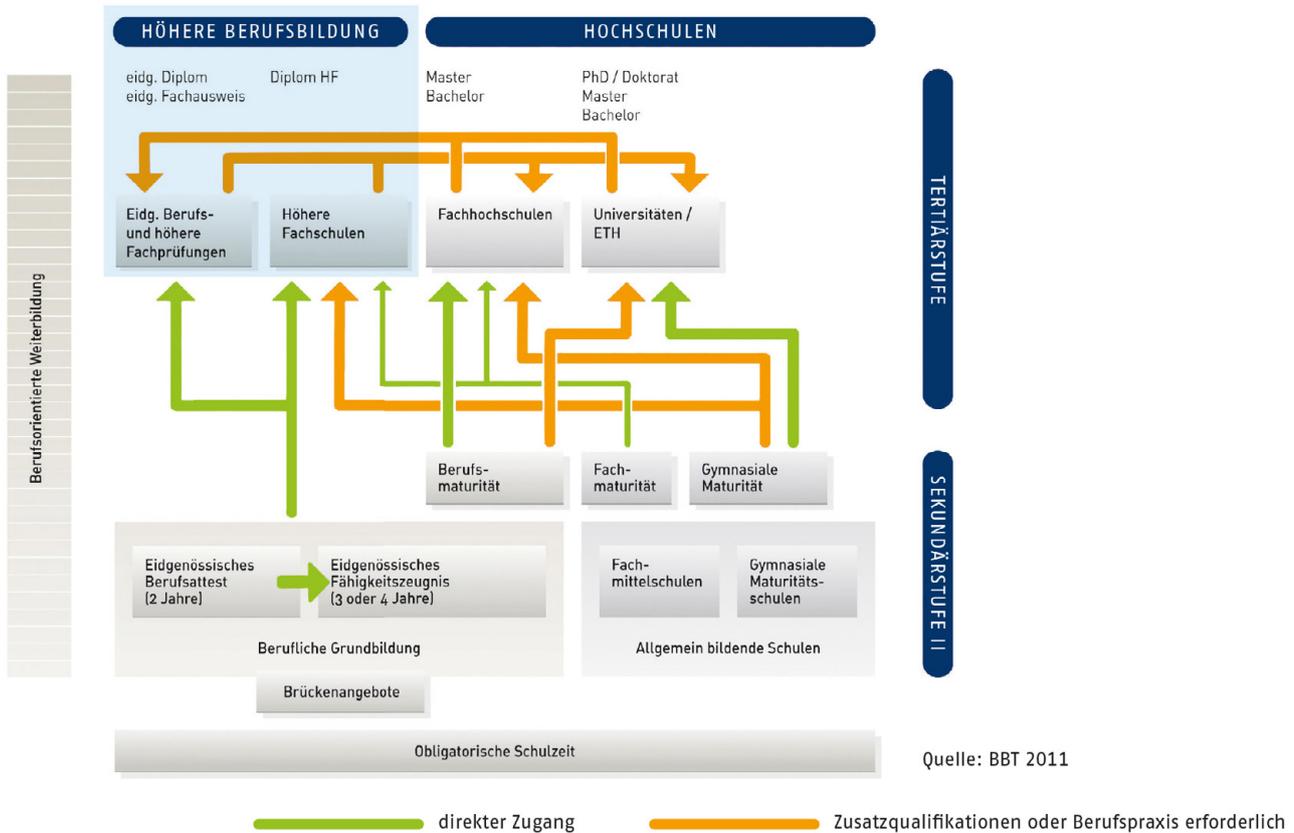
HTL« oder »Architekt HTL« tragen. Bei der nächsten Revision (1978) wurde die schulisch geprägte berufliche Weiterbildung auf die sogenannten höheren Fach- und Technikerschulen ausgedehnt. Die neuen höheren Wirtschaftsschulen und Verwaltungsschulen bildeten für künftige anspruchsvolle Aufgaben in Wirtschaft und Verwaltung aus. Verliehen wurde der Titel »Betriebsökonom HWV«.

Seither haben sich Umfang und Zusammensetzung der höheren Berufsbildung nochmals stark verändert. Zwei Bildungsreformen hatten hier großen Einfluss.

Tertiarisierung der beruflichen Weiterbildung

Die erste Tertiarisierung der höheren Berufsbildung in Richtung Tertiärstufe A fand auf der Grundlage des Fachhochschulgesetzes 1995 statt (vgl. WEBER/TREMEL/BALTHASAR 2010). Mit dem Argument der mangelnden internationalen Anerkennung wurden höhere Fachschulen wie HTL und HWV, die zum Teil eine lange Tradition als statushohe Bildungsanbieter in der Berufsbildung hatten, in Fachhochschulen transformiert. Sie wurden aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung herausgelöst, organisatorisch zusammengefasst und im Feld der Hochschulen neu positioniert. Durch diese Bildungsreform wechselte mehr als die Hälfte der Abschlüsse der höheren Fachschulen ihre bildungssystematische Einbettung. Im Weiteren

Abbildung
Bildungssystem der Schweiz



folgte die Gründung der Fachhochschulen Gesundheit und Soziales und der Pädagogischen Hochschulen. Die zweite Tertiarisierung fand mit der Revision des Berufsbildungsgesetzes 2002 statt: Die Kategorie der höheren Berufsbildung wurde eingeführt, und die eidgenössischen Prüfungen und die im Weiterbildungsbereich verbliebenen höheren Fachschulen wurden auf Tertiärstufe B neu positioniert (vgl. Abb.).

Die gegenwärtige Positionierung im Schweizer Bildungssystem

Die Verortung der höheren Berufsbildung auf Tertiärstufe B begründete der Schweizerische Bundesrat (2000) mit der Nachfrage nach Bildungsangeboten, deren Ansprüche das Niveau einer Grundbildung der Sekundarstufe II klar übersteigen. Diese sollten sich nicht weiter zwischen Grund- und Weiterbildung bewegen, sondern auf der Tertiärstufe klar positioniert werden. Nur so könne diese Stufe eine eigene Identität entwickeln, Durchlässigkeit definiert und eine gesamtschweizerische Transparenz erreicht werden. Die höhere Berufsbildung ist damit der einzige Teil des tertiären Bildungswesens der Schweiz, der als offiziellen Regelzugang kein Abitur verlangt. Ihr Anteil an den Tertiärabschlüssen ist hoch: 2012 entfiel ein Drittel auf die höhere Berufsbildung (33,3 %), zwei Drittel auf die Ab-

schlüsse im Hochschulbereich. Dies ist auch mit der starken Präsenz der Berufsbildung in der Schweiz zu erklären, wo sich traditionell zwei Drittel aller Lernenden auf Sekundarstufe II in einer Berufslehre und nur ein Drittel in einer allgemeinbildenden Schule befinden (vgl. Bundesamt für Statistik 2012, 2014). Die Bildungsangebote der höheren Berufsbildung sind damit eine attraktive Perspektive zur Höherqualifizierung für die Absolvierenden der circa 250 Lehrberufe (im Jahr 2012 etwa 70.000 Personen). Nach dem Abschluss der beruflichen Grundbildung sind sofortige Übergänge in die höhere Berufsbildung nicht die Regel, da vor allem bei den eidgenössischen Prüfungen eine mehrjährige Berufserfahrung verlangt wird. Das Durchschnittsalter der Absolvierenden liegt hier bei über 30 Jahren (vgl. econcept 2011).

Die Abschlüsse sind trotz oftmals hoher selbst zu tragender Teilnahmegebühren für die Absolvierenden sehr rentabel, da Personen mit einem Abschluss der höheren Berufsbildung verglichen mit anderen formalen Bildungsabschlüssen überdurchschnittliche Bildungsrenditen erzielen. Dies ist auch damit zu erklären, dass es sich um eine selektierte Gruppe von Absolvierenden handelt, die arbeitgeberseitig häufig starke Unterstützung erhält (vgl. SKBF 2014). Die Tabelle (S. 12) zeigt die Charakteristika der drei verschiedenen Bildungstypen der höheren Berufsbildung im Überblick.

Tabelle

Überblick über die höhere Berufsbildung in der Schweiz

Art	Zielsetzung	Zugangsvoraussetzungen	Dauer	Abschluss	
Eidgenössische Prüfungen	Berufsprüfung	Erste Spezialisierung/fachliche Vertiefung; i. d. R. Übernahme von fachlicher Verantwortung	Abschluss auf Sekundarstufe II und bestimmte Anzahl Jahre Praxiserfahrung in der entsprechenden Fachrichtung	Nicht festgelegt, da der Besuch von Vorbereitungskursen (zwischen 750 und über 1000 Lernstunden) freiwillig ist, im Durchschnitt 2,9 Semester, berufsbegleitend	Ca. 240 unterschiedliche eidg. Fachausweise, 2012: 13.582 Abschlüsse
	Höhere Fachprüfung	Erwerb von Expertenwissen; i. d. R. Übernahme einer leitenden Funktion im Unternehmen	Berufsprüfung und bestimmte Anzahl Jahre Praxiserfahrung in der entsprechenden Fachrichtung	Nicht festgelegt, da der Besuch von Vorbereitungskursen (zwischen 750 und über 1.000 Lernstunden) freiwillig ist, im Durchschnitt 3,4 Semester, berufsbegleitend	Ca. 170 unterschiedliche eidg. Diplome, 2012: 2.815 Abschlüsse
Höhere Fachschulen	Spezialisierung und Erwerben von Expertenwissen; i. d. R. Übernahme einer leitenden Funktion im Unternehmen	Abschluss auf Sekundarstufe II und teilweise Berufserfahrung	Zwei bis drei Jahre (3.600 Lernstunden bei einschlägigem EFZ), ansonsten drei bis vier Jahre (5.400 Lernstunden), berufsbegleitend oder vollzeitlich	Diplom HF, 33 Rahmenlehrpläne (52 Fachrichtungen, über 400 Bildungsgänge), 2012: 6.800 Abschlüsse	

Quellen: SKBF 2014; SBFI 2013; Econcept 2011

Die eidgenössischen Prüfungen

Eine Besonderheit der eidgenössischen Prüfungen ist die hohe Vielfalt an Abschlüssen, die sowohl der Neuqualifizierung (z.B. Ausbilder mit eidg. Fachausweis) als auch der Spezialisierung (z.B. Fachfrau/-mann im Rechnungswesen mit eidg. Fachausweis) oder der Berufszulassung (z.B. diplomierte Wirtschaftsprüfer/-innen) dienen können. Zur Vorbereitung auf die eidgenössischen Prüfungen führen überwiegend private Bildungsanbieter Vorbereitungskurse durch, die von 80 bis 90 Prozent der Lernenden besucht und i. d. R. berufsbegleitend absolviert werden (vgl. econcept 2011). Im Unterschied zu allen anderen tertiären Bildungsgängen sind die Vorbereitungskurse nicht staatlich reglementiert, sondern nur die Prüfungen selbst. Dies geschieht bewusst, um die Angebote nicht zu »verschulen« und die Flexibilität für Arbeitsmarktbedürfnisse zu erhalten (vgl. econcept 2011). Daher existieren allerdings weder eine staatliche Registrierung noch eine durchgängige Aufsicht über die Bildungsanbieter, Lehrpläne oder Mindestanforderungen an Dozierende (vgl. FLEISCHMANN 2011). Die jeweiligen Organisationen der Arbeitswelt (zumeist Berufsverbände) initiieren Prüfungen, falls sich ein neues Bedürfnis des Arbeitsmarkts abzeichnet, und definieren Berufsprofil, zu erwerbende Kompetenzen, Zulassungsbedingungen und Qualifikationsverfahren. Da die eidgenössischen Prüfungen die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts in den letzten 30 Jahren widerspiegeln und sich uneinheitlich entwickelt haben (vgl. SCHMID/GONON 2013), sind Anforderungsniveau und nachzuweisende Kompetenzen der einzelnen Prüfungen gleichen Typs (BP oder HFP) in verschiedenen Berufsfeldern uneinheitlich. Nur innerhalb eines Berufsfelds gilt: Falls sowohl eine Berufs- als auch eine höhere Fachprüfung angeboten werden, entspricht letztere einem höheren Qualifikationsniveau, und das vorherige Absolvieren der Berufsprüfung ist Pflicht.

Die höheren Fachschulen

Im Vergleich zu den eidgenössischen Prüfungen sind die höheren Fachschulen (HF) auf Bundesebene stärker reguliert und schulisch ausgerichtet: Zum einen werden die Ausbildungsgänge HF nicht nur berufsbegleitend, sondern auch vollzeitlich angeboten. Zum anderen führen Rahmenlehrpläne (HF), die gemeinsam von den Organisationen der Arbeitswelt (Oda) und Bildungsanbietern erstellt werden, zu einer hohen Harmonisierung der Curricula und der Qualifikationsverfahren der einzelnen Bildungsgänge. Das SBFI genehmigt zunächst die Rahmenlehrpläne und erkennt auf dieser Basis die einzelnen Bildungsgänge im Rahmen einer Konsistenzprüfung an. Dadurch sind Anpassungen der Lerninhalte zwar schwerfälliger, dafür ist aber eine deutlich höhere Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse gegeben.

Insofern befinden sich die höheren Fachschulen im Vergleich zu den eidgenössischen Prüfungen deutlich dichter an den Fachhochschulen der Tertiärstufe A, deren Bachelorstudiengänge teilweise vergleichbare Lernzeiten und Berufsqualifikationen aufweisen (beispielsweise bei den Gesundheitsberufen). Die höheren Fachschulen werden von den Fachhochschulen so abgegrenzt, dass sie inhaltlich auf ein engeres Fachgebiet fokussieren und weniger wissenschaftlich ausgestaltet sind (vgl. SBFI 2013). Sie erfordern als Zugangsvoraussetzung einen Abschluss der Sekundarstufe II, jedoch kein Abitur.

Aktuelle bildungspolitische Fragestellungen

Die höhere Berufsbildung erhält heute breite parteiübergreifende Unterstützung. Das aktuelle Strategiprojekt »Höhere Berufsbildung« des Bundes (SBFI 2014) verfolgt das übergeordnete Ziel, auch in 10 bis 15 Jahren ein attraktives und arbeitsmarktnahes Bildungsangebot auf

Tertiärstufe zu bieten und einen wesentlichen Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit der Schweiz zu leisten (vgl. WIDMER 2013). Im Fokus stehen dabei neben dem Ziel der erhöhten öffentlichen Finanzierung¹ drängende Fragen der Positionierung. Letzteres betrifft insbesondere die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen der höheren Berufsbildung und den Fachhochschulen sowie die Einreihung der Abschlüsse in den nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-CH) im Rahmen des Kopenhagenprozesses.

Die dabei aufkommenden Fragen offenbaren das Spannungsfeld, in dem sich vor allem die eidgenössischen Prüfungen seit ihrer Tertiarisierung befinden: Einerseits wird die Flexibilität, Vielfalt und enge Arbeitsmarktanbindung dieser Angebote gelobt, andererseits erschwert die daraus resultierende Heterogenität der höheren Berufsbildungsabschlüsse ihre klare Profilierung. Dies zeigt sich beispielsweise in einer bisher unzureichend geregelten und vollzogenen Durchlässigkeit von der Tertiärstufe B zur Tertiärstufe A: Während Absolvierenden der eidgenössischen Prüfungen kaum erworbene Kompetenzen für den Zugang zur FH angerechnet werden, wird bei den stärker schulisch ausgerichteten HF-Absolvierenden eher eine Äquivalenz zu Fachabiturienten angenommen. Zusätzlich ist eine anteilige Anrechnung von HF-Studienleistungen in den Bachelorstudiengängen in der Diskussion (vgl. Rektorenkonferenz KFH 2014).

Ein weiteres Beispiel für dieses Spannungsfeld ist die Umsetzung der Bologna-Reform, die mit den international anerkannten Titeln »Bachelor/Master« an der höheren Berufsbildung vorbeigegangen ist, was einen direkten Vergleich mit den Abschlüssen der Tertiärstufe A erschwert. Eine Initiative der höheren Berufsbildung mit dem Ziel, die Titel »Professional Bachelor/Master« zu vergeben, wurde kürzlich vom SBFI abgelehnt. Man entschied, die Trennung zwischen akademischen und beruflichen Titeln zu erhalten, um den Informationsgehalt über erreichte Qualifikationen und Zugangsberechtigungen nicht zu verwässern. Stattdessen soll die internationale Anerkennung der Berufsbildungsabschlüsse durch englisch übersetzte Diplomzusätze und Einordnung in den NQR-CH verstärkt verfolgt werden.

Eine transparente Ordnung der Anspruchsniveaus der verschiedenen Abschlüsse würde die Profilierung der höheren Berufsbildung nicht nur international, sondern auch national wesentlich vereinfachen. In der Schweiz soll daher am 1.10.2014 ein nationaler Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung (NQR-CH-BB) in Kraft gesetzt

werden (SBFI 2014). In einem mehrjährigen Prozess sollen danach unter Leitung des SBFI und Einbezug der Organisationen der Arbeitswelt über 400 Abschlüsse der höheren Berufsbildung anhand der Deskriptoren bewertet, den Niveaustufen zugeordnet und in den nationalen Qualifikationsrahmens NQR-CH integriert werden. Dies wird die vor zwölf Jahren pauschal vorgenommene Tertiarisierung der höheren Berufsbildung auf einen Prüfstand stellen, da dabei durchaus Niveauveränderungen in beide Richtungen möglich sein werden – sowohl »Enttertiarisierungen« als auch Aufwertung von Abschlüssen. Dieser Einstufungsprozess lässt einen intensiven Aushandlungsprozess zwischen den Branchenvertretern und berufspädagogischen Experten erwarten, kann aber durch die gewonnene Transparenz zu einer klareren Positionierung führen und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse deutlich erleichtern. ◀

Literatur

BAUMELER, C.; DANNECKER, K.; TREDE, I.: Expertenbericht »Höhere Berufsbildung in der Schweiz«. Im Auftrag des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats SWIR. Zollikofen 2014

BBT: Die Höhere Berufsbildung. Fakten und Zahlen. Bern 2011

BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Höhere Berufsbildung. Bildungsabschlüsse 2012. Neuchâtel 2012

BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Bildungsabschlüsse 1999–2012. Neuchâtel 2014 – URL: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/07.html (Stand: 21.05.2014)

ECONCEPT: Befragung der Kandidatinnen und Kandidaten der eidgenössischen Prüfungen im Bereich der höheren Berufsbildung. Zürich 2011 – URL: www.sbf.admin.ch/hbb/02019/index.html?lang=de (Stand: 21.05.2014)

FLEISCHMANN, D.: Eine Bildungslandschaft wird inspiziert. Folio (2011) 4, S. 22–29

REKTORENKONFERENZ DER FACHHOCHSCHULEN DER SCHWEIZ KFH: Entwurf Zulassung zum Bachelorstudium. Best Practice. Vernehmlassungsversion. Bern 2014

SBFI: Bildungsgänge an höheren Fachschulen. Bern 2013 – URL: www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01472/01487/index.html?lang=de (Stand: 21.05.2014)

SBFI: Strategieprojekt höhere Berufsbildung. Bern 2014 – URL: www.sbf.admin.ch/hbb/index.html?lang=de (Stand: 21.05.2014)

SCHMID, E.; GONON, P.: Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In: MAURER, M.; GONON, P. (Hrsg.): Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bern 2013, S. 147–170

SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT: Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG). Bern 2000

SKBF: Bildungsbericht Schweiz. Aarau 2014

WEBER, K.; TREMEL, P.; BALTHASAR, A.: Die Fachhochschulen in der Schweiz: Pfadabhängigkeit und Profilbildung. Swiss Political Science Review 16 (2010) 4, S. 687–713

WIDMER, J.: Strategie des SBFI in der höheren Berufsbildung. Forum Höhere Fachschulvereinbarung (HFSV). Bern 2013 – URL: www.sbf.admin.ch/hbb/02036/index.html?lang=de (Stand: 21.05.2014)

¹ Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass im Rahmen des Strategieprojekts Höhere Berufsbildung die öffentlichen Finanzierungsanteile der höheren Berufsbildung deutlich erhöht werden sollen, was bei den Bundesbeiträgen für die eidgenössischen Prüfungen im Jahr 2013 bereits von 25 Prozent auf 60 bis 80 Prozent geschehen ist. Angestrebt wird weiterhin eine Auszahlung von Bundesbeiträgen direkt an die Teilnehmenden von Vorbereitungskursen (vgl. auch SBFI 2014).

Attraktivität von Fortbildungsqualifikationen

Interview mit Absolventinnen und Absolventen zu ihren Motiven, Erfahrungen und beruflichen Perspektiven

Was macht die Aufstiegsfortbildung aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen attraktiv? Was war ihre Motivation und inwiefern haben die Fortbildungen ihre beruflichen Entwicklungen beeinflusst? In den Interviews geben vier Beschäftigte über ihre Beweggründe, Erwartungen und Zukunftspläne Auskunft. Deutlich werden unterschiedliche Ausgangslagen und Wege, die zum Fortbildungsabschluss führten. Alle Befragten betonen, dass ihnen der gewählte Abschluss neue Perspektiven im Beruf eröffnet hat, sie ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern konnten und dass sie sich darin bestärkt fühlen, ihre berufliche Karriere auch weiterhin aktiv zu gestalten.



»Ohne den Meisterabschluss hätte ich nicht die Stelle, die ich jetzt habe.«

Theresa C. Vieth

Jahrgang 1989

- Nach dem Abitur Ausbildung zur Anlagenmechanikerin für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (Abschluss 2011)
- Vollzeit-Meisterlehrgang bei der Handwerkskammer Dortmund zur Installateur- und Heizungsbaumeisterin (Abschluss 2013)
- Derzeitige Position: Produkttechnikerin für Kunststoff-Rohrleitungssysteme bei der VIEGA GmbH & Co. KG, Attendorn

BWP Frau Vieth, was hat Sie dazu motiviert, eine Meisterfortbildung zu machen?

VIETH Das kam ziemlich plötzlich. Zwei Wochen nach meiner Gesellenprüfung bekam ich ein Schreiben von der Handwerkskammer Dortmund, dass ich wegen meines guten Abschlusses ein Weiterbildungsstipendium bekommen könnte. Ich wollte eigentlich zu diesem Zeitpunkt noch gar keine Fortbildung machen. Ich habe mich dann kurzgeschlossen um die Förderung beworben und hatte auch schnell eine Zusage.

BWP Worin bestand die Förderung und war diese an Bedingungen geknüpft?

VIETH Das Stipendium hat einen großen Teil der Kursgebühren abgedeckt, und ich musste den Meisterabschluss bis zum 25. Lebensjahr machen.

BWP Wie haben Sie die Zeit bis zum Meisterkurs überbrückt?

VIETH Nach Ausbildungsende hatte ich einen Jahresvertrag in meinem Ausbildungsbetrieb, der Ende Januar auslief, im März habe ich dann die Meisterschule begonnen. Mit meinem damaligen Chef habe ich vereinbart, dass ich einen Zeitvertrag zur Überbrückung bis zum Beginn des Meisterkurses erhalte.

BWP Hätten Sie auch ohne das Stipendium die Meisterfortbildung gemacht?

VIETH Ich wollte nicht den Rest meines Lebens auf der Baustelle verbleiben. Daher wollte ich mich später schon fortbilden, um einen höheren Stellenwert zu bekommen, um auch planerische Tätigkeiten übernehmen zu können. Durch das Weiterbildungsstipendium war der Anreiz dann natürlich besonders groß.

BWP Wie kamen Sie mit dem Vollzeit-Lehrgang zurecht?

VIETH Mit dem Lernen von montags bis freitags kam ich sehr gut zurecht. Ich konnte mir nicht vorstellen, es berufsbegleitend zu machen. In Vollzeit braucht man etwas über ein Jahr, bis man seinen Meister hat, in Teilzeit geht allein der Fachteil schon über drei Jahre. Das zieht sich dann doch eher wie Kaugummi. Das durchzuhalten, oft nach der Arbeit noch bis 21 Uhr abends zu lernen und jeden Samstag zu opfern – da ziehe ich den Hut vor den Leuten, die das schaffen!

BWP In welchem Umfang können Sie das in der Fortbildung Gelernte in Ihre jetzige Tätigkeit einbringen?

VIETH Vieles, was ich durch die Meisterausbildung dazu gelernt habe, kann ich jetzt anwenden. Berechnungen, Planung von Gebäuden, die Auslegung und Dimensionierung von Rohrleitungen, welche Werkstoffe geeignet sind, das ist alles sehr wichtig für meine jetzige Aufgabe.

BWP Inwiefern hat die Fortbildung Ihre berufliche Karriere beeinflusst?

VIETH Ohne den Meisterabschluss hätte ich die Stelle nicht,

die ich jetzt habe. Ungefähr ein halbes Jahr, bevor ich fertig wurde mit dem Meister, habe ich mich auf eine Stellenausschreibung meines jetzigen Arbeitgebers beworben. Ich wollte mal schauen, in welcher Position ich später arbeiten könnte – nicht unbedingt im Handwerk, vielleicht auch in der Industrie, um für Firmen zu arbeiten, die Produkte für unseren Bereich herstellen. Ich hatte ja nichts zu verlieren und drei Tage später klingelte das Telefon, dass ich zum Vorstellungsgespräch kommen soll. Dann ging alles relativ schnell. Vor Weihnachten hatte ich dann meine neue Stelle und wusste, wie es nach dem 1.6. für mich weiterging.

BWP Was sind Ihre weiteren beruflichen Pläne?

VIETH Ich möchte erst mal bei der Firma bleiben. Ich bin gerade mal ein Jahr da. Es ist ein großer Betrieb, und ich muss mich da zunächst mal reinfinden. Ich denke, dass ich dort noch Aufstiegsmöglichkeiten hätte. Eventuell käme künftig noch ein Studium Richtung Produktmanagement infrage. Das würde ich dann aber berufsbegleitend machen.

BWP Auf Ihrem Meisterbrief ist erstmals auch die Zuordnung zum DQR ausgewiesen. Damit ist Ihr Abschluss formal gleichwertig zu einem Bachelor. Welche Bedeutung hat dies für Sie?

VIETH Ich finde es witzig, dass man einen Meister braucht, um einen Master machen zu können! Im Ernst: Es ist natürlich toll, dass damit eine Gleichwertigkeit zum Ausdruck kommt. Damit ist für mich die Anerkennung meines Meisterabschlusses gestiegen.



»Da ich in der Zeit der Fortbildung voll gearbeitet habe, war Blended Learning optimal!«

CATHRIN MENTZEL

Jahrgang 1980

- Nach dem Abitur und abgebrochenem Studium der Linguistik Lehrgang zur Musikkauffrau (ebam) an der Business Academy for Media, Event and Culture (Abschluss 2001)
- Ausbildung zur Gestaltungstechnischen Assistentin mit Schwerpunkt Medien und Kommunikation (Abschluss 2005)
- Berufsbegleitender Blended Learning-Fortbildungslehrgang bei der TeleLearn Akademie, Hamburg zur Medienfachwirtin (Abschluss 2010)
- Derzeitige Position: Lead Online Marketing bei der CenterDevice GmbH, Bonn

BWP Frau Mentzel, was hat Sie dazu motiviert, eine Fortbildung zur Medienfachwirtin zu machen?

MENTZEL Ich wollte Neues lernen und meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Meine Ausbildung zur Gestaltungstechnischen Assistentin (GTA) war für mich keine ausreichende Voraussetzung für eine Stelle in dem Bereich,

der mich interessierte. Ich wollte auch weg vom »nur Gestalten« und hin zu mehr betriebswirtschaftlichen Themen, Marketing, Medienrecht und wie dies in diesem Bereich alles zusammenhängt.

BWP War die Ausbildung zur GTA eine gute Grundlage für die Fortbildung?

MENTZEL GTA ist zwar »nur« eine landesrechtlich geregelte Ausbildung, aber sehr universell und breit gefächert. Die Inhalte sind aber mindestens gleichwertig zum Mediengestalter. Die formalen Voraussetzungen für eine Fortbildung waren ja gegeben, da ich viele Jahre im Bereich Mediengestaltung gearbeitet habe.

BWP Haben Sie Fördermöglichkeiten genutzt?

MENTZEL Ich habe über die KfW Meister-BAföG erhalten. Das hat mir sehr geholfen über die Zeit der Fortbildung.

BWP Der Fortbildungslehrgang fand als Blended Learning statt, also als Kombination von E-Learning und Präsenzveranstaltungen. Welche Vorzüge hatte dies?

MENTZEL Das war für mich hervorragend! Ich konnte meine Lernzeiten selbst einteilen. Da die Unterlagen ortsunabhängig zur Verfügung standen, konnte ich freie Zeit im Büro, zu Hause oder im Zug zum Lernen nutzen. Bis auf die Abgabetermine für Lernaufgaben, die ich natürlich einhalten musste, konnte ich mir meine Zeiten nach meinen Bedürfnissen einteilen. Da ich in der Zeit voll gearbeitet habe, war das optimal! Über zwei Jahre jeden Samstag und noch einen Abend in der Woche blockiert zu wissen, wie das sonst berufsbegleitend der Fall ist, das kam für mich überhaupt nicht in Frage.

BWP Sehen Sie auch Grenzen bei dieser Lernform?

MENTZEL Da alles schriftlich über eine Lernplattform lief, dauerte es naturgemäß manchmal einige Zeit, bis Fragen beantwortet werden konnten. Das klappte zwar gut, und die Betreuerin hat auch immer schnell geantwortet, aber mir fehlte manchmal der direkte Dialog, wie es zum Beispiel bei einem direkten Ansprechpartner möglich wäre. Die Kombination ist wichtig: Nur Fernlernen ohne praktische Präsenzworkshops wäre, vor allem bei Themen wie Betriebswirtschaft und Personalführung, viel schwieriger gewesen.

BWP Wie gut fühlten Sie sich durch den Lehrgang auf die Prüfung vorbereitet?

MENTZEL Besonders in den Fächern, in denen wir durch Präsenzseminare konkret vorbereitet wurden, war ich sehr gut aufgestellt.

BWP Inwiefern haben die Fortbildungen Ihre berufliche Karriere beeinflusst?

MENTZEL Nach dem Fachwirtabschluss hatte ich mich erst

auf eine Stelle als Gestalterin beworben. Mein jetziger Job hat mich dann quasi »gefunden«: Meine Vorgesetzten wurden darauf aufmerksam, welche Qualifikation und Kompetenzen ich eigentlich habe, und dann bekam ich die Stelle im Online-Marketing der Schwesterfirma angeboten.

BWP In welchem Umfang können Sie das in der Fortbildung Gelernte in Ihre jetzige Tätigkeit einbringen?

MENTZEL Vor allem die mehr übergeordneten Kenntnisse zur Zusammenarbeit im Betrieb, zu Personal, zu den rechtlichen Hintergründen, Kommunikation und Betriebswirtschaft kann ich einbringen, die medien-spezifischen Inhalte eher nicht. Das Online-Marketing hat sich seit meinem Abschluss 2010 stark weiterentwickelt; zwischenzeitlich gibt es neue Medientechnologien und Kommunikationskanäle, z.B. Unternehmensseiten bei Facebook oder Twitter. So etwas konnte natürlich vor vier Jahren noch gar nicht bedacht werden bei den Inhalten der Fortbildung.

BWP Was sind Ihre weiteren beruflichen Pläne?

MENTZEL Momentan bin ich sehr zufrieden in meinem Job. Ich habe aber den Wunsch, noch mehr zu lernen, im Medienbereich und auch in Betriebswirtschaft. Nicht um den Beruf zu wechseln, ich möchte einfach noch dazulernen. Es gibt ja ständig neue Technologien und Weiterentwicklungen. Auf dem jetzigen Wissensstand möchte ich nicht stehen bleiben.



»Die praxisnahe Gestaltung der Fortbildung fand ich sehr gut!«

MARCO DÜX

Jahrgang 1982

- Nach dem Abitur Ausbildung zum Bankkaufmann (Abschluss 2006)
- Berufsbegleitende Fortbildungslehrgänge bei der Frankfurt School of Finance & Management (Bankakademie) zum Geprüften Bankfachwirt IHK (Abschluss 2009) und zum Bankbetriebswirt (Abschluss 2012) mit anschließendem Diplom (2013)
- Derzeitige Position: Teamleiter Multikanalmanagement bei der Sparkasse Köln/Bonn

BWP Was hat Sie dazu motiviert, zunächst den staatl. anerkannten Bankfachwirt abzuschließen und keine sparkassenspezifische Fortbildung?

DÜX Der Besuch der Sparkassenakademie wäre der einfachere Weg gewesen, auch wegen der direkten Förderung. Ich wollte mir aber die Option offen halten: Was passiert in 20 Jahren? Wenn ich mal die Bank aus privaten Gründen wechseln sollte, z.B. weil ich umziehe, hilft es mir beispielsweise bei der Deutschen Bank weniger, wenn ich mich mit dem Sparkassenfachwirt dort bewerbe. Ich wollte über

den Tellerrand hinausblicken. Der Vorteil einer Privatakademie war, dass ich dort mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Privatbankensektor und dem Genossenschaftssektor Kontakte knüpfen und sehen konnte, wie das Bankgeschäft in diesen Bereichen funktioniert.

BWP Warum haben Sie dann noch die Fortbildung zum Diplomierten Bankbetriebswirt angeschlossen?

DÜX Um auch wirklich weiterzukommen. Ich habe bei der Sparkasse im Vertrieb angefangen, was mir auch Spaß gemacht hat. Aber wenn man etwas anderes machen möchte, was nicht vertriebsorientiert ist, muss man wirklich schauen, dass man Qualifikationen erwirbt, die an ein Hochschulstudium herankommen. Hochschulstudium und Managementstudium der Bankakademie sind bei der Sparkasse gleichwertige Stellenvoraussetzungen. Um mich auf diese entsprechende Stelle bewerben zu können, lag es bei mir nahe, dass ich den Betriebswirt und das Management-Studium anschließe. Man ist einmal im Lernprozess drin und es ist daher sinnvoll, die Fortbildungen direkt nacheinander zu machen. Privat hatte ich auch die Möglichkeit: Ich hatte noch keine Kinder und eine Frau, die meine Entscheidungen mitgetragen hat.

BWP Haben Sie Fördermöglichkeiten genutzt, und wenn ja, welche?

DÜX Beim Bankfachwirt habe ich Meister-BAföG in Anspruch genommen. Je nach Abschlussnote wird ein Teil der Fortbildungskosten von der Sparkasse übernommen. Zusätzlich wurde ich noch durch meine Eltern unterstützt.

BWP Entsprachen die Inhalte der beiden Fortbildungen und die Qualität der Vermittlung Ihren Erwartungen?

DÜX Ja, weil sie beide sehr praxisnah gestaltet waren. Das fand ich sehr gut. In Seminaren und Vorlesungen ist es ja häufig so, dass sehr viel theoretisches Wissen vermittelt wird, was aber nicht einfach in die Praxis übertragbar ist. Bei der Frankfurt School halten nicht nur Dozenten von Hochschulen, sondern auch Kollegen aus anderen Banken Vorlesungen, um die Praxisnähe zu gewährleisten.

BWP In welchem Umfang können Sie das in der Fortbildung Gelernte in Ihre jetzige Tätigkeit einbringen?

DÜX Ich habe meine Diplomarbeit zum Thema »Multikanalvertrieb« geschrieben und bin danach Teamleiter im Multikanalmanagement geworden. Insofern kann ich das jetzt eins zu eins übertragen. Die Fortbildungen waren auf jeden Fall auf meine jetzige Stelle zugeschnitten.

BWP Inwiefern haben die Fortbildungen Ihre berufliche Karriere beeinflusst?

DÜX Stark. Ich sage es mal so: Ausschließlich mit der Erstausbildung zum Bankkaufmann konnte ich meine mit-

telfristigen beruflichen Ziele nicht erreichen. Durch die Fortbildungen hatte ich wirklich alle Möglichkeiten, eine Stelle zu bekommen. Die Diplomarbeit war ein weiterer wichtiger Aspekt für die nächste Karrierestufe.

BWP Was sind Ihre weiteren beruflichen Pläne?

DÜx Ich bin seit 18 Monaten auf meiner neuen Stelle und momentan sehr zufrieden. Ich möchte gerne weiter in dem Bereich »Medialer Vertrieb« arbeiten, in dem auch die Themen Social Media und Onlinebanking angesiedelt sind. Das ist ein interessanter Bereich, der stark wächst. Dort möchte ich weiter Fuß fassen und mich kontinuierlich beruflich weiterentwickeln.



»Es macht mir großen Spaß, mein Wissen jetzt an Azubis weiterzugeben.«

MICHELLE HUTT

Jahrgang 1991

- Nach dem Hauptschulabschluss Ausbildung zur Mechatronikerin (Abschluss 2009)
- Berufsbegleitender Fortbildungslehrgang bei der IHK Heilbronn-Franken zur Industriemeisterin Mechatronik (2013)
- Derzeitige Position: Co-Trainerin (Ausbilderin), Bereich Automatisierungstechnik bei der AUDI AG Neckarsulm

BWP Frau Hutt, was hat Sie dazu motiviert, eine Fortbildung zur Industriemeisterin Mechatronik zu machen?

HUTT Ich wollte im Betrieb auch andere Chancen wahrnehmen, als ich sie nur mit der Ausbildung zur Mechatronikerin hatte. Ich habe neue Herausforderungen gesucht. Mein Interesse war es auch, mir den Weg in Richtung Personalführung zu eröffnen. Ich wollte nicht auf Dauer in der Produktion bleiben und habe daher beschlossen, mich weiterzuentwickeln.

BWP Haben Sie Fördermöglichkeiten genutzt?

HUTT Nein, ich habe die Fortbildung komplett selbst finanziert. Ich konnte den Lehrgang monatlich zahlen, so war das nicht so viel auf einmal und damit auch gut zu stemmen für mich.

BWP Inwieweit haben Sie Unterstützung durch das Unternehmen erhalten?

HUTT Bis zu zehn Arbeitstage pro Jahr wird man bei uns für eine Meisterfortbildung freigestellt, das kann man sich auch in halbe Tage aufteilen, je nachdem, wie man das benötigt. Dadurch dass ich in Schichten gearbeitet habe, musste ich einmal wöchentlich früher nach Hause, damit ich den Fortbildungslehrgang besuchen konnte. Dafür konnte ich dann jeweils einen halben Tag von den zehn Ta-

gen nehmen. Ohne die Flexibilität meiner Kollegen wäre das alles nicht gegangen, von denen habe ich auch Unterstützung erhalten.

BWP Entsprachen die Inhalte der Fortbildung und die Qualität der Vermittlung Ihren Erwartungen?

HUTT Im Großen und Ganzen ja. Die Vermittlung der Inhalte war aber teilweise nicht so, wie ich es mir für eine Erwachsenenfortbildung vorgestellt habe. Manche Themen wurden sehr oft ausschließlich im Frontalunterricht wiederholt, anstatt Übungsaufgaben zu stellen oder eine selbstständige Bearbeitung anzuregen.

BWP Fühlten Sie sich trotzdem gut auf die Prüfung vorbereitet?

HUTT Eigentlich sehr gut. Die Themen aus dem Rahmestoffplan sind alle behandelt worden. Zusätzlich wurden Schwerpunktthemen für Mechatroniker nochmals gesondert vermittelt.

BWP Inwiefern haben die Fortbildungen Ihre berufliche Karriere beeinflusst?

HUTT Durch die Fortbildung bin ich von der Produktion in den Bereich Instandhaltung gekommen. Relativ schnell habe ich dann als Co-Trainerin im Bildungswesen anfangen können, also als Ausbilderin. Voraussetzung dafür ist bei uns die erfolgreiche Meister- oder Techniker-Fortbildung. Die Arbeit als Co-Trainerin ist inzwischen meine Hauptaufgabe. Es macht mir großen Spaß, mein Wissen jetzt an Azubis weiterzugeben, die oft nicht viel jünger sind als ich; ihnen Kenntnisse zu vermitteln und zu zeigen, dass sie einen Beruf erlernen, der zukunftsträchtig ist.

BWP In welchem Umfang können Sie das in der Fortbildung Gelernte in diese Tätigkeit einbringen?

HUTT Fachwissen aus dem Bereich Mechatronik kann ich sehr gut einbringen. In meiner Aufgabe als Co-Trainerin hilft mir natürlich auch, was mir für die Ausbildereignung vermittelt wurde. Betriebswirtschaftliches Handeln und andere übergeordnete Themen sind nicht so gefragt, das ist in so einem großen Unternehmen wie bei uns in meiner Funktion nicht so relevant.

BWP Was sind Ihre weiteren beruflichen Pläne?

HUTT Momentan gibt mir die Co-Trainer-Stelle die Möglichkeit zu sehen, ob ich in Richtung Personal weiterarbeiten möchte oder doch lieber in die technische Richtung gehe, also in die Planung oder als technische Sachbearbeiterin. Da bin ich noch in der Findungsphase, da ist noch alles offen. Aber ich denke mal, dass ich mich für die Richtung Personal entscheiden werde, weil es mir Spaß macht, direkt mit Menschen zusammenzuarbeiten. ◀

(Interview: Arne Schambeck)

Lohnt sich Aufstiegsfortbildung?

Analysen zum objektiven und subjektiven Berufserfolg von Männern und Frauen



ANJA HALL

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Qualifikation, berufliche Integration und
Erwerbstätigkeit« im BIBB

Eine geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung wird in der Regel nach einer dualen Berufsausbildung und mehrjähriger Berufserfahrung abgelegt und soll den beruflichen Aufstieg ermöglichen. Wie erfolgreich sind Fachkräfte mit Aufstiegsfortbildung am Arbeitsmarkt, und worin besteht dieser Erfolg? Sind Frauen genauso erfolgreich wie Männer, und welche Vorteile zeigen sich im Vergleich zu Personen mit dualer Berufsausbildung? Diese Fragen werden im Beitrag auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 anhand objektiver und subjektiver Indikatoren zum beruflichen Erfolg untersucht.

Aufstiegsfortbildung: woran ist beruflicher Erfolg festzumachen?

Aufstiegsfortbildungen setzen in der Regel eine abgeschlossene duale Berufsausbildung nach BBiG/HwO und eine einschlägige, meist mehrjährige Berufserfahrung voraus. Sie werden als Teil der formalen beruflichen Fortbildung verstanden, die im Gegensatz zur Anpassungsfortbildung das formale Qualifikationsniveau erhöhen. Dadurch können insbesondere Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung betriebliche Positionen erreichen, in die in anderen Ländern ausschließlich Akademiker/-innen Zugang finden. Personen mit einer Ausbildung der ISCED-Stufe 5B (hier werden die Fortbildungsabschlüsse eingeordnet) üben nach Auswertungen der OECD (2008, S. 49) im Jahr 2006 in Deutschland zu rund 60 Prozent einen hochqualifizierten Beruf aus. Gegenüber Erwerbstätigen ohne Berufsausbildung und ohne Hochschulreife können sie einen Einkommensvorteil in Höhe von 46 Prozent erzielen; für Erwerbstätige mit einem Abschluss auf Sekundarniveau II lag der Einkommensvorsprung bei 26 Prozent (vgl. ANGER/PLÜNNECKE/SCHMIDT 2010, S. 21f.). Objektive Indikatoren wie das Einkommen oder die berufliche Position sind nur eine Möglichkeit, um beruflichen Erfolg zu messen. Auch subjektive Indikatoren des Berufserfolgs, die von Arbeitsmarktbedingungen, vom Berufsfeld oder der beruflichen Stellung weniger beeinflusst sind, spielen daher eine wichtige Rolle (vgl. DETTE/ABELE/RENNER 2004).¹ Eine repräsentative Studie zum *Nutzen beruflicher Weiterbildung* belegt dabei, dass ein sehr hoher Nutzen von den meisten

Befragten im Bereich der persönlichen Weiterentwicklung gesehen wird. Die Zustimmung steigt dabei mit der Weiterbildungsdauer und liegt bei 500 und mehr Stunden bei 74 Prozent. Rund zwei Drittel dieser Gruppe sieht einen sehr hohen Gesamtnutzen durch die Weiterbildung (vgl. BEICHT/KREKEL/WALDEN 2006). Repräsentative Untersuchungen zum subjektiven *Nutzen einer Aufstiegsfortbildung* liegen bisher nicht vor. In einer Befragung unter Absolventinnen und Absolventen einer IHK-Fortbildungsprüfung sehen jedoch ebenfalls knapp zwei Drittel positive Auswirkungen auf die berufliche Entwicklung (vgl. DIHK 2011). Um der Vielfältigkeit des Konstrukts Berufserfolg gerecht zu werden, verwendet die folgende Analyse objektive und subjektive Indikatoren für beruflichen Erfolg. Datengrundlage ist dabei die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012. Aufgrund der Segmentierung der Aus- und Fortbildung nach Beruf und Geschlecht sowie möglicher Diskriminierungsprozesse werden getrennte Analysen für Männer und Frauen durchgeführt.

Aufstiegsfortbildung: Definition und statistische Kennzahlen

Nach dem Berufsbildungsgesetz soll eine berufliche Fortbildung es ermöglichen, »[...] die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen« (§1 Abs. 4 BBiG). Zu den quantitativ bedeutsamsten geregelten Fortbildungsabschlüssen zählen Meister/-in, Techniker/-in, Betriebswirt/-in, Fachwirt/-in und Fachkaufmann/-frau.

Aufstiegsfortbildungen nach BBiG/HwO sind durch Regelungen des Bundes (§53 BBiG bzw. §42 HwO) oder der Kammern (§54 BBiG bzw. §42a HwO) festgelegt (vgl.

¹ Bisherige Untersuchungen bestätigen dabei, dass subjektive und objektive Berufserfolgskriterien lediglich moderat positiv miteinander korrelieren und als relativ unabhängig voneinander betrachtet werden können (vgl. Ng u.a. 2005).

BIBB 2013). Durch entsprechende Fortbildungsordnungen werden u.a. die Zulassungsvoraussetzungen und das Prüfungsverfahren festgelegt (vgl. ebd., S. 10). Derzeit bestehen rund 220 Rechtsverordnungen des Bundes (davon entfallen ca. 150 auf Meisterabschlüsse) und ca. 2.900 Rechtsvorschriften einzelner Kammern zu 763 von ihnen geregelten Fortbildungsberufen. Im Jahr 2012 haben laut Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamts insgesamt 102.987 Personen eine Fortbildungsprüfung erfolgreich abgeschlossen, darunter 54 Prozent im kaufmännischen Bereich (vgl. HALL 2014a). Neben den auf Bundesebene oder in Kammerzuständigkeit geregelten Fortbildungen gibt es auf Landesebene Fortbildungen zum/ zur Techniker/-in, die in Fachschulen angeboten werden. Bezogen auf alle Erwerbstätige in Deutschland verfügen auf Basis des Mikrozensus 2011 6,7 Prozent (absolut 2.624.428 Erwerbstätige) über einen Fortbildungsabschluss als höchsten Ausbildungsabschluss. Bei Männern liegt die Quote mit 8,8 Prozent höher als bei Frauen mit 4,3 Prozent (vgl. HALL 2014b).

Aufstiegsfortbildung und beruflicher Erfolg: Empirische Ergebnisse

In der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung (vgl. Kasten) geben 1.048 Männer und 337 Frauen eine Aufstiegsfortbildung als höchsten formalen Abschluss an: 673 mit Meisterabschluss (darunter 75 Frauen), 271 mit Technikerabschluss (darunter 28 Frauen), 288 mit Abschluss als Betriebs-/Fachwirt/-in (darunter 130 Frauen) und 153 Fachkaufleute (darunter 104 Frauen). Die Vergleichsgruppe umfasst 5.284 Männer und 3.708 Frauen mit einer dualen Berufsausbildung als höchstem Abschluss. Die Analysen beschränken sich auf Erwerbstätige im Alter von 15 bis 65 Jahre, wobei das Durchschnittsalter dual Ausgebildeter mit 44 Jahren in etwa dem von Erwerbstätigen mit Fortbildungsabschluss (46 Jahre) entspricht.

7,6 Prozent der Erwerbstätigen können auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 als höchsten Ausbil-

dungsabschluss eine Aufstiegsfortbildung nachweisen.² Die Art des Abschlusses variiert stark mit dem Geschlecht. Während Männer mehrheitlich einen Meister (57,1 %) oder Technikerabschluss (23,2 %) vorweisen können (zum Vergleich bei Frauen: 22,3 % bzw. 8,3 %), schließen Frauen meist eine kaufmännische Fortbildung als Fach-/Betriebswirtin (38,6 %) oder Fachkauffrau (30,9 %) ab (zum Vergleich bei Männern: 15,1 % bzw. 4,7 %).

Objektiver Berufserfolg in der aktuellen Tätigkeit

Objektiver Berufserfolg wird anhand von vier Indikatoren operationalisiert (vgl. Kasten). Die Ergebnisse sind der Tabelle (S. 20) zu entnehmen.

Demnach sind Männer und Frauen mit Aufstiegsfortbildung erwartungsgemäß häufiger in einem hoch qualifizierten Beruf tätig (59,2 % bzw. 55,1 %) als Personen mit Berufsausbildung (20,9 % bzw. 27,6 %). Techniker/-innen können eine solche Position dabei häufiger erreichen als Meister/-innen. Dies bestätigt sich auch im erzielten Bruttostundenlohn³, der bei Technikerinnen und Technikern mit 17,10 bzw. 18,60 Euro in der Stunde höher liegt als

Operationalisierungen

Individuelles Bruttoeinkommen: »Wie hoch ist Ihr monatlicher Bruttoverdienst aus Ihrer Tätigkeit als <...>?«; das heißt Lohn bzw. Gehalt vor Abzug der Steuern und Sozialversicherung. Kindergeld rechnen Sie bitte nicht mit.⁴

Hoch qualifizierter Beruf: ISCO-08-Berufshauptgruppen 1-3 aus (1 = Führungskräfte, 2 = Wissenschaftler/Akademische Berufe, 3 = Techniker/-innen und gleichrangige nichttechnische Berufe)⁵

Führungsfunktion: »Haben Sie Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, für die Sie <der> direkte Vorgesetzte sind?«

Selbstständige Tätigkeit: »Wie ist Ihre berufliche Stellung in Ihrer Tätigkeit als <...>?« Als selbstständige Tätigkeit zählen hier Selbstständige/-r, Freiberuflich tätig, Freie/-r Mitarbeiter/-in

² Der entsprechende Anteil liegt im Mikrozensus 2011 bei angeglichener Stichprobe (Kernerwerbstätige ohne Auszubildende) bei 7,3 %, was für eine valide Erfassung in der Erwerbstätigenbefragung spricht.

³ Der Bruttostundenlohn wurde auf Basis des Bruttomonatsverdienstes, geteilt durch die tatsächliche Wochenarbeitszeit, berechnet. Die Wochenstunden wurden auf Monatsstunden mit dem Faktor 4,35 (die durchschnittliche Wochenzahl pro Monat) umgerechnet. Im Fall einer Abgeltung der Überstunden durch Freizeitausgleich wurde die tatsächliche Arbeitszeit durch die vereinbarte Arbeitszeit ersetzt.

⁴ Die exakte Frageformulierung wurde dabei an die berufliche Stellung des Befragten angepasst. Fehlende Einkommensangaben und Ausreißer wurden auf Basis eines MNAR-Ausfallmechanismus imputiert bzw. ersetzt, wodurch sich der Mittelwert und die Varianz des Einkommens nicht verändern (vgl. ROHRBACH-SCHMIDT/HALL 2013).

⁵ Die Zusammenfassung zu Berufshauptgruppen erfolgt anhand des Anforderungsniveaus (skill level) und der berufsfachlichen Spezialisierung (skill specialisation). Die Berufshauptgruppen 1 bis 3 umfassen die ISCED-Stufen 5a/b.

Datengrundlage

Die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 ist eine telefonische, computerunterstützte Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland, die gemeinsam vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführt wurde (vgl. HALL/SIEFER/TIEMANN 2012). Die Daten wurden von Oktober 2011 bis März 2012 von TNS Infratest Sozialforschung München erhoben. Die Grundgesamtheit bilden Erwerbstätige ab 15 Jahren (ohne Auszubildende). Als Erwerbstätigkeit gilt eine Tätigkeit von regelmäßig mindestens zehn Stunden pro Woche gegen Bezahlung (»Kernerwerbstätige«).

Weitere Informationen zu Konzept, Methodik und Ergebnissen unter www.bibb.de/arbeit-im-wandel.

Tabelle

Objektiver Berufserfolg nach Fortbildungsabschluss und Geschlecht (in %)

	Duale Ausbildung	Fortbildung gesamt	Meister/-in	Techniker/-in	Betriebs-Fachwirte	Fachkaufleute
Hochqualifizierter Beruf						
Männer	20,9	59,2	52,0	72,3	61,4	76,6
Frauen	27,6	55,1	44,6	78,6	54,6	56,7
Führungsfunktion						
Männer	34,0	53,2	55,9	33,7	53,8	65,3
Frauen	23,5	33,1	54,7	25,9	28,5	25,2
Selbstständige Tätigkeit						
Männer	6,6	21,4	24,4	15,7	17,7	22,4
Frauen	5,7	13,4	31,1	11,1	6,2	9,7
Bruttostundenlohn in € (Median)						
Männer	14,4	17,9	16,5	18,6	20,1	20,1
Frauen	12,1	14,4	11,8	17,1	15,7	13,8

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012; gewichtete Daten

bei Meisterinnen und Meistern mit 11,80 bzw. 16,50 Euro, wobei Industriemeister/-innen deutlich mehr verdienen als Handwerksmeister/-innen. Auch Frauen und Männer mit kaufmännischer Fortbildung erreichen häufiger eine hohe Berufsposition und ein deutlich höheres Einkommen als Frauen und Männer mit Berufsausbildung. Insgesamt liegt das Einkommensplus durch eine Aufstiegsfortbildung für Männer bei 24 Prozent. Auch Frauen können durch eine Aufstiegsfortbildung ein höheres Einkommen erzielen (14,40 Euro pro Stunde gegenüber 12,10 Euro ohne eine solche Höherqualifizierung). Das entspricht einem Einkommensplus von 19 Prozent, wobei das höchste Einkommen von Frauen mit einem Technikerabschluss (17,10 Euro) und Betriebs- bzw. Fachwirtabschluss (15,70 Euro) erzielt wird.

Eine Führungsposition wird von 53,2 Prozent der Männer und 33,1 Prozent der Frauen mit Aufstiegsfortbildung erreicht. Der entsprechende Anteil liegt für dual Ausgebildete ohne Höherqualifizierung bei 34,0 Prozent bzw. 23,5 Prozent. Auch selbstständige Tätigkeiten werden häufiger ausgeübt (21,4 % bzw. 13,4 %) als bei Personen ohne Höherqualifizierung (6,6 % bzw. 5,7 %). Unter den Meistern liegt der Anteil bei Handwerksmeisterinnen und -meistern mit 31,5 Prozent erwartungsgemäß höher als bei Industriemeisterinnen und -meistern (3,8 %).

Subjektiver Nutzen einer Aufstiegsfortbildung

Im Rahmen einer Nachbefragung von Erwerbspersonen mit Aufstiegsfortbildung aus der BIBB/BAuA-Erwerbstä-

tigenbefragung 2012⁶ sollten die Befragten einschätzen, welchen Nutzen die Fortbildung im Hinblick auf verschiedene Dimensionen beruflichen Erfolgs hatte. Die subjektive Nutzenbeurteilung durch den Befragten hat den Vorteil, dass die Befragten selbst einen Kausalzusammenhang zwischen der Teilnahme an der Fortbildung und beruflichem Erfolg oder anderen Nutzendimensionen herstellen und dieser nicht wie in Querschnittserhebungen üblich an Korrelationen z.B. zwischen Teilnahme an Fortbildung und dem Einkommen festgemacht wird. Ein höheres Einkommen könnte nämlich auch andere Gründe haben. Zudem umfasst die subjektive Nutzenbewertung auch mögliche zukünftige Aspekte.

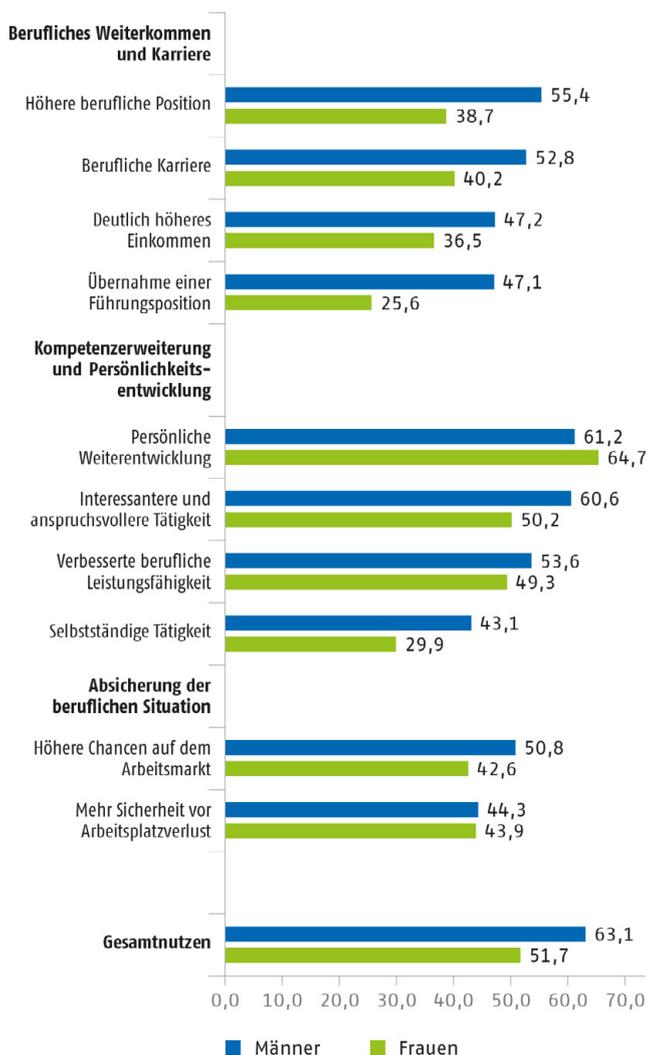
Vorgegeben wurden zehn Indikatoren auf einer Skala von 1 »überhaupt kein Nutzen« bis 7 »sehr hoher Nutzen«. Die einzelnen Aspekte wurden in einer Hauptkomponentenanalyse (mit anschließender Varimax-Rotation) zu drei Faktoren verdichtet (vgl. Abb.): »Berufliches Weiterkommen und Karriere«, »Kompetenzerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung« sowie »Absicherung der beruflichen Situation«.

Bei der Dimension *Berufliches Weiterkommen und Karriere* sehen Männer bei allen vier Items deutlich häufiger einen sehr hohen Nutzen als Frauen; dies entspricht den Befunden bei den objektiven Erfolgsindikatoren (vgl. Tab.). Die besonders große Diskrepanz zwischen Männern und Frauen im Hinblick auf das Erlangen einer Führungsposition (47,1 % vs. 25,6 %) zeigte sich bereits anhand der objektiven Indikatoren zur Erreichung von Führungspositionen (vgl. Tab.).

Bei der Dimension *Kompetenzerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung* zeigen sich insgesamt weniger stark ausgeprägte Geschlechterunterschiede. Der Nutzen für eine interessantere und anspruchsvollere Tätigkeit sowie für eine selbstständige Tätigkeit wird jedoch wieder von Män-

⁶ In die folgende Analyse gehen 469 Männer und 185 Frauen mit einer Aufstiegsfortbildung zum/r Meister/-in, Techniker/-in Betriebswirt/-in, Fachwirt/-in und Fachkaufmann/-frau ein. Die Verteilung der Abschlüsse entspricht dabei mit geringer Abweichung derjenigen in der Haupterhebung.

Abbildung
Einschätzung des Nutzens einer Aufstiegsfortbildung nach
Geschlecht (hoher bzw. sehr hoher Nutzen in %)



Quelle: Nachbefragung zur BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012; gewichtete Daten, n = 645

Anm.: Abgetragen sind die Skalenwerte 6 bis 7 der Skala von 1 »überhaupt kein Nutzen« bis 7 »sehr hoher Nutzen«

nern höher eingeschätzt. Auffallend hoch wird der Nutzen von Männern und Frauen für die persönliche Weiterentwicklung eingeschätzt (61,2 % bzw. 64,7 %).

Auch bei der Dimension *Absicherung der beruflichen Situation* wird ein hoher Nutzen gesehen, wobei höhere Chancen auf dem Arbeitsmarkt wiederum häufiger von Männern genannt werden.

Der bisherige Gesamtnutzen der Fortbildung wird sehr hoch eingeschätzt: 63,1 Prozent der Männer und 51,7 Prozent der Frauen beurteilen den bisherigen Gesamtnutzen hoch bis sehr hoch (Skalenwerte 6 und 7); weitere 21,3 Prozent der Männer und 21,6 Prozent der Frauen gaben den Skalenwert 5 an, sehen also immer noch einen recht positiven Nutzen in der Fortbildung. So verwundert es auch

nicht, dass 87,4 Prozent der Männer und 78,4 Prozent der Frauen aus heutiger Sicht nochmals dieselbe Fortbildung machen würden. Für Personen, die bisher einen hohen bis sehr hohen Nutzen sahen, gilt dies erwartungsgemäß in stärkerem Maße (92,6 % der Männer und 87,5 % der Frauen) als für Personen, die bisher nur einen sehr geringen Nutzen (Skalenwert 1 bis 3) hatten (57,9 % bzw. 37,5 % der Männer und Frauen).

Berufliche Aufstiegsfortbildung lohnt sich

Männer und Frauen mit Aufstiegsfortbildung sind häufiger als dual Ausgebildete ohne Höherqualifizierung in höheren Berufspositionen tätig, sie verdienen mehr und üben häufiger eine Führungsfunktion oder eine selbstständige Tätigkeit aus. Auch die subjektiven Einschätzungen zur Fortbildung belegen deren hohen Nutzen sowohl für die berufliche Karriere als auch für die Kompetenzerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung. Um den Fachkräftebedarf der Zukunft zu sichern, sollten daher alle Potenziale, die zu einer höheren beruflichen Bildung führen, genutzt werden. Auffallend ist jedoch, dass Männer in nahezu allen abgefragten Bereichen einen höheren Nutzen aus einer Aufstiegsfortbildung erzielen können als Frauen. Warum dies so ist, müssen weitere Forschungsarbeiten zeigen. ◀

Literatur

ANGER, C.; PLÜNNECKE, A.; SCHMIDT, J.: Bildungsrenditen in Deutschland – Einflussfaktoren, politische Optionen und ökonomische Effekte. In: iw-Analysen Nr. 65. Köln 2010

BEICHT, U.; KREKEL, E.; WALDEN, G.: Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bielefeld 2006

BIBB (Hrsg.): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2013

DETTE, D. E.; ABELE, A. E.; RENNER, O.: Zur Definition und Messung von Berufserfolg. Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. In: Zeitschrift für Personalpsychologie 3 (2004) 4, S. 170–183

DIHK (Hrsg.): Mit Weiterbildung voran. 7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen. Berlin 2011

HALL, A.: Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 (Vorversion). Bonn 2014a, S. 364–367 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014_Vorversion.pdf (Stand: 04.05.2014)

HALL, A.: Erwerbstätige mit Fortbildungsabschluss – Entwicklungen im Zeitverlauf. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 (Vorversion). Bonn 2014 b, S. 368–372 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014_Vorversion.pdf (Stand: 04.05.2014)

HALL, A.; SIEFER, A.; TIEMANN, M.: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 – Arbeit und Beruf im Wandel. Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. suf_3.0. Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg.); GESIS Köln (Datenzugang). Bonn 2014

NG, T. W. H. u. a.: predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis. In: Personnel Psychology 58 (2005) 2, S. 367–408

OECD (HRSG.): Education at a glance: OECD Indicators. Paris 2008

ROHRBACH-SCHMIDT, D.; HALL, A.: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2013. BIBB-FDZ Daten- und Methodenberichte Nr. 1/2013. Bonn 2013

Stellenwert der höheren Berufsbildung am schweizerischen Arbeitsmarkt

Ergebnisse einer Unternehmensbefragung



PHILIPP WALKER
Senior Consultant bei der
Ecoplan AG, Bern/Schweiz



THOMAS BACHMANN
Consultant bei der
Ecoplan AG, Bern/Schweiz

Aus einer nationalen Unternehmensbefragung von über 800 Rekrutierungsverantwortlichen geht hervor, dass die Diplome und Titel der höheren Berufsbildung (HBB) im schweizerischen Arbeitsmarkt heute einen hohen Stellenwert genießen und gut etabliert sind. Allerdings zeigt die erstmals durchgeführte Befragung auch, dass weiter an der Positionierung gearbeitet werden muss, wenn die HBB im Zuge der zunehmenden Akademisierung der Arbeitswelt weiterhin attraktiv bleiben soll. Zentrale Befunde der Studie werden im Beitrag vorgestellt.

HBB – wichtiger Pfeiler des dualen Bildungssystems

Mit rund 425 Berufsprüfungen und höheren Fachprüfungen sowie 52 Fachrichtungen an höheren Fachschulen umfasst die höhere Berufsbildung in der Schweiz den berufsbildenden Bereich der Tertiärstufe (Tertiär B). Die Bildungsgänge werden gemeinsam mit den Berufsverbänden und Organisationen der Arbeitswelt erarbeitet und zeichnen sich durch einen hohen Praxisbezug aus. Ziel ist es, berufsspezifisches Wissen zu vermitteln und passgenaue berufliche Höherqualifizierung in einem spezifischen Bereich zu erreichen. Im Gegensatz zur Ausbildung Tertiär A sind bei Tertiär B alle Personen zugelassen, die eine berufliche Grundbildung abgeschlossen haben (vgl. zum Berufsbildungssystem der Schweiz BAUMELER/TREDE/DANNECKER in diesem Heft).

Gemäß der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung¹ aus dem Jahr 2012 haben rund 15 Prozent der Erwerbstätigen in der Schweiz einen Titel der HBB. Somit sind Tertiär B-Abschlüsse bei Erwerbstätigen in der Schweiz nur geringfügig weniger verbreitet als Tertiär A-Abschlüsse. Deren Anteil beträgt ca. 20 Prozent. Die Anteile variieren je nach Branche: Während insbesondere im verarbeitenden Gewerbe, in Industrie und Handel sowie im Gastgewerbe die Abschlüsse der HBB stärker vertreten sind als Tertiär A-Abschlüsse, verhält sich dies im Dienstleistungssektor tendenziell umgekehrt.

Mit der stärkeren Internationalisierung des Arbeitsmarkts und der zunehmenden Bedeutung der Fachhochschulen wird bei verantwortlichen Fachpersonen und in der Politik darüber diskutiert, wie die Positionierung, der Stellenwert und die Finanzierung der HBB ausgestaltet werden muss, damit diese auch zukünftig für junge Arbeitskräfte attraktiv bleibt. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) hat deshalb gemeinsam mit den Organisationen der Arbeitswelt und den Kantonen Anfang 2013 ein strategisches Projekt »Stärkung der Höheren Berufsbildung« initiiert.

Im Rahmen der Arbeiten zum Strategieprojekt hat sich gezeigt, dass für die Schweiz keine Daten vorliegen, wie die Titel der HBB in der Praxis wahrgenommen und bewertet werden. Aus diesem Grund führte die Ecoplan AG im Auftrag des SBFI erstmals eine schweizweite Befragung bei Personen durch, die für die Personalrekrutierung in Unternehmen mit Sitz in der Schweiz zuständig sind (vgl. Kasten). Insgesamt wurden 5.865 rekrutierungsverantwortliche Personen eingeladen, ihre Einschätzung u. a. bezüglich Sichtbarkeit, Wahrnehmung und Beurteilbarkeit der Titel der HBB vorzunehmen. Teilgenommen haben 868 Personen. Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse, insbesondere zur Beurteilung der Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen der HBB durch die Rekrutierungsverantwortlichen, dargestellt.

¹ Vgl. www.sake.bfs.admin.ch (Stand: 12.06.2014)

Wie gut können Rekrutierungsverantwortliche Titel und Kompetenzprofile einschätzen?

Im schweizerischen Arbeitsmarkt genießen die Titel der HBB einen hohen Stellenwert und finden eine entsprechend große Verbreitung. In 93 Prozent der befragten Unternehmen ist mindestens eine Person mit einem eidgenössischen Diplom oder Fachausweis angestellt, in 75 Prozent der Unternehmen sind es sogar mehrere Personen. Insbesondere im Baugewerbe, in der verarbeitenden Industrie, im Handel, aber auch im Banken- und Versicherungswesen sind entsprechende Titel häufig vertreten. Absolventinnen und Absolventen höherer Fachschulen sind ebenfalls in 90 Prozent der Unternehmen vorhanden, wobei diese Diplome vor allem im Gesundheits- und Sozialwesen sehr beliebt sind. Im Vergleich zu HBB-Abschlüssen sind Hochschulabschlüsse in allen Branchen weniger häufig vertreten. 79 Prozent der Unternehmen beschäftigen mindestens eine Person mit einem Fachhochschulabschluss und 70 Prozent mindestens eine Person mit universitärem Bildungsabschluss. Ein Viertel aller Unternehmen hat jedoch keine Beschäftigten mit Universitätsdiplom. Starke Präferenzen für Hochschulabschlüsse haben vor allem die öffentliche Verwaltung und Unternehmen aus der wissenschaftlichen/technischen Dienstleistungsbranche.

Gemäß einer Selbsteinschätzung verfügen die befragten Rekrutierungsverantwortlichen über fundierte Kenntnisse des schweizerischen Bildungssystems im Allgemeinen und der HBB im Speziellen. Ebenfalls sind sie der Ansicht, dass sie die ausbildungsspezifischen Kompetenzen von Personen gut beurteilen können. Die Kompetenzen von Personen mit einem eidgenössischen Diplom oder einem eidgenössischen Fachausweis meinen 60 Prozent der befragten



Karikatur: Thomas Plaßmann

Personen gut und 29 Prozent sogar sehr gut beurteilen zu können. Nur unwesentlich schlechter gelingt Ihnen die Beurteilung von Personen mit einem Abschluss einer Höheren Fachschule. Bei einem Hochschulabschluss bekunden die Personalverantwortlichen mehr Mühe: Sowohl bei Fachhochschulabgängerinnen und -abgängern als auch bei Universitätsabsolventinnen und -absolventen können rund 30 Prozent die Fähigkeiten kaum und sechs Prozent bzw. zwölf Prozent überhaupt nicht einordnen.

Diese Selbsteinschätzung unterscheidet sich jedoch wesentlich nach Typ und Ausrichtung des Unternehmens. Es zeigt sich, dass Rekrutierungsverantwortliche aus kleinen und lokalen Unternehmen häufiger Schwierigkeiten bei der Beurteilung der Fähigkeiten bekunden. Rekrutierungsverantwortliche aus privaten Unternehmen können zudem die Fähigkeiten der HBB-Absolventinnen und -Absolventen besser einschätzen als Rekrutierungsverantwortliche aus Unternehmen des öffentlichen Sektors.

Generell lässt sich festhalten, dass je stärker ein Titel in einem Unternehmen bzw. in einer Branche verbreitet ist, desto besser können die Personalverantwortlichen die ausbildungsspezifischen Kompetenzen beurteilen. Zentral ist zudem der eigene Bildungshintergrund (vgl. Abb. 1): Erwartungsgemäß können Rekrutierungsverantwortliche mit einem Hochschulabschluss die Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen besser beurteilen als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Hochschulabschluss.

Die ausbildungsspezifischen Kompetenzen, welche die Rekrutierungsverantwortlichen mit einem Abschluss der HBB bzw. mit einem Hochschulabschluss in Verbindung bringen, sollten auf einer Skala von 1 (geringe Kompetenz) bis 5 (hohe Kompetenz) beurteilt werden. Die Beurteilung

Studie »Befragung Höhere Berufsbildung. Wahrnehmung und Beurteilung der höheren Berufsbildung auf dem Arbeitsmarkt«

Ziel: Standortbestimmung der aktuellen Wahrnehmung und Bewertung der HBB auf dem Arbeitsmarkt. Dabei sollen mögliche Herausforderungen, Lösungsansätze sowie konkrete Handlungsmaßnahmen identifiziert werden.

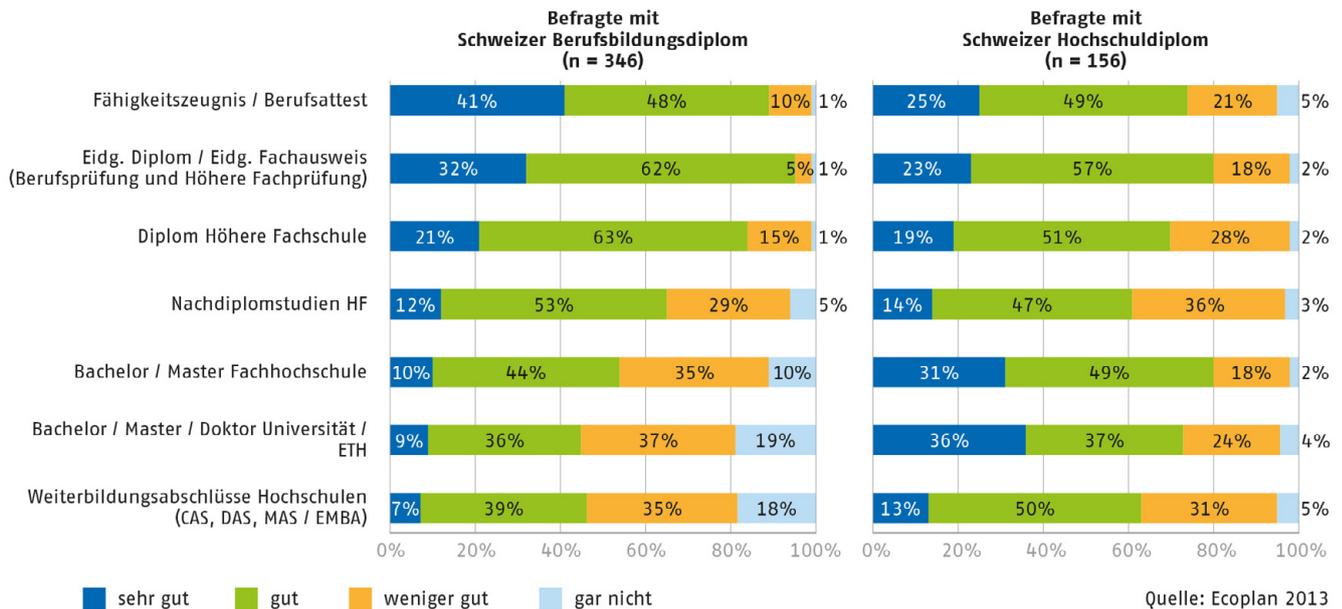
Methodik: Onlinebefragung im Herbst 2013 bei 5.865 rekrutierungsverantwortlichen Personen aus Unternehmen in der Schweiz. Der Rücklauf betrug insgesamt 15 Prozent (868 Rückmeldungen). Die Stichprobe wurde durch die Firma X28 aufgrund von Stellenausschreibungen im Monat August erhoben und umfasst alle im Internet geschalteten Anzeigen (Firmenwebseite und Online-Stellenanzeiger) von Unternehmen aus der gesamten Schweiz. Dabei wurden alle Sprachregionen und Wirtschaftssektoren berücksichtigt. Nicht berücksichtigt wurden Stellenausschreibungen von Stellenvermittlungsbüros für sogenannte Temporärstellen.

Autoren: PHILIPP WALKER, THOMAS BACHMANN (Ecoplan AG)

Download und weitere Informationen: www.ecoplan.ch/download/uhb_sb_de.pdf oder www.sbf.admin.ch/hbb/

Abbildung 1

Einschätzung der Kompetenzen von Bewerberinnen und Bewerbern durch Rekrutierungsverantwortlichen (nach Bildungshintergrund)



erfolgte sehr konsistent und unterscheidet sich kaum in Abhängigkeit von der Unternehmensgröße, der Marktausrichtung und dem Sektor. Mit einem Titel der HBB werden Praxiswissen (durchschnittlich 4,3 Punkte) und fachspezifisches Wissen (4,2 Punkte) in Verbindung gebracht, mit einem Hochschultitel hingegen wissenschaftliches Arbeiten (4,5 Punkte) sowie methodisches und vernetztes Denken (4,1 Punkte). Als mittelmäßig werden die Führungskompetenzen (Qualifikation zur Führung eines Unternehmens) von Hochschulabgängerinnen und -abgängern (3,4 Punkte) sowie Personen mit einem HBB-Abschluss (3,1 Punkte) eingestuft. Somit wird die Qualifikation zur Führung eines Unternehmens tendenziell eher Hochschulabsolventinnen und -absolventen zugetraut. Dies ist insofern interessant, als die Vermittlung von Führungskompetenzen ein explizites Ziel der HBB darstellt. Somit besteht hier eine Diskrepanz zwischen Wahrnehmung und Ziel der Kompetenzvermittlung der HBB.

Welche Aspekte beeinflussen die Präferenz für Titel?

Entgegen den Erwartungen beurteilen die Rekrutierungsverantwortlichen die Konkurrenz zwischen den Titeln im Rekrutierungsprozess als eher gering. Am stärksten wird die Konkurrenz zwischen HBB- und Fachhochschultiteln wahrgenommen, wobei die Stärke der Konkurrenz auf einer Skala von 1 (keine Konkurrenz) bis 5 (starke Konkurrenz) durchschnittlich nur 2,4 Punkte erreicht. Die Konkurrenz zu Universitätsabschlüssen (2,3 Punkte) oder zu ausländischen Titeln (2,0 Punkte) wird als noch geringer

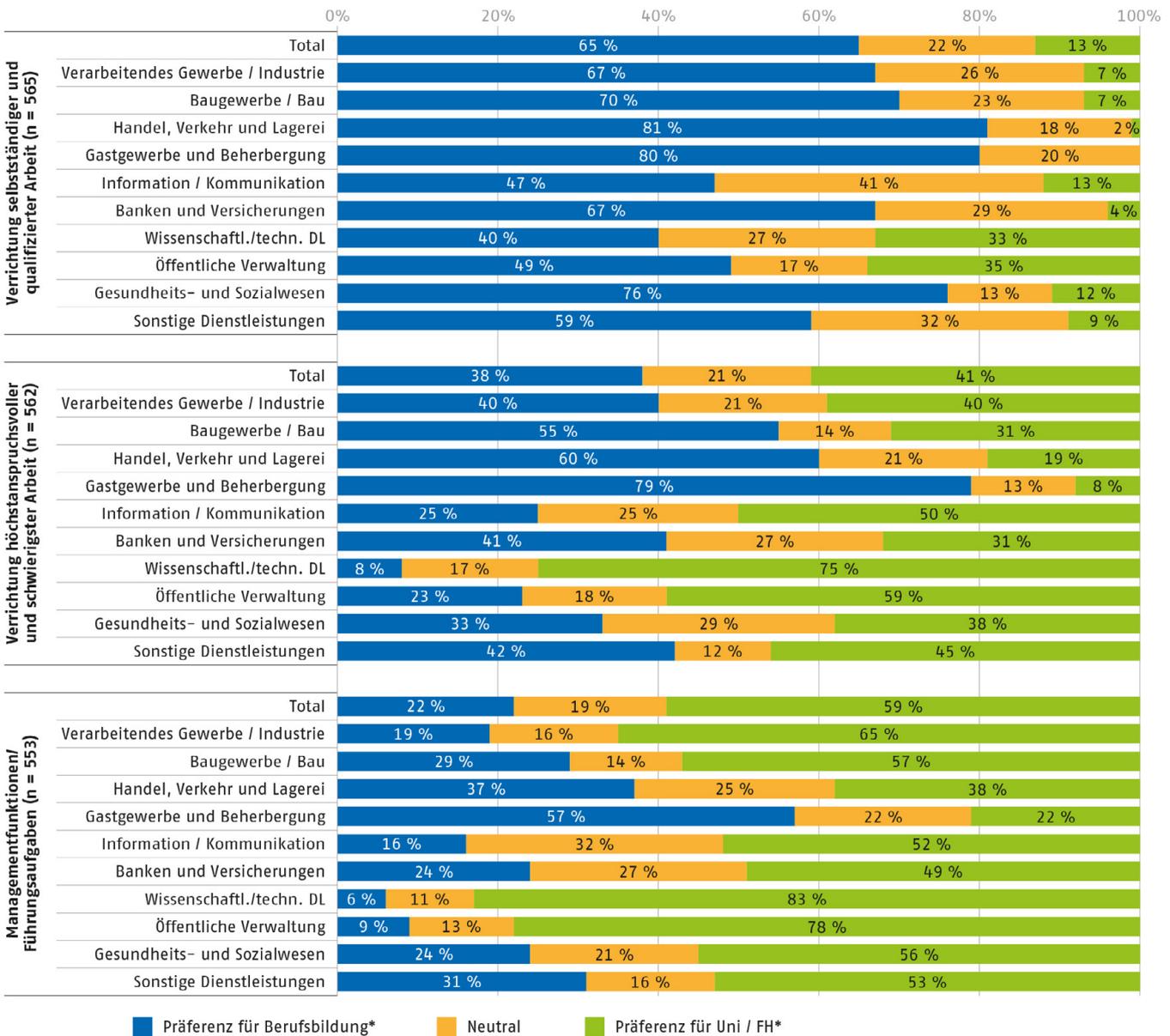
eingeschätzt. Zwar unterscheiden sich die Einschätzungen der Rekrutierungsverantwortlichen je nach Unternehmensgröße, Branche oder Berufsgruppe, das Ausmaß der Konkurrenz wird aber eher als gering bis mittel eingestuft und erreicht auf der Skala maximal 2,8 Punkte.

Welcher Abschluss bevorzugt wird, ist einerseits stark vom Anforderungsniveau der Stelle abhängig, aber auch von spezifischen Unternehmensmerkmalen wie z.B. der Branchenzugehörigkeit (vgl. Abb. 2).

Für Stellen mit einem mittleren Anforderungsprofil (*Verrichtung selbstständiger und qualifizierter Arbeit*) hat die Mehrheit der Unternehmen eine Präferenz für Arbeitskräfte mit HBB-Abschluss. Gerade mal 13 Prozent der Unternehmen bevorzugen Arbeitskräfte mit Hochschulabschluss. Die stärkste Präferenz für Arbeitskräfte mit höherem Berufsbildungsabschluss haben die Unternehmen in der Handelsbranche (81 %), im Gastgewerbe (80 %), im Gesundheitswesen (76 %) und im Baugewerbe (70 %). In der wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungsbranche sowie in der öffentlichen Verwaltung ist die Präferenz für Arbeitskräfte mit Hochschulabschluss noch am höchsten, reicht aber trotzdem nicht an die für Arbeitskräfte mit höherem Berufsbildungsabschluss heran.

Für Arbeiten mit einem höheren Anforderungsprofil (*Verrichtung höchstanspruchsvoller und schwierigster Arbeiten*) sind die Präferenzen über alle Unternehmen insgesamt ziemlich symmetrisch verteilt. Je etwa 40 Prozent bevorzugen Arbeitskräfte mit Tertiär A- respektive Tertiär B-Titeln. Eine deutliche Präferenz für Personen mit Berufsbildungsabschluss besteht nach wie vor im Gastgewerbe, im Handel sowie in der Baubranche. Eine Präferenz für Hochschulab-

Abbildung 2
Präferenz der Rekrutierungsverantwortlichen für Titel der HBB oder Hochschultitel
(nach Anforderungsprofil und Branche)



* Es wurden jeweils die drei Kategorien »starke Präferenz«, »Präferenz« und »leichte Präferenz« zu einer zusammengefasst.

Quelle: Ecoplan 2013

schlüsse besteht wiederum in der wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungsbranche und der öffentlichen Verwaltung sowie bei den Informations- und Kommunikationsdienstleistungen.

Werden Arbeitskräfte für *Managementfunktionen oder Führungsaufgaben* rekrutiert, bevorzugen 59 Prozent aller Firmen Arbeitskräfte mit einem Hochschulabschluss. Einzig im Gastgewerbe besteht auch für die Besetzung von Führungspositionen eine Präferenz für HBB-Abgänger/-innen (57 %). Im Bereich Handel sind die Präferenzen ausgeglichen; ansonsten besteht eine klare Präferenz für Akademiker/-innen.

Die Präferenzen für einen spezifischen Abschluss sind – wie oben bereits erwähnt – zudem stark vom eigenen Bildungshintergrund der Rekrutierungsverantwortlichen abhängig. Grundsätzlich besteht eher eine Vorliebe für den eigenen Titel.

Welche Relevanz haben Titel für Verdienst und Karriere?

Aus bildungspolitischer Perspektive stellt sich nun die Frage, inwiefern sich die Präferenzen der rekrutierungsverantwortlichen Personen auf die Attraktivität der HBB

Anzeige



Beruflich qualifiziert studieren?!
Informationen zum berufsbegleitenden Studium

Beruflich qualifiziert studieren?!

Die Publikation bietet Berufstätigen mit Studienwunsch eine hochschul- und studienübergreifende Orientierungshilfe. Sie spricht in erster Linie Personen an, die noch über keine Studienerfahrung verfügen. Ein berufsbegleitendes Studium hat weitreichende Auswirkungen, daher ist es wichtig, sich bereits vor Studienbeginn mit verschiedenen Aspekten auseinanderzusetzen. Die Handreichung bietet hierzu Anregungen und zusätzlich ein Glossar, Internetressourcen und Adressen.

ANGELA FOGOLIN: Beruflich qualifiziert studieren?!
Informationen zum berufsbegleitenden Studium,
BiBB 2014, 44 Seiten, ISBN 978-3-88555-971-9

Kostenlose Bestellung oder Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7335

auswirken. Dabei ist es wichtig, die Bedeutung der Titel innerhalb des Rekrutierungsprozesses zu kennen. Insgesamt messen die Rekrutierungsverantwortlichen den Titeln bei der ersten Bewerberauswahl (auf Dossier-Ebene) nur eine mittlere Bedeutung zu. Eigenschaften wie Berufserfahrung und Teamfähigkeit/Sozialkompetenz haben hier stärkeres Gewicht. Wie aus der Umfrage ebenfalls hervorgeht, hat die Bedeutung der Titel der Bewerber/-innen in den letzten zwei Jahren allerdings eher zugenommen. Entsprechend dürfte die Konkurrenz zwischen den Titeln zukünftig stärker werden; zugleich ist zu erwarten, dass die Präferenzen im Rekrutierungsprozess vermehrt an Bedeutung gewinnen.

Einen deutlich stärkeren Einfluss haben die Titel jedoch auf den Lohn und die Karriere der Personen. In rund 72 Prozent der Unternehmen hat der Titel einen Einfluss auf die Lohnstufe. In einem Drittel der Unternehmen können gewisse Lohnstufen ausschließlich mit akademischen Titeln erreicht werden. Analog zur Lohnstufe gibt es in 65 Prozent der befragten Unternehmen bestimmte Führungspositionen, welche nur mit einem Hochschulabschluss ausgeübt werden können und in mehr als der Hälfte der Unternehmen kann ohne universitären Bildungsabschluss keine Geschäftsleitungsfunktion übernommen werden. In den Karriereentwicklungen der Personen zei-

gen sich daher wieder die klaren Präferenzen der Rekrutierungsverantwortlichen für Hochschulabgänger/-innen bei der Besetzung von Führungsfunktionen. Somit sind die Titel unabhängig von der Bedeutung im Rekrutierungsprozess für die persönliche Karriere- und Lohnentwicklung von großer Wichtigkeit, wobei zurzeit HBB-Absolventinnen und -Absolventen eher im Nachteil sind.

Zukünftige Herausforderungen der HBB in der Schweiz

Aufgrund der Rückmeldung der rekrutierungsverantwortlichen Personen kann der Bekanntheitsgrad, die Sichtbarkeit, die Wahrnehmung und die Beurteilung der HBB grundsätzlich als positiv beurteilt werden. Die Ergebnisse der Befragung weisen aber auch auf einige Herausforderungen hin:

- Die Beurteilung und Wahrnehmung der HBB-Titel variieren stark nach Tätigkeitsfeld, Größe der Unternehmung und Bildungshintergrund der befragten Person. Hauptsächlich bei Rekrutierungsverantwortlichen mit Hochschulabschluss und ausländischem Bildungshintergrund besteht diesbezüglich Steigerungspotenzial.
- HBB-Titel werden nur bedingt mit Führungskompetenzen in Verbindung gebracht. Demnach existiert eine klare Diskrepanz zwischen Wahrnehmung auf dem Arbeitsmarkt und Zielen der HBB.
- Die Bedeutung der Titel im Rekrutierungsprozess hat in den vergangenen Jahren zugenommen. Daher wird die richtige Positionierung und Beurteilung der Kompetenzen der HBB-Titel in Zukunft an Bedeutung gewinnen.
- In mehreren Unternehmen sind einzelne Führungspositionen nur mit einem akademischen Titel zugänglich. Da Rekrutierungsverantwortliche in der Tendenz Personen mit demselben Bildungshintergrund bevorzugen, besteht die Gefahr, dass sich künftig die bereits bestehende Präferenz für Hochschulabsolventinnen und -absolventen bei der Rekrutierung von Führungs- und Managementpersonal weiter verstärkt.

Die oben aufgeführten Punkte zeigen, dass trotz der guten Ausgangslage die Positionierung der HBB weiter zu verbessern ist. Dabei ist insbesondere von Interesse, dass die Kompetenzen der HBB-Titel vermehrt auch von Personen ohne entsprechende eigene Bildungserfahrung in der Berufsbildungslandschaft richtig beurteilt und wahrgenommen werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass bei einer zunehmenden Akademisierung der Führungsebenen die höhere Berufsbildung für junge Arbeitskräfte aufgrund fehlender Aufstiegsmöglichkeiten an Attraktivität verliert. ◀

Akademisierung oder »vocational drift«?

Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich

UTE HIPPACH-SCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich

»Grundsatzfragen der Internationalisierung/

Monitoring von Berufsbildungssystemen«

im BIBB

Die Daten der OECD weisen im Zeitraum von 1995 bis 2010 einen enormen Zuwachs von Teilnehmenden an akademischen Bildungsgängen aus. Gleichzeitig stagnieren berufs- und praxisbezogene Bildungsgänge im tertiären Bildungsbereich. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit es vor diesem Hintergrund gerechtfertigt ist, von einer Akademisierung zu sprechen, oder ob die inhaltliche Ausgestaltung der tertiären Bildungsprogramme nicht eher in eine »berufsorientierte« Richtung driftet.

Dynamik im tertiären Bildungsbereich

Im tertiären Bildungsbereich sind in den vergangenen Jahren Bildungsgänge entstanden bzw. in ihrer Bedeutung gewachsen, die sowohl Elemente beruflicher als auch akademischer Bildung enthalten oder gezielt für beruflich Qualifizierte entwickelt worden sind. Sie zielen darauf ab, entweder die Attraktivität der Berufsbildung zu verbessern oder den Zugang zu universitären Programmen zu öffnen. Einer der Gründe für Veränderungen im Bildungsangebot ist – insbesondere bei Staaten mit einer hohen Akademikerquote –, dass zunehmend ein Mismatch zwischen den vermittelten Qualifikationen und den Bedarfen des Arbeitsmarkts zu beobachten ist. Durch den Auf- und Ausbau von praxis- und berufsorientierten hochschulischen Bildungsgängen wird versucht, den Forderungen nach einer stärkeren Arbeitsmarktorientierung zu entsprechen und für die Absolventinnen und Absolventen den Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Die Frage nach den gewünschten und notwendigen Lernergebnissen, der »Employability« der Absolventinnen und Absolventen hochschulischer Bildungsprogramme sind zu zentralen Themen der Bildungspolitik geworden (LUTZ 2003; KRAUS 2008).

Quantitative Entwicklungen der Abschlüsse

Insgesamt sind die Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich vielfältig und uneinheitlich (OECD 2008; Cedefop 2011; OECD 2012; OECD 2013), wobei sich die Heterogenität sowohl auf die quantitative Entwicklung der Bildungsgänge als auch die von der ISCED-97 erfassten Modelle der Bildungsgänge des Tertiären Bildungsbereichs bezieht.

Während im Vergleich der Jahre 1995 und 2011 die Anteile der Tertiär A-Abschlüsse an allen Erstabschlüssen in den ausgewählten Ländern (vgl. Tab., S. 28) durchweg gestiegen sind – in der Schweiz, Deutschland, Österreich, Tschechien und Finnland konnten sie sich sogar mehr als verdoppeln; der OECD-Durchschnitt stieg um 19 Prozentpunkte –, sind die Entwicklungen bei den Tertiär B-Abschlüssen verhaltener. Ein deutlicher Anstieg der Erstabschlussquoten ist lediglich in Spanien und Irland (auch Neuseeland und USA; hier nicht dargestellt) zu verzeichnen. Demgegenüber werden in Finnland berufliche Bildungsprogramme seit der Einführung der Polytechnics

Die Datenlage nach ISCED-97

Statistisch erfasst und international transparent werden die institutionellen Bildungsprogramme und Bildungswege in der internationalen ISCED-Klassifikation.¹ Gemäß der ISCED 97-Klassifikation beginnt der tertiäre Bildungsbereich mit Niveau 5. ISCED 5B umfasst berufs- bzw. praxisbezogene Studiengänge an Fachschulen, Berufsakademien u.Ä. Die Bildungsgänge von ISCED 5B unterscheiden sich von denen des Niveaus ISCED 5A auch durch die kürzere Dauer (mindestens zwei Jahre, in der Regel bis drei Jahre) und sind im Allgemeinen nicht auf den Zugang zu einem weiterführenden universitären Abschluss orientiert, sondern unmittelbar auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Meister- und Technikerabschlüsse werden statistisch nur erfasst, wenn sie im Rahmen eines schulischen Bildungsprogramms erworben werden.

Das Niveau 5A umfasst die Hochschulbildung unterhalb der Promotion (z. B. an Fachhochschulen), das Niveau 6 steht für tertiäre Bildung als Forschungsqualifikation.

¹ ISCED: International Standard Classification of Education der UNESCO in der Verwendung der Version von 1997.

Tabelle

Vergleich der Erstabschlüsse auf ISCED Niveau 5A und 5B (1995 und 2011, in %)

Land (Auswahl)	Tertiär A (Erstabschluss)		Tertiär B (Erstabschluss)	
	1995	2011	1995	2011
Irland	30*	43	15*	22
Spanien	24	32	2	18
Australien	36*	50**	k. A.	17
Schweiz	9	32	13	15
Deutschland	14	31***	13	14***
Vereinigtes Königreich	42*	55	7*	13
Österreich	10	35	k. A.	12
OECD Durchschnitt	20	39	11	11
Dänemark	25	50	8	11
Tschechische Republik	13	41	6	5
Polen	34*	58	k. A.	1
Niederlande	29	42	k. A.	0,5
Finnland	21	47	34	0

* Erhebungsjahr 2000; ** Erhebungsjahr 2010;

*** Bruch in der statistischen Erhebung zwischen 2008 und 2009 aufgrund einer veränderten Zuordnung zu ISCED 2 und ISCED 5B.

Quelle: OECD (2013)

(Universities of applied sciences) ausschließlich dem ISCED Niveau 5A zugeordnet. In Deutschland, Dänemark und der Schweiz sind nur moderate Steigerungen festzustellen. Der OECD-Durchschnitt im Bereich Tertiär 5B stagnierte bei ca. elf Prozent.

Die Zahlen legen somit nahe, von einer Akademisierung der Bildungssysteme zu sprechen. Gleichwohl spricht DELPLACE (2014) von einer »vocational drift«. Dies erscheint angesichts der Daten zunächst nicht nachvollziehbar.

Inhaltliche Veränderungen der Bildungsprogramme

Am Beispiel der Länder Finnland, Schweiz und Australien wird nachfolgend veranschaulicht, weshalb möglicherweise tatsächlich von einer stärkeren berufspraktischen Orientierung im tertiären Bildungsbereich gesprochen werden kann, ohne dass dies aus den internationalen OECD-Statistiken ersichtlich ist.

Finnland

Die »Polytechnics« (Universities of applied sciences, UAS) sind eine relativ neue Bildungsinstitution in Finnland. Sie wurden Anfang der 1990er-Jahre eingeführt, um die Qualität der beruflichen Bildung im Tertiärbereich zu verbessern. Von 1996 an wurden sie sukzessive integrierter Teil

des finnischen Hochschulsystems. Durch sie sollte parallel zu den traditionellen Universitäten ein beruflicher Bildungsweg geschaffen werden. Zugangsvoraussetzung sind alternativ ein Zeugnis einer Sek. II-Schule, die bestandene Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (matriculation certificate), eine berufliche Qualifikation oder entsprechende ausländische Qualifikationen. Im Jahr 2013 gab es 138.000 Studierende an den UAS, an den Universitäten waren im selben Zeitraum 167.000 Studierende immatrikuliert.² Um den gewünschten Bezug der Qualifikationen zum Arbeitsmarkt und den regionalen Bedarf an Fachkräften und Innovation zu sichern, sind Praxisphasen obligatorischer Bestandteil des Studiums. Die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen, regionalen Institutionen und Unternehmen ist unterschiedlich ausgestaltet und formalisiert; entsprechend vielfältig sind die Praktikumsmodelle. Die Bildungsprogramme der finnischen UAS werden auf ISCED Stufe 5A verortet, obwohl sie ausdrücklich dem Bereich der Berufsbildung zugeordnet sind.

Schweiz

Fachhochschulen in der Schweiz sind – anders als in Deutschland – Hochschuleinrichtungen, die gezielt für doppelt qualifizierte Bewerber mit Berufsmaturität eingerichtet wurden.³ Die Berufsmaturität ermöglicht in Ergänzung zu einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (Lehrabschluss nach drei bis vier Jahren in dualer Ausbildung) den prüfungsfreien Zugang zu einem Studium an einer Fachhochschule. Davon haben im Jahr 2008 insgesamt 58,3 Prozent der Berufsmaturanden Gebrauch gemacht (SBFI 2014). Im Jahr 2013 waren 87.291 Studierende an schweizerischen Fachhochschulen immatrikuliert im Vergleich zu 142.170 an universitären Hochschulen.⁴

Der Hochschultypus Fachhochschule entstand in der Schweiz ab Mitte der 1990er-Jahre. Die Fachhochschulreform hatte insbesondere das Ziel, das Schweizer Berufsbildungssystem durch den Anschluss an den tertiären Hochschulbereich aufzuwerten. Die Ursprünge der heutigen Fachhochschulen liegen in den ehemaligen Höheren Fachschulen, von denen ein Teil in die neuen Fachhochschulen integriert wurde. Bis dahin kannte das Berufsbildungssystem keinen Hochschulanschluss. Die Fachhochschulen in der Schweiz bieten sowohl Bachelor- als auch Masterstu-

² Vgl. Statistics Finland, www.tilastokeskus.fi/til/kou_en.html (Stand: 12.06.2014)

³ Umstritten ist derzeit, ob gymnasiale Maturandinnen und Maturanden auch weiterhin gemäß Fachhochschulgesetz vor dem Studium ein Praxisjahr absolvieren müssen. Hier gibt es bereits modellhafte Ausnahmeregelungen.

⁴ Vgl. Statistik Schweiz, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/tab/blank/uebersicht.html (Stand: 12.06.2014)

diengänge an. Parallel zu den universitären Hochschulen und den Fachhochschulen gibt es in der Schweiz im Gegensatz zu Finnland jedoch noch die sogenannte »Höhere Berufsausbildung« (vgl. hierzu auch BAUMELER/TREDE/DANNECKER in diesem Heft). Sie wird ISCED Niveau 5B zugeordnet.

Australien

Auch in den angelsächsischen Staaten haben sich hochschulische Bildungsprogramme entwickelt, die akademische und berufliche Elemente bzw. theoretisches und praktisches Lernen miteinander verbinden. Gemeinsam ist diesen Staaten eine sehr hohe Graduiertenquote von ISCED 5A-Programmen (2010): Australien 50 Prozent, UK 55 Prozent, Irland 43 Prozent.

In Australien wurden in den vergangenen Jahren die sogenannten Associate Degrees (ISCED 5A) als Qualifikation eingeführt, die sowohl als akademisch als auch beruflich qualifizierend verstanden werden. Seit 2004 sind sie in den Australischen Qualifikationsrahmen integriert. Die Bildungsgänge, die zu einem Associate Degree führen, stehen auch jenen offen, die eine berufliche Qualifikation (Certificates III oder IV) erworben haben. Die Programme dauern zwei Jahre. Im Anschluss ist ein Zugang zum Bachelorstudiengang möglich; über Anrechnungsregelungen kann dieser verkürzt werden. Associate Degree-Studiengänge werden sowohl von Universitäten als auch Berufsbildungsinstitutionen wie den TAFE (technical and further education) angeboten. Derzeit findet eine intensive nationale Debatte über den Charakter der Associate Degrees statt, die aufgrund der Verbindung von akademisch/theoretischen mit fachlich/praktischen Inhalten sowie Elementen von »work-based« learning auch als hybride Qualifikation bezeichnet werden (SMITH 2013). Auch bei den Bildungsinstitutionen ist insbesondere seit den 1990er-Jahren eine Entwicklung zu beobachten, deren Ziel es ist, Durchlässigkeit zu fördern und Übergänge zu erleichtern. Hierzu sind sogenannte »Dual sector universities« neu entstanden, die teilweise aus berufsbildenden Colleges hervorgegangen sind, wie z.B. das Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT), das seit 1992 den Status einer Universität hat. Diese »Dual sector universities« bieten Bildungsprogramme an, die sowohl zu beruflichen Qualifikationen als auch zu akademischen Abschlüssen führen.

Wachsende berufspraktische Ausdifferenzierung tertiärer Bildungsprogramme

Durch die wachsende Zahl der Studierenden und der zunehmenden Diversifizierung und Internationalisierung des Hochschulbereichs hat die Frage nach den Lernergebnissen eines Hochschulprogramms an Relevanz gewonnen.

Insbesondere das Verhältnis von Schlüsselqualifikationen (general skills) zu Fachkompetenzen spielt dabei eine zentrale Rolle, aber auch das Ausmaß der Orientierung an den Bedarfen des Arbeitsmarkts, des Anteils an Lernphasen in der betrieblichen Praxis sowie die Organisation und Verantwortung für die Curriculumentwicklung. Aus dem Wunsch heraus, akademisches mit berufs- und praxisorientiertem Lernen stärker zu verbinden, Durchlässigkeit zu erhöhen und den beruflichen Bildungsweg attraktiver zu machen, ist eine große Bandbreite an Modellen entstanden. Sie werden in der derzeit bestehenden Methodik der ISCED-Klassifikation statistisch nicht sichtbar. Zum einen liegt dies an den nationalen Zuordnungen, zum anderen an der Strukturierung der ISCED-Klassifikation. Es bleibt abzuwarten, ob zumindest durch die Neustrukturierung des tertiären Bildungsbereichs in ISCED 2011 die Transparenz größer wird und dadurch auch statistisch eine klarere Differenzierung zwischen den sehr unterschiedlichen Bildungsgängen und deren bildungsbereichsbezogenen Ausrichtung erreicht werden kann.

Eine Akademisierung ist derzeit zwar insofern zu beobachten, als im Bereich der ISCED 5A-Programme statistisch ein deutliches Wachstum der Graduiertenzahlen zu verzeichnen ist. Ein »vocational drift« jedoch lässt sich durchaus in der inhaltlichen Gestaltung der Programme mit expliziter Arbeitsmarktorientierung erkennen. Sie zeichnen sich durch die Kooperation zwischen Bildungsanbietern und externen Praxispartnern oder durch ihre Funktion als akademische »Brücken«- und Weiterbildungsprogramme für beruflich Qualifizierte aus. ◀

Literatur

- CEDEFOP: Vocational education and training at higher qualifications level. Research Paper. Cedefop. Luxembourg 2011
- DELPLACE, S.: A look at Professional Higher Education in Europe. In: Baden-Württemberg Stiftung gGmbH (Hrsg.): Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld 2014, S. 33–50
- KRAUS, K.: Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? WISO-Diskurs. Bonn 2008
- LUTZ, B.: Employability – Wortblase oder neue Herausforderung für die Berufsbildung. In: CLEMENT, U.; LIPSMEIER, A.: Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Stuttgart 2003, S. 29–38
- OECD: Tertiary Education for the Knowledge Society. Paris 2008
- OECD: Education at a Glance. Paris 2012a
- OECD: Post-secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships. Higher Education in regional and City Development. Paris 2012 b
- OECD: Education at a Glance. Paris 2013
- SBFI: Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz 2014. Bern 2014
- SMITH, H.: Associate degrees in Australia: A work in progress. Melbourne 2013

Aufstiegsfortbildung im Bankensektor

Gestaltungsperspektiven im Kontext des DQR



MONIKA HACKEL

Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs »Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft« im BIBB

Trotz eines hohen Anteils an Erwerbstätigen mit Hochschulzugangsberechtigung ist im Bankensektor die duale Aus- und Fortbildung bislang die dominante Qualifizierungsstrategie. Doch wird die Branche auch weiterhin der allgemein zunehmenden Akademisierung standhalten? Und welche Optionen bieten sich, um diese traditionell gewachsenen Fortbildungsstrukturen auch künftig attraktiv zu halten? Anhand von Daten zur aktuellen und zukünftigen Beschäftigungssituation im Bankensektor werden im Beitrag Anforderungen an die künftige Gestaltung der Aufstiegswege für die Branche reflektiert. Dabei werden veränderte Rahmenbedingungen und Chancen durch die Einführung des DQR beleuchtet.

Strukturen im Bankensektor

Traditionell gliedert sich der deutsche Bankensektor unter dem staatlichen Dach der Bundesbank und der Überwachung durch die Bundesanstalt für Finanzdienstleistungsaufsicht in drei Subsektoren (auch Säulen genannt). Sparkassen/Landesbanken, Genossenschaftsbanken sowie private Geschäfts- und Spezialbanken sind jeweils eigenständig organisiert und in Verbandsstrukturen verankert (vgl. Abb. 1). Diese umfassen auch jeweils eigene Qualifizierungsstrukturen und Weiterbildungsinstitute, die sogenannten Bankenakademien.

Innerhalb dieser Strukturen wird die gesamte Wertschöpfungskette der Bankgeschäfte abgewickelt, im Wesentlichen durch Bankinstitute, die als Universalbanken fungieren. Zunehmend ist bei den Bankinstituten auch ein Trend zu Spezialisierungen zu beobachten. Produktionsbanken entwerfen für andere Bankinstitute Produkte und wickeln Geschäfte ab (Transaktionsbanken). Vertriebsbanken haben eine Spezialisierung im direkten Kundenkontakt, und Portfoliobanken sind auf das Management von Markt- und Kreditrisiken für Vertriebs- und Transaktionsbanken spezialisiert (vgl. FLESCHE 2008).

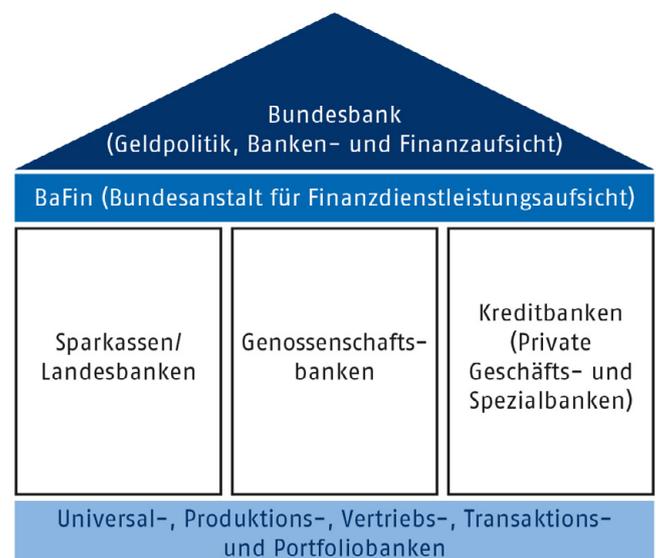
Beschäftigungsstruktur und prognostizierte Entwicklungen: Potenziale und Risiken

Laut BIBB-/BAuA-Erwerbstätigenbefragung geben fast 62 Prozent der Erwerbstätigen im Bankensektor als höchsten beruflichen Abschluss eine betriebliche Ausbildung an (vgl. FRANK u.a. 2014). Statistisch sind über 73 Prozent der Erwerbstätigen im Bankensektor Bankfachleute bzw. Bausparkassenfachleute. Der Beruf Bankkaufmann/-frau

ist der einschlägige Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG). Hierfür rekrutieren die Banken hauptsächlich Jugendliche mit guten Schulabschlüssen und Hochschulzugangsberechtigung. Aus diesem Grund wird die Ausbildungszeit häufig verkürzt. Die berufliche Fort- und Weiterbildung hat traditionell einen hohen Stellenwert in der Branche. Fast ein Viertel der Bankfachleute verfügt über einen Hochschulabschluss, von dem jede(r) Fünfte diesen an einer Bankenakademie erworben hat. Diese Qualifikation ist im Bankensektor so verbreitet wie ein Fortbildungsabschluss. Die Zahlen verdeutlichen die besonderen Fortbildungsstrukturen in der Bankenbranche

Abbildung 1

Drei-Säulen-Struktur des deutschen Bankenwesens



Quelle: in Anlehnung an FLESCHE 2008

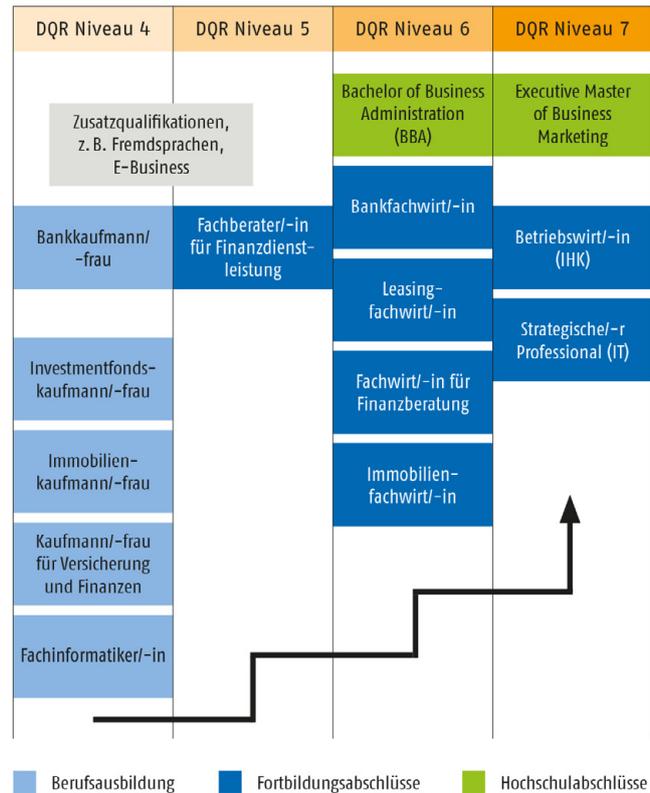
und das Nebeneinander von staatlich geregelter Fortbildung nach BBiG und Angeboten der Bankenakademien innerhalb der jeweiligen Säulen.

Im Rahmen der BIBB-IAB Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen (vgl. MAIER u.a. 2014) wurde ein Ausblick auf die Entwicklung der Erwerbstätigenzahlen bis 2030 berechnet. Vergleicht man die Entwicklung des projizierten Bedarfs an Bank- und Versicherungskaufleuten mit dem Angebot an entsprechend qualifizierten Fachkräften, so wird bis 2030 der Bedarf schneller sinken als das Angebot an Erwerbspersonen. Die Differenz zwischen Angebot und Bedarf wird bis 2030 auf 120.000 Bank- und Versicherungskaufleute ansteigen, die nicht in ihrem erlernten Beruf tätig sein können. Somit werden zunehmend mehr qualifizierte Fachkräfte den erlernten Beruf verlassen müssen. Jedoch wird dies nicht in allen Regionen gleichermaßen eintreffen. Auch wird diese Entwicklung nur dann eintreten, wenn der vergleichsweise hohe Relativlohn in der Bankenbranche gehalten werden kann. Durch den extrem hohen Anteil an Hochschulzugangsberechtigten in diesem Ausbildungsberuf profitiert dieser Bereich – im Gegensatz zu anderen Ausbildungsberufen – von der Zunahme an Abiturienten. Solange er als Alternative zum Studium für Abiturienten wahrgenommen wird, hat diese Branche kaum Nachwuchsprobleme zu befürchten. Ob die duale Ausbildung im Bankensektor ihre Beliebtheit bei Abiturienten erhalten kann, ist nicht zuletzt auch von der Attraktivität und Transparenz möglicher Aufstiegswege in der Branche abhängig. Die Option, in andere attraktive Arbeitsfelder wechseln zu können, wird dabei in Zukunft bei den Jugendlichen vermutlich einen höheren Stellenwert erhalten, als dies in der Vergangenheit der Fall war. Daher könnten Aspekte wie staatliche Anerkennung und Durchlässigkeit der Bildungsabschlüsse im Bankenbereich für die Rekrutierung leistungsstarker Jugendlicher an Bedeutung gewinnen. Die folgende Analyse der Fortbildungslandschaft in der Bankenbranche wurde daher besonders im Hinblick auf diese Aspekte vorgenommen.

Aufstiegswege über staatlich anerkannte Fortbildungen

Im System der staatlich anerkannten Fortbildungsregelungen nach § 53 BBiG ist in den vergangenen Jahren ein dreistufiges, aufeinander bezogenes Modell entstanden (vgl. hierzu die BIBB Hauptausschuss-Empfehlung vom 12. März 2014 und RESSEL in diesem Heft). Im Bankenbereich ist das Drei-Stufenmodell staatlich geregelter Fortbildung noch nicht konsequent umgesetzt. Daher werden nachfolgend am Beispiel des gesamten Finanzdienstleistungssektors die Niveaustufen beruflicher Aufstiegsfortbildung nach BBiG beschrieben und ihre Einordnung in den DQR erläutert (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2
Karrierewege und Aufstiegsfortbildung nach BBiG im Finanzdienstleistungssektor



Quelle: in Anlehnung an FRANK u.a. 2014

Auf dem *ersten beruflichen Fortbildungsniveau* (im DQR auf Niveau 5) besteht die Möglichkeit, sich zum Spezialisten weiterzuqualifizieren. Diese Fortbildungsregelungen vertiefen die in der Erstausbildung erworbenen Kompetenzen, ergänzen diese durch neue anspruchsvollere Kompetenzen und eröffnen den Absolventinnen und Absolventen so neue Beschäftigungsfelder. Beispiel einer solchen staatlich geregelten Fortbildung in der Finanzdienstleistungsbranche ist der/die Fachberater/-in für Finanzdienstleistung. Ausgangspunkt für die 2012 erlassene Fortbildungsordnung der Versicherungswirtschaft war der erhöhte Bedarf nach kompetenter Beratung, der infolge der Finanzkrise breit diskutiert wurde. Fachberater/-innen für Finanzdienstleistungen sind auf Finanzprodukte des Privatkundengeschäfts einschließlich Vermögensberatung, Immobilien- und Kreditfinanzierung sowie Versicherungen spezialisiert. Abschlüsse auf dem *zweiten beruflichen Fortbildungsniveau* qualifizieren im kaufmännischen Bereich z.B. zum/zur Fachwirt/-in sowie zum/zur Fachkaufmann/Fachkauffrau. Mit diesen Abschlüssen werden die Voraussetzungen für Funktionen mit herausgehobenen Fach- und Führungsaufgaben geschaffen. Im DQR sind diese Abschlüsse dem Niveau 6 zugeordnet, auf dem gleichen Niveau wie der Bachelor. Die Fortbildungsregelung zum/zur Bankfachwirt/-in ist hier die wichtigste bankspezifische Fortbil-

dungsregelung nach BBiG: Neben den allgemeinen Prüfungsbereichen in Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft und Recht erfolgt in dieser Fortbildung eine Spezialisierung in den Bereichen Immobilienwirtschaft, Privatkunden- oder Firmenkundengeschäft. Daneben gibt es weitere spezifische Fachwirtregelungen wie z.B. zum/zur Leasingfachwirt/-in nach BBiG von 1995 mit dem fachspezifischen Schwerpunkt Leasing- und Immobilienleasinggeschäfte. Auch sind in der Finanzdienstleistungsbranche noch weitere Fortbildungsregelungen zu finden. So ist z.B. der/die Fachwirt/-in für Finanzberatung eine Erweiterung zur Fortbildungsregelung Fachberater/-in für Finanzberatung. Hier wird der Beratungsaspekt auf den Geschäftskundenbereich ausgedehnt.

Auf dem *dritten beruflichen Fortbildungsniveau* sind die Regelungen zum/zur Strategischen Professional (IT-Bereich), zum/zur Betriebswirt/-in, zum/zur Technischen Betriebswirt/-in und zum/zur Berufspädagogen/Berufspädagogin zugeordnet. Die Prüfung zum Betriebswirt/zur Betriebswirtin bereitet z.B. auf strategische Führungs- und Managementaufgaben vor. Inhalte sind neben den Bereichen Marketing-Management, Bilanz- und Steuerpolitik, finanzwirtschaftliche Steuerung, rechtliche Rahmenbedingungen der Unternehmensführung und auch europäische und internationale Wirtschaftsbeziehungen. Zulassungsvoraussetzung ist eine erfolgreich abgeschlossene Fortbildung nach dem BBiG oder eine vergleichbare Qualifikation. Die Abschlüsse sind dem Niveau 7 des DQR, analog zum Master, zugeordnet.

Neben diesen Fortbildungsregelungen auf Bundesebene sind Kammerregelungen nach § 54 BBiG und Regelungen nach Landesrecht zu finden.

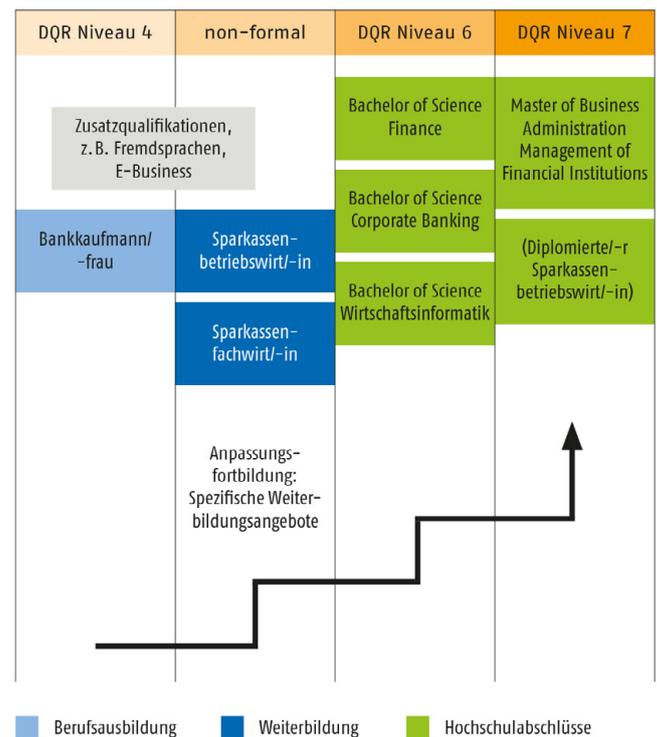
Aufstiegswege über Bildungsangebote der Bankenakademien

In der Bankenbranche dominieren bislang eigene Weiterbildungsangebote, die sich an den sektoralen Substrukturen anlehnen und so die traditionelle Struktur der deutschen Bankenlandschaft widerspiegeln. Prinzipiell ist jede Bank in ihrer Personalentwicklungsstrategie frei. Traditionsgemäß wird innerhalb der einzelnen Säulen (vgl. Abb. 1) die Fortbildung in den Bankenakademien der jeweiligen Säulen organisiert und auf die vorherrschenden regionalen Strukturen im Einzugsbereich dieser Akademien zugeschnitten. Daneben werden auch andere regionale Weiterbildungsangebote sowie Kooperationen mit dualen Hochschulen genutzt. Die akademiespezifischen Bildungsarchitekturen der Banken folgen dabei einer abweichenden Stufung, wie das folgende Beispiel der Sparkassenfinanzgruppe belegt (vgl. Abb. 3).

Die Abweichungen betreffen vor allem Sparkassenfachwirte und Sparkassenbetriebswirte. Auch bei einer an der

Abbildung 3

Karrierewege in der Sparkassen Finanzgruppe



Eigene Darstellung

staatlichen Regelung angelehnten Namensgebung haben Sparkassenfachwirte eher ein Spezialistenprofil z.B. in der Kundenberatung. Im Gegensatz dazu orientieren sich Sparkassenbetriebswirte im Sinne der staatlich geregelten Bankfachwirte auf mittlere Führungspositionen, während der ehemalige Fortbildungsabschluss zum/zur diplomierten Betriebswirt/-in, der für strategische Führungsaufgaben qualifizierte, durch einen akkreditierten Masterstudienangang der Sparkassenakademie abgelöst wurde.

Bislang ist allerdings eine Einordnung auf den Niveaustufen des DQR noch nicht möglich, denn diese Bildungsgänge sind mit Ausnahme weniger Kammerregelungen zum/zur Sparkassenfachwirt/in nach § 54 BBiG nicht formal staatlich anerkannt. Dabei liegen den Bildungsarchitekturen der Bankenakademien durchaus intensive Abstimmungsprozesse mit den regionalen Bankinstituten und eine differenzierte Bedarfsermittlung zugrunde; auch eine Orientierung an Kompetenzmodellen wird aufgezeigt (vgl. z.B. HAASE/RINGWALD 2012; SCHAX 2008). Durch Anrechnungsmöglichkeiten auf die akkreditierten Studiengänge der Akademien ist auch eine gewisse Durchlässigkeit innerhalb der einzelnen Säulen gegeben.

Betrachtet man die Bildungsarchitektur vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Prognosen und Anforderungen, werden jedoch Optimierungsbedarfe deutlich. So ist z.B. die Anerkennung über die Branchengrenzen hinaus und im internationalen Kontext nicht durchgängig

gegeben, und die aktuellen Potenziale einer aufeinander abgestimmten Aus- und Fortbildung werden nicht voll ausgeschöpft. Nachfolgend werden daher zwei mögliche Gestaltungsoptionen für eine transparentere und durchlässigere Gestaltung der Fortbildung in der Bankenbranche aufgezeigt, die als Ausgangspunkt für einen sozialpartnerschaftlichen Dialog dienen könnten.

Mögliche Gestaltungsoptionen für die Zukunft der Bankfortbildung

Im gemeinsamen Beschluss der KMK, des BMBF, der Wirtschaftsministerkonferenz und des BMWi zum DQR vom 1. Mai 2013 wurde vereinbart, den DQR auf andere Lernbereiche (nicht-formal, informell), entsprechend den Empfehlungen der Europäischen Kommission, in den nächsten Jahren auszuweiten. 2013 wurden dazu zwei getrennte Arbeitsgruppen eingerichtet, die sich mit der Frage beschäftigen, wie in nicht-formalen oder informellen Lernkontexten erworbene Kompetenzen dem DQR zugeordnet werden können. Bislang wurde Einigkeit darüber erzielt, auf der Grundlage eindeutiger Anforderungen, Kriterien und Verfahren eine Zuordnung von Abschlüssen des nicht-formalen Lernens in den DQR zu befürworten (vgl. Expertengruppe DQR 2013). Die weiteren Arbeiten werden darin bestehen, über den Weg der Begutachtung exemplarischer Beispiele aus dem Bereich des nicht-formalen Lernens zu klären, ob es sich dabei um Qualifikationen im Sinne des DQR handelt und ob sie einem Niveau des DQR zugeordnet werden können. Diese Beispiele können als sogenannte Ankerqualifikationen für gewisse Bereiche bestimmt werden. Hier böte sich eine Überprüfung und Einordnung der Fortbildungsangebote der Bankenakademien an. Damit wird der Blick stärker als bisher auf eine systematische und durchlässige Ausgestaltung der Aufstiegsfortbildung gelenkt. Zur weiteren Profilierung dieses Bereichs hinsichtlich Transparenz, Durchlässigkeit und nicht zuletzt Vergleichbarkeit der Abschlüsse im europäischen Bildungsraum sind zwei Entwicklungsperspektiven denkbar.

Zum einen könnte durch eine Prüfung der Bildungsgänge der Bankenakademien im Rahmen der Zuordnung von Abschlüssen des nicht-formalen Lernens die Qualität dieser Angebote transparent gemacht und zertifiziert werden. Dieser Weg würde allerdings die Überprüfung und Einordnung der unterschiedlichen Angebote erforderlich machen. Zum anderen könnte die Diskussion um den DQR aber auch von den Akteuren genutzt werden, um innerhalb des staatlich geregelten Systems eine gemeinsame, säulenübergreifende Bildungsarchitektur zur erarbeiten. Gegenwärtig werden Aus- und Fortbildungsregelungen zeitlich und inhaltlich unabhängig voneinander entwickelt und in Kraft gesetzt. Die Option, Teile der Berufsausbildung, z. B.

Zusatzqualifikationen, die während der Berufsausbildung absolviert und durch eine Prüfung anerkannt werden, bei späteren Fortbildungen zur Anrechnung bringen zu können, kann aktuell nicht wahrgenommen werden. Dies würde besonders für Leistungsstarke Anreize schaffen. Eine in beide Richtungen durchlässige Gestaltung und Anerkennung von Lernleistungen über alle Fortbildungsebenen bis hin zum Hochschulstudium würde auch alternative Entwicklungswege z. B. für Studienabbrecher/-innen und die Anerkennung der erbrachten Lernleistung bei einem Wechsel in andere kaufmännische Qualifizierungswege ermöglichen. Eine konsequentere Orientierung und systematische Umsetzung einer aufeinander aufbauenden dreistufigen Bildungsarchitektur, wie sie vom BIBB Hauptausschuss (2014) empfohlen wird, würde nicht allein der Qualitätssicherung dienen, sondern auch Transparenz und Akzeptanz für die duale Aus- und Fortbildung schaffen und Raum für eine durchlässige Gestaltung mit Anrechnungsmöglichkeiten bieten. Der Schutz staatlich geregelter Strukturen könnte genutzt werden, um ein transparentes und auf staatliche Anerkennung hin ausgerichtetes Bildungsangebot zu entwickeln, das seine Attraktivität auch für Abiturienten durch die Eröffnung von nachvollziehbaren, durchlässigen Entwicklungspfaden demonstriert. Ausgangspunkt wäre hier eine konsequente kompetenzorientierte Gestaltung des dualen Ausbildungsberufs und darauf aufbauend eine an den Bedürfnissen der Branche ausgerichtete dreistufige Fortbildung. ◀

Literatur

BIBB HAUPTAUSSCHUSS: Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der Beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Empfehlung vom 12. März 2014 – URL www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf (Stand: 02.06.2014)

EXPERTENGRUPPE DQR: Entwurf: Expertenarbeitsgruppe zur Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens im Deutschen Qualifikationsrahmen, Abschlussbericht Stand: 26.11.2013 (bisher unveröffentlicht 2013)

FLESCH, J. R.: Die Zerlegung der Wertschöpfungskette als Treiber für den Umbau der Bankenbranche. In: SPATH, D.; BAUER, W.; ENGSTLER, M. (Hrsg.): Innovationen und Konzepte für die Bank der Zukunft. Wiesbaden 2008, S. 199–207

FRANK, I. u. a.: Entwicklungen und Perspektiven von Qualifikation und Beschäftigung im Bankensektor. Eine Sonderanalyse des BIBB. Bonn 2014 (im Druck)

HAASE, D.; RINGWALD, A.: Fachkräftesicherung in der Sparkassen-Finanzgruppe. Bildungsangebote müssen flexibel und bedarfsgerecht sein. In: Betriebswirtschaftliche Blätter, 2 (2012), S. 66–69

MAIER, T. u. a.: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. BIBB-Report 23/2014. Bonn 2014

SCHAX, E.: Strategieorientierte Personalentwicklung in Genossenschaftsbanken. Eine empirische Untersuchung zur betrieblichen Weiterbildung. Wiesbaden 2008

Handlungs- und Kompetenzorientierung in der Meisterbildung

Konsequenzen für die didaktische Umsetzung



ROLF R. REHOLD
Stellv. Direktor des
Forschungsinstituts für
Berufsbildung im Handwerk
an der Universität Köln



CHRISTIAN HOLLMANN
Referatsleiter in der Abtei-
lung Berufliche Bildung
beim Zentralverband des
Deutschen Handwerks,
Berlin

Handlungs- und Kompetenzorientierung haben sich als Leitprinzipien der dualen Erstausbildung bereits seit den 1990er-Jahren etabliert. Sukzessive wird dieser Standard nun auch in der beruflichen Fortbildung implementiert. Die damit verbundenen didaktischen Herausforderungen bei der Umsetzung von Curricula werden im Beitrag am Beispiel der Vorbereitungskurse auf Teil III der Meisterprüfung aufgezeigt und in ihren Konsequenzen reflektiert.

Rahmenlehrpläne der Meisterbildung im Wandel

Die Meisterprüfung im Handwerk besteht aus vier rechtlich selbstständigen Prüfungsteilen, deren Prüfungsordnungen auf der Grundlage der §§45 und 51a HwO durch das BMWi erlassen werden. Dabei werden in der gewerkspezifischen Meisterprüfungsverordnung das Meisterprüfungsberufsbild und die Prüfungsanforderungen für die Teile I (Fachpraxis) und II (Fachtheorie) der Meisterprüfungsverordnung festgelegt. Die Teile III (betriebswirtschaftliche, kaufmännische und rechtliche Kenntnisse) und IV (berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse) sind gewerkeübergreifend in der Allgemeinen Meisterprüfungsverordnung (AMVO) geregelt.

Mit der Neugestaltung der Rahmenlehrpläne für die Vorbereitung auf den Teil IV der Meisterprüfung im Jahr 2010 (vgl. FBH 2010) und Teil III der Meisterprüfung ein Jahr später (vgl. GLASL/GREILINGER 2011) löste die Kompetenz- und Handlungsorientierung die vormals existierende Fachsystematik als primär strukturgebendes Prinzip ab. Die zentrale Änderung gegenüber dem alten Rahmenstoffplan besteht darin, dass nicht wie bisher Inhalte nach einem fachsystematischen Prinzip geordnet werden, sondern in der Logik eines Unternehmenszyklus Problemsituationen beschrieben werden, die ein Meister zur Unternehmensgründung und -führung bewältigen können sollte. Dabei bilden die drei Handlungsfelder »Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen beurteilen«, »Gründungs- und Übernahmeaktivitäten vorbereiten, durchführen und bewerten« sowie »Unternehmensführungsstrategien entwickeln« den Rahmen. Zur Konkretisierung der drei Handlungsfelder werden die Lern- bzw. Handlungssituationen benannt, die

Kompetenzen in der Lernsituation über Prozessbeschreibungen präzisiert und Inhalte den Kompetenzen zugeordnet (vgl. auch BUSCHFELD/REHOLD 2012).

Darüber hinaus besteht das Novum in der Art der Formulierung: So wird die Prozesshaftigkeit und Handlungsorientierung durch Verben wie abschätzen, analysieren, kommunizieren, begründen, prüfen usw. zum Ausdruck gebracht (vgl. Tab.). Die Kompetenzformulierungen präzisieren die in den Planungs-, Durchführungs- und Kontrollprozessen durchzuführenden Schritte. Die Inhalte dienen (nur) der ergänzenden Orientierung.

Der Paradigmenwechsel im Sinne einer Zuwendung zum Prinzip der Handlungs- und Kompetenzorientierung und die Form der Umsetzung in den Ordnungsmitteln für die Teile III und IV haben auch Auswirkungen auf alle anderen Fortbildungsangebote im Handwerk.

Denn neben der rein quantitativen Bedeutung – von den jährlich insgesamt ca. 59.000 Fortbildungsprüfungen im Handwerk entfallen allein rund 23.000 Prüfungen auf die Meisterprüfung im Handwerk und handwerksähnlichen Gewerben (vgl. www.zdh-statistik.de) – stellt der Meisterabschluss nach der dualen Ausbildung den zweiten elementaren Pfeiler im Berufslaufbahnkonzept des Handwerks dar (vgl. z.B. ZDH 2007 sowie REHOLD/HEINSBERG 2011). Sichtbar wird diese Verwobenheit bspw. beim Berufslaufbahnkonzept im Kfz-Handwerk. Demnach können z.B. die erfolgreich abgelegte Fortbildungsprüfung zum/zur Kfz-Service-Techniker/-in (§42 HwO) auf den Teil I und die zum/zur Fachkaufmann/-kauffrau HwK (§42a HwO) auf den Teil III der Meisterprüfung im Kraftfahrzeugtechniker-Handwerk angerechnet werden. Um eine Anrechen-

Tabelle
 Beispiel der curricularen Beschreibung einer Lernsituation

Beispiel aus dem Handlungsfeld »Gründungs- und Übernahmeaktivitäten vorbereiten, durchführen und bewerten«		
Lernsituation	Kompetenzen	Inhalte
Investitionsplan und Finanzierungskonzept aufstellen und begründen; Rentabilitätsvorschau erstellen und Liquiditätsplanung durchführen	<ul style="list-style-type: none"> • Kapitalbedarf bei der Unternehmensgründung und größeren Investitionen ermitteln • Liquiditätsplan der ersten fünf Jahre für mögliche Szenarien erstellen und begründen • Prognose- und Überwachungsinstrumente zur Vermeidung von Liquiditätsengpässen einsetzen • Umsatz- sowie Rentabilitätsprognose erstellen und begründen • Finanzierungsstruktur begründen • Finanzierungsgespräche vorbereiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung <ul style="list-style-type: none"> – Kapitalbedarfsermittlung – Investitionsplan und Finanzierungsregeln • Umsatzplan • Liquiditätsplanung <ul style="list-style-type: none"> – Liquiditätsplan – Kritische liquiditätswirksame Ereignisse in der Gründungsphase (Forderungsausfall, Steuerzahlungen) • Rentabilitätsvorschau

Quelle: GREILINGER/GLASL 2011, S. 36

barkeit zu gewährleisten, müssen daher die curricularen Prinzipien der Handlungsorientierung durchgängig implementiert sein.

Zur Umsetzung dieses Ziels befindet sich der Zentralverband des Deutschen Handwerks als eine Art Mittler in einem kontinuierlichen Ausgleichs- und Abstimmungsprozess mit den für den Erlass von Fortbildungsregelungen zuständigen Stellen.

Didaktische Konsequenzen

Die wesentlichen Konsequenzen aus dem skizzierten Paradigmenwechsel für die didaktische Umsetzung bestehen in einer induktiven Denkweise: Ausgangspunkt der Lehr-/Lernprozesse sind die beruflichen Handlungssituationen. Dabei besteht die Herausforderung darin, theoretische Konzepte mit den Bedingungen der Zielgruppe sowie den Rahmenbedingungen in der Praxis in Einklang zu bringen.

Allgemeine didaktische Empfehlungen für Lehr-Lern-Arrangements

Das theoretische Konzept der Handlungs- und Kompetenzorientierung verbindet die beiden Grundideen des ›Lernens durch das Handeln‹ (vgl. GUDJONS 1997, S. 46) und des ›Lernens für das Handeln‹ (vgl. ARNOLD/MÜLLER 1993, S. 323), um anwendbares und übertragbares Wissen

im Gegensatz zu tragem Wissen für die spätere Verwendung in beruflichen Situationen zu ermöglichen. Dabei bilden Prinzipien des handlungsorientierten Lernens sowie konstruktivistisch geprägter Theorien die Grundlage für Empfehlungen hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements (vgl. z.B. REETZ 1996, S. 183f; DUBS 1995, S. 890f.). Konkret wird u.a. vorgeschlagen,

- problembezogene, lebens- und berufsnahe, komplexe, situative Kontexte zu schaffen (vgl. auch KREMER/SLOANE 1999, S. 57), bei denen die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen einbringen können,
- eine Einbettung in den authentischen, unstrukturierten situativen Kontext bereits als Einstieg in den Lernprozess vorzunehmen, damit die Bedeutung der Lerninhalte deutlich wird (vgl. DÖRING/WAIBEL 1997, S. 13; vgl. ACHTENHAGEN 1992, S. 40),
- die Transferfähigkeit der Inhalte über die wiederholte Anwendung in mehreren Zusammenhängen sicherzustellen (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 879),
- die Lernenden den vollständigen Prozess der Problemerkennung, Zielfestlegung, Lösungsentwicklung, Lösungsumsetzung und Kontrolle in einem aktiven selbstständigen Prozess durchlaufen zu lassen, wobei der Grad der Selbststeuerung (vgl. DUBS 1995, S. 896f.) an die Voraussetzungen des Lerners angepasst werden muss,
- kollektives Lernen mit Blick auf die Lernleistung, aber

auch im Hinblick auf die in der Berufspraxis notwendige Bewältigung kooperativer Prozesse zu fördern (vgl. MANDL/GRUBER/RENKL 2002, S. 144).

Zielgruppe »Meisterschüler/-innen«

Die Zielgruppe ist durch eine große Heterogenität gekennzeichnet – insbesondere im Hinblick auf Alter, Berufserfahrung und beruflichen Hintergrund. Die Abbildung zeigt die Altersstruktur von im Jahr 2011/12 befragten Meisterschülerinnen und -schülern an 15 Handwerkskammern (n = 2.395; vgl. REHBOLD/ROGG 2014, S. 10). Entsprechend dieser Altersstruktur variiert auch die Berufserfahrung stark. Hervorzuheben ist, dass unter den Befragten rund ein Viertel lediglich bis zu einem Jahr Berufserfahrung sammeln konnte.

Die Heterogenität wird weiterhin dadurch gesteigert, dass die Vorbereitungskurse auf den Teil III der Meisterprüfung im Regelfall gewerkeübergreifend unterrichtet werden und Teilnehmende somit unterschiedliche fachliche Hintergründe und Erfahrungsräume besitzen.

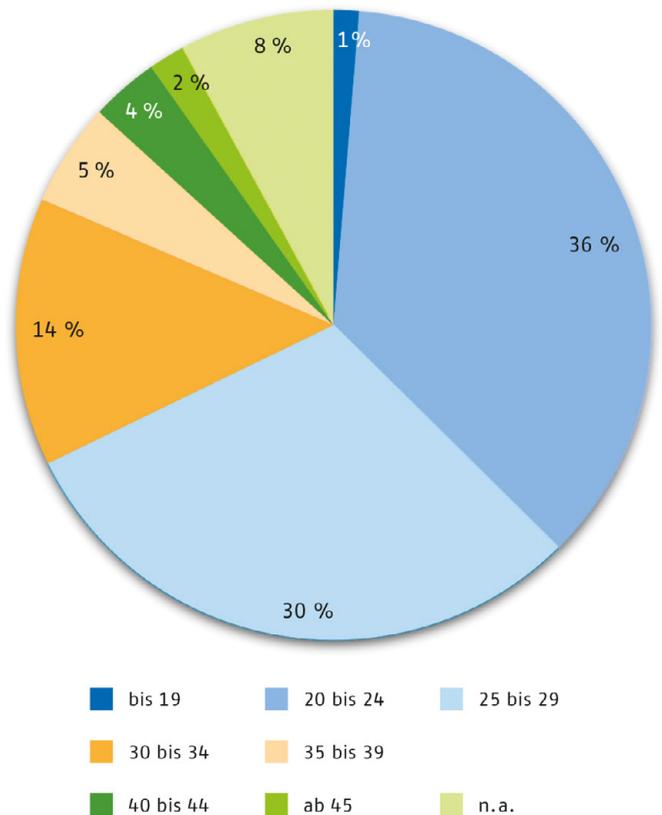
Rahmenbedingungen in der Praxis

Die Meistervorbereitungskurse für den Teil III finden in der Regel in Bildungszentren der Handwerkskammern und Innungen statt. Dabei können die Kurse entweder in einer berufsbegleitenden Teilzeitvariante oder einer Vollzeitvariante mit ganztägigem Unterricht belegt werden. Wenngleich auf empirische Daten nicht zurückgegriffen werden kann, liegt erfahrungsgemäß die Kursgröße bei etwa 30 Teilnehmenden. Die Dozentinnen und Dozenten bringen häufig eine umfassende Berufserfahrung mit, beispielsweise als Steuerberater/-in oder als Anwalt/Anwältin, sodass für die Gestaltung von situativen Kontexten auf die eigene berufliche Praxiserfahrung zurückgegriffen werden kann.

Herausforderungen für die didaktische Umsetzung von Lehr-Lern-Arrangements

Die Umsetzung des Curriculums muss von der Problem-/Lernsituation ausgehen und dabei klären, welches Wissen zur jeweiligen Problemlösung notwendig ist. Dabei hat das Prinzip der situationsbezogenen Fokussierung der Inhalte Vorrang gegenüber dem Prinzip der inhaltlichen Vollständigkeit. Die Umsetzenden sind hingegen präzise Inhaltsformulierungen gewöhnt, und es besteht die Gefahr, dass in der Umstellungsphase die Inhaltsbeschreibungen des Rahmenlehrplans (vgl. Tab., rechte Spalte) zum Ausgangspunkt für die Feinplanung des Unterrichts genommen werden. Dies wäre aber irreführend, weil bei dem Versuch, inhaltliche Vollständigkeit zu erreichen, nicht genügend Zeit zur Verfügung steht. Zudem würden Inhalte doppelt

Abbildung
Altersstruktur in Vorbereitungskursen auf Teil III der Meisterprüfung



behandelt, weil sie im Rahmenlehrplan mit unterschiedlichen Schwerpunkten mehreren Lernsituationen zugeordnet sind.

Die handlungsorientierte Gestaltung des Lernprozesses erfordert einen starken Bezug zur betrieblichen Praxis. Dozentinnen und Dozenten in handwerklichen Bildungszentren können dabei in der Regel aus einem umfangreichen Erfahrungsschatz schöpfen. Allerdings stellt es – nicht zuletzt aufgrund der heterogenen Teilnehmerstruktur – häufig eine Herausforderung dar, situationsorientierte Einstiege zielgruppengerecht zu formulieren und die Problemstellung bei den weiteren inhaltlichen Erläuterungen immer wieder als roten Faden für den Lernprozess fortzuführen. Dieser Anspruch setzt voraus, dass es den Lehrenden gelingt, die Lernsituation mit allen Problemfacetten in ihrer Komplexität im Blick zu haben. Wenn beispielsweise für die in der Tabelle (S. 35) skizzierte Lernsituation der Kontext eines Zweiradmechanikers gewählt werden würde, muss im Rahmen der Umsatzprognose bei den Annahmen über den Umsatz zwingend die Saisonalität der Umsätze berücksichtigt werden (vgl. REHBOLD 2013, S. 314 ff.). Im Gegensatz dazu war bei der Fachsystematik die Generierung von Beispielen, die immer nur einen inhaltlichen Teilbereich illustrierten, einfacher zu realisieren – allerdings mit dem Nachteil der fehlenden authentischen Komplexität.

Neben den Herausforderungen an die Dozentinnen und Dozenten im Hinblick auf die Vorbereitung von authentischen Lernsituationen müssen auch organisatorische Aspekte für die erfolgreiche Gestaltung der Lernprozesse in den Blick genommen werden: Bei berufsbegleitenden Kursen besteht prinzipiell die Möglichkeit des laufenden Abgleichs von neu Erlerntem mit der betrieblichen Praxis. Voraussetzung hierfür ist, dass die Meisterschülerinnen und -schüler mit korrespondierenden Situationen Berührungspunkte bekommen (bspw. im Rahmen des eigenen Tätigkeitsfelds bzw. im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen). Entsprechend können auch Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis in die Vorbereitungskurse eingebracht werden, die im Austausch mit den Erfahrungen anderer Teilnehmender den Lernprozess befruchten. Diese Möglichkeiten der Spiegelung und Reflexion sind hingegen bei Vollzeitkursen begrenzt. Umso bedeutender ist bei dieser Vorbereitungsform die Notwendigkeit, Transferphasen, in denen die situationsspezifisch entwickelten Kompetenzen dekontextualisiert werden, systematisch zu integrieren. Der zum Teil geringe Erfahrungshorizont gerade bei jüngeren Lehrgangsteilnehmenden stellt eine weitere Herausforderung dar, welche umfangreichere Illustrationen des situativen Kontexts notwendig machen. In diesem Zusammenhang stößt auch das heilsame Prinzip des kooperativen Lernens an Grenzen bzw. führt in Teilen zu Konflikten. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn aufgrund von gravierenden Unterschieden erfahrenere Lernende den Austausch als zu einseitig und das Lerntempo als zu langsam empfinden. Lernmethoden zur Förderung des kooperativen Lernens sind zudem mit einer Erweiterung der Methodenkompetenz der Dozentinnen und Dozenten und zusätzlichen Ressourcen (bspw. Erweiterung der Raumkapazitäten) verbunden. Grundsätzlich zeigt sich bei der Akzeptanz entsprechender Lehr-Lern-Methoden ein recht heterogenes Bild. Umso wichtiger sind in diesem Zusammenhang unterstützende Schulungen, die bei den Dozentinnen und Dozenten bestehende Methodenkompetenz weiterentwickeln und mögliche Barrieren abbauen.

Weiterer Unterstützungs- und Forschungsbedarf

In der bildungspolitischen Arbeit ist es erforderlich, die bestehenden Schwierigkeiten der Bildungszentren auch weiterhin wertschätzend aufzugreifen und zugleich die Vorteile der Handlungs- und Kompetenzorientierung für die Entwicklung von kompetenten Fachkräften aufzuzeigen. Die erkennbaren Herausforderungen zeigen, dass der eingeschlagene Weg des Handwerks, die Organisation und hier insbesondere die Dozentinnen und Dozenten durch Leitfäden, Lehr-Lern-Materialien und Schulungen zu unterstützen, konsequent weitergegangen werden sollte. Insbesondere in Bezug auf die Herausforderung der hetero-

genen Zielgruppe lässt sich weiterer Unterstützungs-, aber auch Forschungsbedarf erkennen. Erste Teilnehmerrückmeldungen zeigen aber auch: die »neue« Form des Lernens wird äußerst positiv aufgenommen. Eine konsequente Umsetzung der Handlungs- und Kompetenzorientierung stellt in diesem Sinne ein potenzielles Qualitätsmerkmal der beruflichen Aus- und Fortbildung dar, welches sich als Alleinstellungsmerkmal weiter ausbauen lässt. ◀

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen. In: ACHTENHAGEN, F.; JOHN, F. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Wiesbaden 1992, S. 39–42
- ARNOLD, R.; MÜLLER, H.-J.: Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 41 (1993) 4, S. 323–333
- BUSCHFELD, D.; REHBOLD, R. R.: Curriculare Entwicklungen in der beruflichen Bildung im Handwerk. Standards in der Strukturierung von Curricula am Beispiel der Vorbereitung auf Teil III der Meisterprüfung. In: berufsbildung 66 (2012) 133, S. 33–35
- DÖRING, R.; WAIBEL, R.: Handlungsorientierter Unterricht in der Volkswirtschaftslehre: Unterrichtsbausteine für die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung. Aarau 1997
- DUBS, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 889–903
- FORSCHUNGSINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG IM HANDWERK AN DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN (FBH): Rahmenlehrplan für die Vorbereitung auf Teil IV der Meisterprüfung im Handwerk. Köln 2010
- GERSTENMAIER, J.; MANDL, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 867–888
- GLASL, M.; GREILINGER, A.: Rahmenlehrplan für die Vorbereitung auf Teil III der Meisterprüfung im Handwerk. München 2011
- GRÄSEL, C.: Problemorientiertes Lernen. Göttingen 1997
- GUDJONS, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbstständigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn 5. Aufl. 1997
- KREMER, H.-H.; SLOANE, P. F. E.: Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 14 (1999) 26, S. 37–60
- MANDL, H.; GRUBER, H.; RENKL, A.: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: ISSING, L. J.; KLIMSMA, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim 2002, S. 139–149
- REETZ, L.: Wissen und handeln. Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: BECK, K. u. a. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim 1996, S. 173–188
- REHBOLD, R. R.: Investitionsplan und Finanzierungskonzept aufstellen und begründen; Rentabilitätsvorschau erstellen und Liquiditätsplanung durchführen. In: VERLAGSANSTALT HANDWERK (Hrsg.): Sackmann III – Lehrbuch für die Meisterprüfung. Düsseldorf 41. Aufl. 2013, S. 314–342
- REHBOLD, R. R.; HEINSBERG, T.: Transparenz von Karrierewegen im Handwerk – das Berufslaufbahnkonzept am Beispiel von Gesundheitshandwerken. In: bwp@spezial 5 – HT2011, S. 1–17
- REHBOLD, R. R.; ROGG, A.: Mediennutzung bei Meisterschülern im Handwerk – Studie 2011/12: Befragung von Teilnehmern an Meistervorbereitungskursen an 15 Handwerkskammern. Köln 2014
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS: Ganzheitlich, passgenau, anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Berlin 2007

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt Aufstiegsfortbildung

MONOGRAFIEN



Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen ...

HERBERT TUTSCHNER. BIBB Bonn 2013, 39 Seiten, ISBN 978-3-88555-931-3 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7062 (Stand: 13.06.2014)

Die Broschüre beschreibt die Entwicklung von Fortbildungsordnungen im Rahmen der beruflichen Aufstiegsfortbildung unter der Federführung des BIBB. Sie gibt den an den Ordnungsverfahren Beteiligten und der interessierten Fachöffentlichkeit einen Überblick über die formalen Abläufe sowie die Komplexität des Ordnungsverfahrens, über den Rahmen der zu leistenden Arbeiten des BIBB und der Beteiligten, die geltenden Vereinbarungen sowie über die Empfehlungen für die Entwicklung von Fortbildungsordnungen.

Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiografien im Vergleich

JÜRGEN GÖTZHABER, PETER JABLONKA, UTE MARIE METJE. Reihe Berufsbildungsforschung Bd. 10, BMBF Bonn/Berlin 2011, 96 Seiten – URL: www.bmbf.de/pub/band_zehn_berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 13.06.2014)

Der Band dokumentiert Ergebnisse einer Studie zur Frage, inwieweit eine Aufstiegsfortbildung den beruflichen Erfolg sichert. Dabei orientiert sich beruflicher Erfolg an den folgenden Kriterien: mehr Verantwortung und Handlungsspielräume, höhere betriebliche Position und gestiegenes Einkommen. Ebenfalls untersucht wurde, in welchem Maße beruflich Fortgebildete in Wettbewerb mit Hochschulabsolventinnen und -absolventen (vergleichbarer Fachrichtun-

gen) eintreten und inwieweit es ihnen gelingt, gleichwertige Fach- und Führungspositionen im Berufsleben zu erreichen. Die Studie basiert auf qualitativen Interviews mit mehr als 400 Personen, und zwar mit Absolventinnen und Absolventen einer Aufstiegsfortbildung bzw. eines Studiums, Personalverantwortlichen, Handwerks- sowie Industrie- und Handelskammern, Mitgliedern von Prüfungsausschüssen sowie Personalvermittlern bzw. Personalvermittlerinnen.

Auf dem Weg zum Berufspädagogen ... eine einfach neue Art, seinen Weg als Fachkraft zu gehen

SIEGBERT WALTER. Books on Demand Norderstedt 2011, 316 Seiten, ISBN 978-3-8423-6246-8

Im Buch werden die Inhalte der berufsbegleitenden Ausbildung in den Stufen Aus- und Weiterbildungspädagoge/-pädagogin und Berufspädagoge/-pädagogin dargestellt. Die Aufstiegsfortbildung richtet sich vorrangig an Ausbilder/-innen in Unternehmen oder Weiterbildungseinrichtungen. Neben der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) sichern diese Fortbildungsabschlüsse eine weitere Qualifikation für Aus- und Weiterbildner in ganz Deutschland.

Beruflicher Abschluss ohne Anschluss?

Aufstiegsfortbildung im nicht-technischen Öffentlichen Dienst

MARTIN ELSNER. Reihe Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 127, BIBB Bonn 2011, 160 Seiten, ISBN 978-3-88555-908-5 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6763 (Stand: 13.06.2014)

Die Veröffentlichung gibt einen Überblick über die Strukturen der Aufstiegsfortbildung im nicht-technischen Öffentlichen Dienst. Im Fokus stehen die beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten als Fachwirtin bzw. als Fachwirt. Deutlich wird, wie wichtig es ist, die Verbreitung, Transparenz, Vergleichbarkeit und Verwertbarkeit der Aufstiegsfortbildungen im Öffentlichen Dienst zu fördern. Um eine Standardisierung der bestehenden Aufstiegsfortbildungsregelungen zu erreichen, wird für die Allgemeine Verwaltung eine Bundesregelung nach § 53 BBiG und eine stärkere Binnendifferenzierung der Aufstiegsfortbildung vorgeschlagen.



Mit Weiterbildung voran

7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen

JAN KUPER, KNUT DIEKMANN. DIHK Berlin 2011, 40 Seiten, ISBN 978-3-933150-91-2 – URL: www.dihk.de/ressourcen/downloads/weiterbildungserfolgsumfrage_2011 (Stand: 13.06.2014)

Seit 1979 befragen die IHKs alle fünf Jahre Absolventinnen und Absolventen von Weiterbildungsmaßnahmen, ob sich ihr Engagement ausgezahlt hat. Konnten sie ihre Ziele erreichen? Die Veröffentlichung dokumentiert die Ergebnisse der IHK-Weiterbildungsumfrage 2011, an der sich mehr als 11.000 Personen beteiligten.

ZEITSCHRIFTENAUFsätze/BEITRäge IN SAMMELBÄNDEN

Kompetenzbedarfe und Beschäftigungsfelder im Kontext der Energiewende

Entwicklung der Fortbildung »Fachwirt/-in Erneuerbare Energien und Energieeffizienz (HWK)«

DANIEL FELDKAMP u.a. In: ECKART SEVERING, REINHOLD WEIß (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. wbv Bielefeld 2014, S. 117–133, ISBN 978-3-7639-1163-9

Im Beitrag wird der neue Fortbildungsberuf vorgestellt. Zunächst wird diskutiert, wie sich Beschäftigungsfelder und Kompetenzbedarf im Kontext der Transformation der Energiewirtschaft verändern und was dies für die Tätigkeits- und Kompetenzprofile von Fachwirtinnen und Fachwirten bedeutet. Abschließend wird die modulare Konzeption des entwickelten Fortbildungsgangs dargestellt, der in der Praxis pilotiert wird.

Übergänge und Durchlässigkeit in der Aufstiegsfortbildung

Steuerungspotenzial der Zulassungs- und Anrechnungsvorschriften in bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsordnungen

MATTHIAS KOHL, SYLVIA KESTNER, REGINA BUHR. In: *bwp@* (2013) H. 25 – URL: www.bwpat.de/ausgabe25/kohl_etal_bwpat25.pdf (Stand: 13.06.2014)

Vorgestellt werden Ergebnisse zur Umsetzung bestehender Zulassungs- und Anrechnungsvorschriften in den Kammern, die auf Basis von Fallstudien in sechs Industrie- und Handelskammern und zwei Handwerkskammern gewonnen wurden.

Das neue Aufstiegsfortbildungssystem in der Bauwirtschaft – eine Branche geht neue Wege

KERSTIN ZIMMER. In: *BWP* 42 (2013) H. 1, S. 49–50 – URL: www.bibb.de/bwp-7013 (Stand: 13.06.2014)

Den Tarifvertragsparteien der Bauwirtschaft ist es gelungen, ein bundeseinheitlich geregeltes Aufstiegsfortbildungssystem für den gewerblich-technischen Führungskräftenachwuchs in der Baubranche zu entwickeln. Die Prüfungsordnungen für Vorarbeiter/-innen und Werkpolier/-innen wurden auf der Basis einer Vereinbarung der Tarifvertragsparteien geregelt. Im Beitrag werden das System sowie die Hintergründe und Ziele beschrieben.

Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule

Eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder

AGNES DIETZEN, TOM WÜNSCHE. In: *bwp@* (2012) H. 23 – URL: www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf (Stand: 13.06.2014)

Der Beitrag geht der Frage nach, ob es am Arbeitsmarkt vermehrt zu Konkurrenzen zwischen beruflich und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften kommt. Die Ergebnisse einer BIBB-Studie zeigen, dass beide Bildungsabschlüsse von den Unternehmen als komplementär gesehen werden, wobei branchenübergreifend jene Bildungswege an Bedeutung gewinnen, die betriebliche Kompetenzentwicklung mit einer akademischen Ausbildung verknüpfen.

Weiterbildung von Meistern zur Übernahme von Funktionen der Betriebsingenieure

Anforderungen an eine akademische Qualifizierung von Meistern

AXEL FASSNACHT, STEFAN HERB, JOCHEN REINECKE. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 63 (2011) H. 6, S. 18–22
Im Beitrag werden die Anforderungen, die an eine akademische Weiterbildung von Meisterinnen und Meistern zum/zur IHK-Geprüften Betriebsleiter/-in zu stellen sind, formuliert. Eine solche »Aufqualifizierung« setzt eine enge Zusammenarbeit zwischen Fachhochschule und Industrie- und Handelskammer (IHK) voraus und könnte eine Alternative zum Ingenieurstudium für im Beruf stehende Führungskräfte sein.

(Zusammengestellt von Markus Linten und Sabine Prüstel)

Inklusive Berufsausbildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Realisierungschancen aus Sicht von Berufsbildungsfachleuten



RUTH ENGRUBER
Prof. Dr. rer. pol., Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Fachhochschule Düsseldorf



JULIA GEI
Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung« im BIBB



JOACHIM GERD ULRICH
Dr. rer. pol., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung« im BIBB

Aus Sicht der UNESCO bedeutet Inklusion im Sinne des Leitmotivs »Bildung für alle«, dass alle Menschen – unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen – die Möglichkeit haben, an hochwertiger Bildung teilzuhaben. Für die duale Berufsausbildung hieße dies, allen ausbildungsinteressierten jungen Menschen nach Verlassen der Schule unmittelbaren Zugang zu gewähren, ohne zuvor im Übergangsbereich ihre »Ausbildungsreife« herzustellen. Eine entsprechende Umgestaltung des Ausbildungssystems wäre allerdings sehr voraussetzungs-voll. Der Beitrag beschreibt, wie Berufsbildungsexperten auf einen solchen Vorstoß reagieren und wie sie dessen Realisierungschancen beurteilen.

Inklusive Berufsausbildung – eine Lösung für Zugangsprobleme in Berufsausbildung?

Ungeachtet der sinkenden Nachfrage nach Ausbildungsplätzen als Folge der demografischen Entwicklung gibt es weiterhin Zugangsprobleme in die duale Berufsausbildung. 2013 waren offiziell 83.600 Bewerber/-innen zum Stichtag 30.09. noch auf Ausbildungsplatzsuche. Ihnen standen 33.500 unbesetzte Ausbildungsangebote gegenüber (vgl. MATTHES/ULRICH 2014, S. 6). Angesichts fehlender Angebote und zunehmender Passungsprobleme benötigen viele Bewerber/-innen ein bis mehrere Jahre bis zum Ausbildungsbeginn; einem Teil gelingt der Einstieg gar nicht. Insbesondere Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen und Migrationshintergrund haben mit Zugangsproblemen zu kämpfen.

Seitdem Deutschland im Jahr 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet hat, werden Fragen der Bildungsteilhabe verstärkt unter der Überschrift »Inklusion« diskutiert. Die hiesige Politik verortet dieses Thema jedoch vor allem bei *Menschen mit Behinderungen* (vgl. BMAS 2011). Demgegenüber geht es im Verständnis der UNESCO beim Thema Inklusion um die Beseitigung *aller möglichen Behinderungen an Bildungsteilhabe* (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009). Der Inklusionsbegriff wird im Zuge einer auch in Deutschland durchaus kontroversen Debatte keineswegs einheitlich verwendet (vgl. DÖBERT/WEISHAUPT 2013; TENORTH 2013).

Bei einem *weiten* Inklusionsverständnis – wie es diesem Beitrag zugrunde liegt und auch in der englischsprachigen Fassung der UN-Behindertenrechtskonvention zu finden ist (vgl. SEITZ 2012, S. 11f.) – werden die Ursachen für Behinderungen der Bildungsteilhabe nicht mehr bei den Lernenden und ihren individuellen Voraussetzungen, sondern *institutionell* verortet. Damit verbunden ist die Forderung, alle Bildungsbereiche so umzugestalten, dass sie allen Menschen mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Voraussetzungen gerecht werden. Inklusion ist erreicht, wenn jede Person – unabhängig von Geschlecht, Herkunft und individuellen Beeinträchtigungen – Zugang zu allen Angeboten des Bildungssystems hat und bei Bedarf individualisierte Unterstützung erhält.

Übertragen auf die duale Berufsausbildung hieße dies, dass alle ausbildungsinteressierten Schulabgänger/-innen unmittelbar eine vollqualifizierende Ausbildung beginnen könnten, ohne etwa zuvor im Übergangsbereich ihre »Ausbildungsreife« zu erlangen oder zu verbessern. Zur Realisierung eines solch weiten Inklusionsverständnisses müssten nach ENGRUBER (2013) zumindest folgende Reformen in Betracht gezogen werden:

- effizientere Gestaltung des Übergangsmagements, um dafür Sorge zu tragen, dass Jugendliche bei ihrer Ausbildungssuche optimal unterstützt werden
- kontinuierliche Überprüfung, ob alle Schulabgänger/-innen ihren Wunsch nach einer vollqualifizierenden Ausbildung realisieren konnten

Abbildung 1
Herkunft der 317 Teilnehmenden am Expertenmonitor 2013



- Entbindung des Übergangsbereichs von seiner Funktion als »Auffangbecken« für erfolglose Bewerberinnen und Bewerber mit künftiger Konzentration auf Maßnahmen, die zu höheren Schulabschlüssen führen
- Bereitstellung von außerbetrieblichen und schulischen Ausbildungsplätzen für Jugendliche ohne betriebliche Lehrstelle im Rahmen einer Ausbildungsgarantie
- Ausbau der individuellen Förderung der Auszubildenden in Betrieb und Berufsschule
- Flexibilisierung der Ausbildungsdauer und Einführung von Anrechnungsverpflichtungen zur Verwertbarkeit bereits erworbener Qualifikationen
- Intensivierung des Weiterbildungsangebots für lehrende, ausbildende und begleitende Fachkräfte, um den gestiegenen Arbeitsanforderungen gerecht zu werden, einschließlich der Verbesserung der Beschäftigungsverhältnisse bei Bildungsträgern.

Ergebnisse des BiBB-Expertenmonitors

Aus diesen Eckpunkten wurden im Rahmen des BiBB-Expertenmonitors 13 konkrete Reformvorschläge formuliert und Expertinnen und Experten der Berufsbildung zur Einschätzung vorgelegt. Beim Expertenmonitor handelt es sich um ein Online-Instrument zur Befragung von Berufsbildungsfachleuten, mit dem bildungspolitische Fragestellungen näher beleuchtet werden (vgl. www.expertenmonitor.de). Als Fachleute gelten all jene, die professionell mit beruflicher Bildung zu tun haben – sei es, dass sie an der Systemsteuerung mitwirken, aus- und weiterbilden oder aber zu diesen Aspekten lehren und forschen. An dem Ende 2013 durchgeführten Monitor beteiligten sich 317 Expertinnen und Experten (vgl. Abb. 1).

Neben der Frage, ob die Fachleute die Reformvorschläge befürworteten, interessierte vor allem, für wie wahrscheinlich sie deren Realisierung bis zum Jahr 2020 halten und welchen Faktoren sie einen umsetzungshemmenden bzw. -fördernden Einfluss zuschreiben. Zu den untersuchten Faktoren zählten die gegenwärtigen politischen Mehrheitsverhältnisse, die Haltung der Arbeitgeber- sowie der Arbeitnehmervertreter, die Umsetzungskosten und der durch den demografischen Wandel erzeugte Handlungsdruck.

Realisierungschancen inklusiver Berufsausbildung

Die Tabelle (S. 42) führt die 13 Reformvorschläge auf und gibt die durchschnittlichen Reaktionen der Fachleute wieder.¹ Deutlich wird, dass die meisten Vorschläge zumindest tendenzielle Zustimmung finden. Stark bejaht werden insbesondere eine intensiviertere Förderung/Begleitung der Jugendlichen beim Übergang und während der Ausbildung sowie eine Verbesserung der Weiterbildung und Beschäftigungsbedingungen für die Fachkräfte. Auch eine Ausbildungsgarantie wird eher befürwortet, wenn auch auf die Emanzipation schulischer und außerbetrieblicher Träger als gleichberechtigte Ausbildungsplatzanbieter zurückhaltend reagiert wird. Lediglich die Beschränkung des Übergangsbereichs auf Bildungsgänge, die höhere Schulabschlüsse ermöglichen, wird eher abgelehnt.

Während die meisten Reformvorschläge somit tendenziell eher begrüßt als abgelehnt werden, herrscht Skepsis vor, was ihre Realisierung betrifft. Zwar rechnen die Befragten damit, dass der durch den *demografischen Wandel* erzeugte Handlungsdruck die Umsetzung eher fördern dürfte. Doch vermuten sie, dass sich die *Umsetzungskosten* fast immer hemmend auf die Realisierung auswirken. Zudem sehen sie eine reformfreundige Haltung allein bei der *Arbeitnehmerseite*, während sie der *Arbeitgeberseite* eine eher konservative Haltung unterstellen. Skeptisch beurteilen die Fachleute auch die Reformfreudigkeit, die von den *gegenwärtigen politischen Mehrheitsverhältnissen* ausgeht.

Die gegenwärtigen politischen Mehrheitsverhältnisse, die Haltungen der Sozialparteien, der demografische Wandel und die Umsetzungskosten wirken sich somit aus Sicht der Fachleute recht unterschiedlich auf die Realisierungswahrscheinlichkeit der verschiedenen Reformen aus, und es stellt sich die Frage, mit welchen Größen sie stark korrespondieren. Hierzu wurden in Anlehnung an

¹ An dieser Stelle verzichten wir darauf, Ergebnisse für Teilgruppen zu berichten. Denn die Umsetzungswahrscheinlichkeit von Reformen und ihre Einflussfaktoren werden von den Fachleuten deutlich einheitlicher beurteilt als ihre Wünschbarkeit (vgl. zu den Gründen FRIELING/ULRICH 2013). Nach organisationaler Herkunft differenzierte Ergebnisse zur Wünschbarkeit sind bei ENGRUBER u. a. (2014) zu finden.

Tabelle

Reformwünsche und -aussichten aus Sicht von Berufsbildungsfachleuten

	Zustimmungs- grad ¹ und Realisierungs- wahrscheinlich- keit ²		Vermutete Einflüsse auf eine Umsetzung (hemmend, fördernd) ³				
	Grad der Ablehnung oder Zustimmung	Wahrscheinlichkeit einer Umsetzung bis 2020	politische Verhältnisse	Haltung der Arbeitgeber	Haltung der Arbeitnehmer	Umsetzungskosten	demografischer Wandel
Effizientere Institutionalisierung des Übergangmanagements							
<ul style="list-style-type: none"> In allen Kommunen entstehen zwischen Arbeitsagenturen, Trägern der Grundsicherung sowie Jugend- und Sozialämtern »Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf«. Dort finden Jugendliche und Eltern alle Unterstützungsangebote, die die Sozialgesetzbücher vorsehen, »unter einem Dach« vor. 	+60	+2	+16	+18	+49	-40	+25
<ul style="list-style-type: none"> In allen Kommunen gibt es Organisationseinheiten für Bildungsmanagement/Bildungsmonitoring. Dort wird kontinuierlich geprüft, ob alle Jugendlichen mit einem vollqualifizierenden Ausbildungsplatz versorgt wurden. 	+18	-26	-5	-13	+33	-51	+13
Verschlinkung des Übergangsbereichs							
<ul style="list-style-type: none"> Alle Maßnahmen des Übergangsbereichs, die keinen nächsthöheren Schulabschluss ermöglichen, werden abgeschafft. 	-25	-37	-13	+1	-8	+1	+11
Ausbildungsgarantie durch die Bereitstellung zusätzlicher Ausbildungsplätze							
<ul style="list-style-type: none"> Wer keinen betrieblichen Ausbildungsplatz findet, erhält auf jeden Fall einen schulischen oder außerbetrieblichen Ausbildungsplatz. 	+38	-13	-3	-30	+32	-45	+18
<ul style="list-style-type: none"> Auch schulischen und außerbetrieblichen Trägern wird die Möglichkeit eingeräumt, Ausbildungsplätze anzubieten und Ausbildungsverträge abzuschließen. Dafür werden öffentliche Mittel zur Verfügung gestellt. 	+1	-22	-13	-36	+14	-49	-11
Intensivierte Förderung von Auszubildenden mit Unterstützungsbedarf							
<ul style="list-style-type: none"> Die individuelle Förderung Jugendlicher im Berufsschulunterricht wird gewährleistet. Dafür werden Lehrkräfte qualifiziert, und der Unterricht (Lehrpläne, Studententafeln, Lernumgebungen, Prüfungen) wird flexibel gestaltet. 	+79	-18	-1	+24	+46	-54	+23
<ul style="list-style-type: none"> In allen Berufsschulen sind sozial- und sonderpädagogische Fachkräfte vorhanden, die einzelne Auszubildende bei Bedarf individuell fördern. 	+78	-23	-4	+20	+48	-62	+19
<ul style="list-style-type: none"> Das Modell der assistierten Ausbildung wird flächendeckend eingeführt: Auszubildende, Betriebe und Berufsschulen werden von Bildungsdienstleistern gezielt bis zum Abschluss der Berufsausbildung unterstützt. 	+36	-20	-1	+1	+36	-55	+25
Förderung der Qualifikation/Arbeitsbedingungen der an der Ausbildung beteiligten Fachkräfte							
<ul style="list-style-type: none"> Zur Gewährleistung hoher Ausbildungsqualität werden für alle an Ausbildung beteiligten Fachkräfte (Ausbilder/-innen, Berufsschullehrer/-innen, Sozial- und Sonderpädagoginnen/-pädagoginnen) regelmäßige Fortbildungen organisiert, die auch die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams fördern. 	+73	-22	+1	-1	+47	-54	+18
<ul style="list-style-type: none"> Die Arbeitsbedingungen für Bildungsträger werden verbessert: längere Laufzeiten bei Auftragsvergaben öffentlicher Verwaltungen sowie dauerhafte, tariflich vergütete Beschäftigungsverhältnisse. Ziel ist, kontinuierliche Kooperation zwischen Bildungsträgern, Jugendlichen und Betrieben zu fördern und pädagogische Qualität zu sichern. 	+57	-32	-18	-14	+43	-59	+12
Flexibilisierung der Ausbildungsdauer und Anrechnungsverpflichtung							
<ul style="list-style-type: none"> Um Jugendlichen eine auf ihre Voraussetzungen abgestimmte Ausbildung zu ermöglichen, werden flexible Konzepte umgesetzt, die eine Unterbrechung wie auch Verlängerung der Ausbildung auf bis zu fünf Jahre zulassen. 	+24	-26	-4	-28	+16	-28	+20
<ul style="list-style-type: none"> Durch rechtliche Vorgaben werden die Betriebe verpflichtet, von Jugendlichen in einem vorherigen Ausbildungsgang erzielte Qualifikationen zeitlich auf die Berufsausbildung anzurechnen, sofern sie fachadäquat sind. 	+21	-15	-2	-45	+41	-1	+25
Umfassende Partizipation von Auszubildenden-Vertretern							
<ul style="list-style-type: none"> Auf allen für die Berufsausbildung relevanten Ebenen werden Auszubildende an den Planungs- und Abstimmungsprozessen beteiligt, um ihre Sichtweisen und ihre Expertise in eigener Sache einbringen zu können. Dazu sind in den relevanten Gremien entsprechende Strukturen zu schaffen. 	+19	-42	-18	-48	+38	-27	+7

¹ Mittelwerte auf Skalen zwischen -100 (= gar nicht wünschenswert) über 0 (= teils/teils) bis +100 (= sehr wünschenswert)

² Mittelwerte auf Skalen zwischen -100 (= gar nicht wahrscheinlich) über 0 (= teils/teils) bis +100 (= sehr wahrscheinlich)

³ Mittelwerte auf Skalen zwischen -100 (= sehr hemmend) über 0 (= teils/teils) bis +100 (= sehr fördernd)

Gesamtstichprobe: n = 317 Fachleute. Berechnungen jeweils ohne Probanden, die mit »weiß nicht« reagierten.

Quelle: BIBB-Expertenmonitor

das Distanzmaß von OSGOOD/SUCI (vgl. FISSENI 2004, S. 191) entsprechende Indikatoren berechnet, die zwischen 0 (»gar keine Korrespondenz«) und 1 (»maximale Korrespondenz«) variieren.²

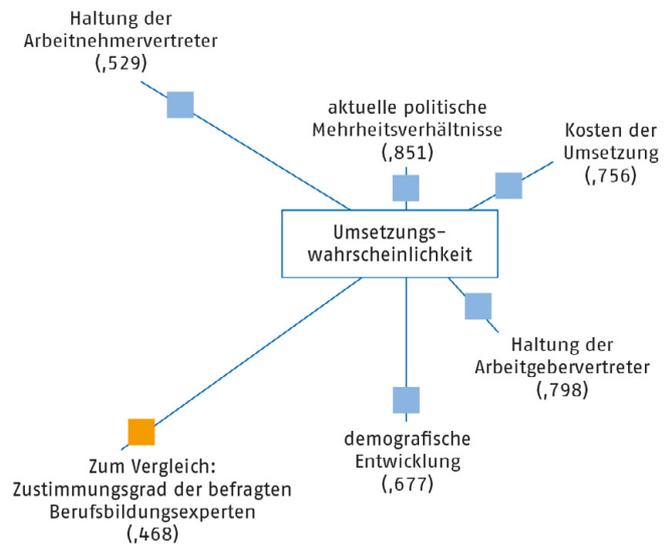
Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Umsetzungswahrscheinlichkeit der Reformvorschläge am engsten mit den aktuellen politischen Mehrheitsverhältnissen verknüpft ist. Enge Abhängigkeiten bestehen auch zur vermuteten Haltung der Arbeitgebervertreter und zu den Umsetzungskosten. Weniger stark gehen die Umsetzungswahrscheinlichkeiten mit den vermuteten Haltungen der Arbeitnehmervertreter einher. Besonders schwach ist die Verknüpfung zum Zustimmungsgrad der Expertinnen und Experten selbst, was wiederum die Resultate aus der Tabelle bestätigt: Die Reformwünsche der Fachleute korrespondieren nur wenig mit dem, was sie für wahrscheinlich halten.

Fazit: Skepsis überwiegt

Auch wenn die Fachleute Reformen zugunsten einer breiten Inklusion im Schnitt recht viel Sympathie entgegenbringen, rechnen sie doch mit einem deutlichen Beharrungsvermögen der bestehenden Institutionen. Dabei spielen die Kosten eine Rolle, aber auch die als nur wenig reformfreudig eingeschätzten aktuellen politischen Verhältnisse und die als eher konservativ eingeschätzte Haltung der Arbeitgeberseite. Tatsächlich würden entsprechende Reformen nicht nur für die öffentliche Hand Kosten verursachen, sondern auch für die ausbildenden Unternehmen: Die Bereitstellung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze birgt die Gefahr, dass Jugendliche stärker ihren Berufswünschen als den Bedarfen der Betriebe folgen. Kontrollsysteme, Anrechnungsverpflichtungen, stärkere Mitsprachen Dritter und Kooperationserfordernisse schränken die Entscheidungsautonomie der Betriebe ein. Dass die Fachleute zwischen den Einflüssen, die aus den Haltungen der Arbeitgeberseite und den aktuellen politischen Mehrheitsverhältnissen resultieren, durchaus Parallelen sehen, mag kein Zufall sein (vgl. FRIELING/ULRICH 2013, S. 86f.). Die Politik weiß um die Kostenentlastung und sonstigen Vorteile, die durch eine Ausbildungsbeteiligung der Betriebe für die öffentliche Hand gegeben sind, und möchte keine demotivierenden Effekte erzeugen. Inklusive Bildung mag vor diesem Hintergrund sicherlich überall dort leichter zu realisieren sein, wo der Staat weitgehend alleine Bildung organisiert und finanziert. ◀

² Zunächst wird für jede der Einflussgrößen errechnet, wie stark ihre in der Tabelle ausgewiesenen Werte von den jeweils vermuteten Umsetzungswahrscheinlichkeiten der Reformvorschläge abweichen. Die quadrierten Abweichungen werden über alle 13 Vorschläge hinweg aufsummiert und am rechnerisch maximal möglichen Abweichungsbetrag relativiert. Daraus resultiert ein standardisiertes, zwischen 0 und 1 variierendes Distanzmaß, das durch den Abzug von 1 in das hier berichtete Korrespondenzmaß transformiert wird.

Abbildung 2
Vermutete Umsetzungswahrscheinlichkeit von Reformvorschlägen und ihre Korrespondenz zu den untersuchten Einflussfaktoren



Erläuterung: Je näher die Markierung einer Einflussgröße (z. B. politische Mehrheitsverhältnisse) an die Umsetzungswahrscheinlichkeit der Reformvorschläge heranreicht, desto größer ist die Korrespondenz.

Quelle: BIBB-Expertenmonitor

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Berlin 2011 – URL: www.bmas.de/DE/Service/Publicationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html (Stand: 21.05.2014)

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn 2009 – URL: www.unesco.de/4162.html (Stand: 21.05.2014)

DÖBERT, H.; WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013

ENGGROBER, R.: »Ausbildung für alle« – inklusiv verstanden. Reformidee »inklusive Berufsausbildung« im Spiegel von theoretischen Überlegungen und ExpertInnenmeinungen. Düsseldorf 2013

ENGGROBER, R. u. a.: Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Bonn 2014 – URL: www.bibb.de/de/66848.htm (Stand: 21.05.2014)

FISSENI, H.-J.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 3., überarb. u. erw. Auflage. Göttingen 2004

FRIELING, F.; ULRICH, J. G.: Die Reformdebatte zum Übergang Schule-Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen. In: MAIER, M. S.; VOGEL, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken in der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden 2013, S. 69–93

MATTHES, S.; ULRICH, J. G.: Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. In: BWP 43 (2014) 1, S. 5–7 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7191 (Stand: 21.05.2014)

SEITZ, S.: Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band. In: SEITZ, S. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn 2012, S. 9–14

TENORTH, H.-E.: Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: BAUMERT, J.: Inklusion. Schulmanagement-Handbuch 146. München 2013, S. 6–14

Das Lerntagebuch zur individuellen Förderung beruflicher Rehabilitanden



ANDREA ZOYKE

Dr., Vertretung des Lehrstuhls für Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation an der Technischen Universität Dortmund

Im Rahmen eines Modellprojekts sollte ein Gesamtkonzept zur individuellen Förderung der Teilnehmenden in einem Reha-Vorbereitungslehrgang entwickelt werden. Bestandteil dieses Konzepts war u. a. ein eigens für diesen Zweck entwickeltes Lerntagebuch. Neben der konkreten Gestaltung des Lerntagebuchs und seiner Einbindung ins pädagogische Gesamtkonzept werden im Beitrag Potenziale und Herausforderungen mit Blick auf die Zielgruppe »berufliche Rehabilitanden« skizziert.¹

Ziele des Lerntagebuchs

Lerntagebücher bieten eine Anleitung zur Selbstreflexion, d. h. zum Nachdenken über das eigene Lernverhalten. Zugleich soll das Schreiben selbst im Sinne eines Denk- und Lernwerkzeugs zur tieferen Verarbeitung und einem langfristigen Behalten der Lerninhalte führen (vgl. BROUËR/GLÄSER-ZIKUDA 2010, S. 126; RENKL u. a. 2004). Mit Blick auf die Zielgruppe Rehabilitanden und die Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur individuellen Förderung soll das entwickelte Lerntagebuch entsprechend dazu beitragen, die Lernenden stärker mit in die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu nehmen und eine geeignete Basis zum Austausch mit den Lehrkräften zu schaffen. Zudem wurden darin auch für die Lehrkräfte Potenziale zur Ermittlung des individuellen Förderbedarfs sowie zur Dokumentation und Beurteilung der Lernentwicklung gesehen (vgl. KUNZE 2009, S. 21). Ein weiterer Grund für die Auswahl eines Lerntagebuchs liegt darin, dass in dem Lehrgang bereits vor Projektbeginn mit Lerntagebüchern gearbeitet wurde. Neben der grundsätzlichen Frage, inwiefern dieses Instrument für die Zielgruppe der beruflichen Rehabilitanden geeignet ist, wurden die Fragen aufgeworfen, wie es in das Gesamtkonzept zur individuellen Förderung im Lehrgang eingebunden und wie eine Individualisierung des Lernens vorgenommen werden kann.

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen fokussierten Auszug aus einer Gesamtstudie (vgl. ZOYKE 2012 oder den Überblicksbeitrag von ZOYKE 2013). Das Lerntagebuch (Konzept, Hinweise für Lehrkräfte und Lernende) wurde im Rahmen einer Diplomarbeit von VERENA WAGNER in enger Abstimmung mit dem Projekt im RVL-fbZ und unter Betreuung seitens der wissenschaftlichen Begleitung durch ANDREA ZOYKE und H.-HUGO KREMER an der Universität Paderborn entwickelt.

Konzeption des Lerntagebuchs

Da die Lernenden des Lehrgangs eher reflexionsunerfahren sind, bietet das Lerntagebuch Leitfragen, die als Anregung zur Dokumentation und zur Selbstreflexion dienen sollen. Diese gliedern sich in zwei Teile (vgl. KREMER/ZOYKE 2010, S. 115 ff.):

Teil 1 enthält einen *Katalog mit 21 offenen Fragen* zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und dem eigenen Lernprozess. Der Fragenkatalog gliedert sich in Abhängigkeit vom Bearbeitungszeitpunkt in zwei Teile, die jeweils mehrere Themen- bzw. Gegenstandsbereiche mit zugeordneten Fragen enthalten: (1) vor Beginn einer neuen Lernsituation (z. B.: Welches Vorwissen habe ich zu dem Thema/Problem? Wie gehe ich heute an die Arbeit?) und (2) während der Lernsituation sowie im Anschluss daran (z. B.: Wie bin ich an das Problem herangegangen und warum? Wie hat die Zusammenarbeit mit anderen geklappt? Welche Fortschritte habe ich gemacht?).

Kurzporträt zum Reha-Vorbereitungslehrgang für besondere Zielgruppen (RVL-fbZ)

Dieser in einem Berufsförderungswerk (BFW) angesiedelte Lehrgang richtet sich an berufliche Rehabilitanden, d. h. an Erwachsene, die i. d. R. aus gesundheitlichen Gründen ihren erlernten Beruf nicht mehr ausüben können und nun zwecks (Wieder-)Eingliederung in Beruf und Gesellschaft auf eine berufliche Ausbildung bzw. Umschulung vorbereitet werden. Zudem adressiert er Teilnehmende mit individuellem wie erhöhtem Förderbedarf. Neben der beruflichen Orientierung spielt die Gewöhnung an ein stärker kognitiv dominierendes Lernen in Bildungsinstitutionen und die Förderung von grundlegenden Kompetenzen (z. B. sprachlicher, mathematischer Art) eine besondere Rolle. Der vier- bis sechsmonatige Lehrgang ist berufsfeldübergreifend angelegt.

Abbildung 1
Auszug aus dem Kompetenzbogen (Orientierungswissen)

Meine Kompetenzen	stimmt	stimmt nicht	Situation (Wie sah die Lernsituation aus? Wo gab es Probleme? Wo brauche ich mehr Übung? ...)	Begründung
Orientierung				
Ich kenne verschiedene Informationsmedien zur Berufskunde und weiß, wie ich sie nutzen/beschaffen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Ich kenne verschiedene Ablagemöglichkeiten für Informationen über den ausgewählten Beruf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Ich weiß, mit welchen Methoden ich Informationen analysieren und auswerten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Abbildung 2
Auszug aus dem Kompetenzbogen (Handlungswissen)

Meine Kompetenzen Ich habe ...	selbstständig	mit wenig Hilfe	mit viel Hilfe	gar nicht	Situation (Wie sah die Lernsituation aus? Wo gab es Probleme? Wo brauche ich mehr Übung? ...)	Begründung
meine Informationsrecherche anhand von Leitfragen systematisch und erfolgreich geplant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
mithilfe von Medien und Methoden Informationen gefunden, die mir helfen, den Tätigkeitsbereich des Berufs zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
die Informationen nach einer bestimmten Ordnung abgelegt/ gesammelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Teil 2 enthält einen *Kompetenzbogen zur vertiefenden Betrachtung eines ausgewählten, besonders zu fördernden Kompetenzbereichs*. Strukturell gliedert sich der Bogen in Anlehnung an das Kompetenzverständnis von KREMER (2010) in die Kategorien »Orientierung« bzw. »Orientierungswissen« (z.B.: Ich kenne verschiedene Informationsmedien zur Berufskunde und weiß, wie ich sie nutzen/beschaffen kann) und »realisiertes und beobachtetes Handeln« (z.B.: Ich habe mithilfe von Medien und Methoden Informationen gefunden, die mir helfen, den Tätigkeitsbereich des Berufes zu verstehen). Beide Kategorien sind über Items ausdifferenziert. Daneben können weitere Einschätzungen zur Situation und deren Bewältigung (z.B. Anforderungen, Vorgehen, Probleme) dokumentiert und Begründungen für die erworbenen Kompetenzen und deren Einschätzung vermerkt werden (vgl. Abb. 1 und 2). Dies dient dazu, den Blick auch auf das (unbewertete) Beobachtete zu lenken, damit nicht direkt lediglich ein bewertendes Urteil dokumentiert wird.

Der Kompetenzbogen soll sowohl zur Selbsteinschätzung als auch zur Fremdeinschätzung durch Mit-Lernende und/oder Lehrkräfte eingesetzt werden können. Da Lerntagebücher auch private Aspekte beinhalten können, war es den Rehabilitanden überlassen, ob diese einen freiwilligen

Einblick in das Tagebuch gewähren oder ob die Fremdeinschätzung eher auf Gesprächsbasis hergestellt wird.

Einbindung in das Gesamtförderkonzept des Lehrgangs

Grundsätzlich soll das Lerntagebuch fachübergreifend und über die Dauer des gesamten Lehrgangs verwendet werden können, um die individuelle Förderung kontinuierlich zu unterstützen. Die Fragen im Fragenkatalog (Teil 1) sind unabhängig von konkreten Lernsituationen bzw. -gegenständen formuliert. Die Lernenden werden jedoch angeregt, diese auf ihren Lernprozess und die im Lehrgang behandelten Gegenstände zu beziehen. Die Items im Kompetenzbogen (Teil 2) hingegen wurden für eine spezifische Lernsituation entwickelt.

Die Spiegelung von Selbst- und Fremdeinschätzung anhand des Kompetenzbogens kann in den im Lehrgang vorgesehenen Gesprächen zwischen Lehrkräften und Lernenden im Rahmen der Förder- und Entwicklungsplanung vorgenommen werden. Das Lerntagebuch kann eine Basis zum Austausch über bereits entwickelte und noch zu entwickelnde Kompetenzen, Stärken und Schwierigkeiten im Lernprozess sowie Ziele und nächste Schritte bieten. Dieser

Austausch soll erleichtert werden, indem im Lerntagebuch und im Förder- und Entwicklungsplan mit demselben bereits oben erwähnten Kompetenzverständnis von KREMER (2010) gearbeitet wird. Die Arbeit mit dem Lerntagebuch soll möglichst während des Unterrichts erfolgen.

Optionen zur Individualisierung des Lernprozesses

Die Konzeption sieht eine Anpassung des Lerntagebuchs unter Berücksichtigung der Lernenden und ihrer individuellen Lernprozesse vor. Damit sollen Lernpotenziale erschlossen und die Motivation der Lernenden gefördert werden.

Zum einen können aus dem Fragenkatalog (Teil 1) diejenigen Fragen ausgewählt und bearbeitet werden, die für die Lernenden und ihre aktuelle Lernphase unter Berücksichtigung ihres Unterstützungsbedarfs relevant sind. Damit kann eine Individualisierung in zeitlicher und in gegenständlicher Hinsicht erfolgen. Es wird folglich nicht der Anspruch erhoben, dass alle Lernenden alle Fragen bearbeiten müssen. Die Auswahl kann in quantitativer Hinsicht getroffen werden (z.B. weniger Fragen, wenn Lernende sehr lange für eine einzelne Frage oder lediglich wenig Fremdstrukturierung benötigen) sowie nach inhaltlichen Schwerpunkten (z.B. Fragen auswählen, durch deren Bearbeitung ein besonderer Lernfortschritt erwartet wird). Solche Auswahlentscheidungen können beispielsweise im Rahmen der Förder- und Entwicklungsgespräche zwischen Lehrkräften und Lernenden individuell abgestimmt werden. Ebenso können die Lehrenden den Kompetenzbogen (Teil 2) unter Berücksichtigung spezifischer Förder- und Entwicklungsschwerpunkte der Lernenden anpassen, d.h. sie können die Items nicht nur für die unterschiedlichen Lernsituationen allgemein konkretisieren, sondern auch für unterschiedliche Lernende im Lehrgang.

Zur leichten und schnellen Umsetzung solcher individueller Anpassungen sowie um unterschiedlichen medialen Präferenzen der Lernenden gerecht zu werden, wurde das Lerntagebuch den Lernenden nicht nur in Papierform, sondern auch als offene Word-Datei bereitgestellt.

Wesentliche Ergebnisse zur Lerntagebucherprobung

Der Einsatz des Lerntagebuchs lag faktisch in der Hand der Lehrkräfte des RVL-fbZ. Hierzu erhielten sie neben dem Formularsatz eine schriftliche Konzeption mit didaktischen Hinweisen zur Individualisierung und zur Einbindung in das Gesamtförderkonzept, die zudem in einem ca. zweistündigen Workshop diskutiert wurden. Das entwickelte Lerntagebuch wurde durch die Lehrkräfte in zwei Durchgängen des RVL-fbZ eingesetzt. Die Auswertung der

Forschungsdesign

Forschungsansatz: Design Based Research, d.h. Forschung in enger Anbindung an einen Designprozess, in dem in Kooperation zwischen Akteuren des RVL-fbZ und der wissenschaftlichen Begleitung prototypische Instrumente zur individuellen Förderung (z.B. ein Lerntagebuch) entwickelt, erprobt, evaluiert und anschließend weiterentwickelt wurden.

Laufzeit: 2007–2009

Methode: Interviews mit allen Lehrkräften (drei Ausbilderinnen, eine Sozialpädagogin, eine Psychologin) und mit einem Teil der ca. 12 bis 27 Rehabilitanden je Kurs zu mehreren Zeitpunkten im Designprozess. Zudem Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften begleitend zum gesamten Designprozess sowie ergänzend Feldbeobachtungen und Dokumentenanalysen (z.B. Lehrplan, Lerntagebücher).

Datengrundlage: Interviewtranskripte (Lehrkräfte: zwölf; Rehabilitanden: elf), Protokolle von acht Gruppendiskussionen, Dokumente aus dem Lehrgang (z.B. Lehrplan) und zu den entwickelten Instrumenten (z.B. Lerntagebuch).

Details: ZOYKE (2012, S. 215 ff.)

erhobenen Daten erfolgte anhand qualitativ-rekonstruktiver Verfahren (vgl. auch Kasten).

Förderung von Selbstreflexion, Rechtschreibung und schriftlichem Ausdruck

Das Lerntagebuch wird für die Zielgruppe im RVL-fbZ grundsätzlich zur Selbstreflexion und zur Förderung von Rechtschreibung und schriftlichem Ausdruck als wichtig erachtet. Gerade für letzteren Aspekt werden die offenen Fragen des Fragenkatalogs begrüßt. Daher ist Lehrenden wie einigen Lernenden auch eine Rückmeldung zu Ausdruck und Rechtschreibung der Eintragungen wichtig. Gleichwohl wurde angemerkt, dass manchen Lernenden die Selbstreflexion und das Schreiben im Lerntagebuch schwerfalle, sodass das Lerntagebuch kaum bearbeitet wurde. Zudem wird im Lerntagebuch das Potenzial gesehen, dass die Lehrkräfte zum Zwecke der Kompetenzermittlung Informationen über Kompetenzen der Lernenden, ihre Stärken und Schwächen erhalten und darauf bezogen die weitere Förderung gestalten können, sofern die Lernenden ihr Lerntagebuch gegenüber den Lehrkräften öffnen. Dabei oblag es der Entscheidung der Rehabilitanden, ob oder welche Textpartien des Tagebuchs für die Lehrenden geöffnet wurden, um die Privatsphäre zu garantieren.

Einbindung in den Lehrgang

In der Erprobung wurde deutlich, dass die von einzelnen Lernsituationen unabhängig formulierten Fragen grundsätzlich einen längerfristigen und fachübergreifenden Einsatz ermöglichen. Auch die Führung des Lerntagebuchs sowie die freiwillige Besprechung der Einträge im Unterricht wurden grundsätzlich positiv bewertet. Zudem wurden die Einträge im Lerntagebuch als gute Basis für Gespräche

zwischen Lehrkräften und Lernenden angesehen, wie sie informell während des Unterrichts oder formalisierter im Rahmen von Förder- und Entwicklungsgesprächen stattfinden konnten. Der exemplarisch für eine Lernsituation formulierte Kompetenzbogen, dessen Items inhaltlich für den Einsatz im Zusammenhang mit weiteren Lernsituationen des Lehrgangs jeweils anzupassen ist, wurde seitens der Lehrkräfte jedoch nicht weiter adaptiert, was mit begrenzten zeitlichen Ressourcen begründet wird. Darüber hinaus bestätigte sich, dass die Einbindung eines Lerntagebuchs in den Lehrgang einer adäquaten Einführung und häufig auch entsprechender Bearbeitungshinweise bedarf, in der den Lernenden Sinn und Zweck deutlich werden (vgl. ZEDER 2006, S. 472 f.). Dafür erscheint es von besonderer Bedeutung, dass die Lehrkräfte vom Nutzen des Instruments »Lerntagebuch« überzeugt sind.

Individualisierung des Lernens

Das Lerntagebuch kann zum einen über den Fragenkatalog und den Kompetenzbogen selbst und zum anderen über den Einsatz desselben auf die individuellen Bedürfnisse des Lernenden angepasst werden. Diese Individualisierung kann grundsätzlich durch die Lehrkräfte oder die Rehabilitanden vorgenommen werden. Dabei sind sowohl die Ziele von Lernenden und Lehrkräften zu berücksichtigen (d.h. zu entwickelnde bzw. zu fördernde Kompetenzen) als auch die jeweils vorliegenden bzw. erforderlichen Kompetenzen (für die Führung und/oder die Anpassung des Lerntagebuchs). Auch zeitliche Ressourcen etc. sind in den Blick zu nehmen.

Im RVL-fbZ wurde die Individualisierung insbesondere über den Einsatz des Lerntagebuchs in Form individueller Anregungen, Rückmeldungen oder die Anpassung der Bearbeitungsdauer vorgenommen. Darüber hinaus zeichnete sich eine Adaption des Kompetenzbogens bzw. des Fragenkatalogs in der Form ab, dass Lehrkräfte einzelne Lernende beispielsweise zum ganz offenen Schreiben anregen, wenn diese mit den Fragen des Lerntagebuchs nicht zurechtkommen, um zumindest den schriftsprachlichen Ausdruck zu üben. Zudem haben einzelne Rehabilitanden das Lerntagebuch aus Eigeninteresse in einer elektronischen anstelle der sonst üblichen Papierform geführt. Eine bewusste Auswahl einzelner Fragen aus dem Fragenkatalog für die Lernenden und ihren jeweiligen Lernprozess lässt sich aus dem Datenmaterial jedoch kaum erkennen. Zugleich zeigen die Ergebnisse der Evaluation, dass der Kompetenzbogen häufig nicht an den Diagnose- und Entwicklungsbedarf einzelner Lernender angepasst wurde. Sowohl die vernachlässigte Auswahl von Fragen als auch die Anpassung der Items im Kompetenzbogen wurden seitens der Lehrkräfte mit Zeitmangel begründet.

Potenziale und Herausforderungen des Lerntagebuchs zur individuellen Förderung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Lerntagebuch durchaus Potenziale zur individuellen Förderung von beruflichen Rehabilitanden bietet. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese zwischen den Lernenden variieren können. Daher ist die Gestaltung eng an den Zielen, Voraussetzungen und Interessen der Lernenden auszurichten. Gerade bei Lernenden mit geringeren schriftsprachlichen und selbstreflexiven Kompetenzen besteht die Gefahr einer Überforderung. Hier erscheint eine enge Begleitung durch die Lehrkräfte erforderlich. Zudem könnte es weiterführend sein, alternative Formen der Förderung von Rechtschreibung und schriftlichem Ausdruck sowie insbesondere auch zur Förderung von Reflexion (z. B. visuell- oder auditiv-kreative Methoden) zu erproben. Darüber hinaus stellen die Anpassungserfordernisse, die bei heterogenen Lerngruppen durchaus umfänglich sein können, die Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen, die sowohl zeitliche Ressourcen als auch entsprechende Kompetenzen für diese komplexe Entwicklungsarbeit erfordern. ◀

Literatur

- BRÜER, B.; GLÄSER-ZIKUDA, M.: Förderung selbstregulativer Fähigkeiten im Kontext selbstorganisierten Lernens. In: SEIFRIED, J. u. a. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung. Stuttgart 2010, S. 123–136
- KREMER, H.-H.: Berufsorientierung als Herausforderung und Chance für die schulisch strukturierten Bildungsgänge des Übergangsystems. In: KREMER, H.-H.; ZOYKE, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Paderborn 2010, S. 143–163
- KREMER, H.-H.; ZOYKE, A.: Individuelle Förderung im Reha-Vorbereitungslerngang für besondere Zielgruppen – Entwicklung und Erprobung didaktisch-methodischer Reformansätze. In: KREMER, H.-H.; ZOYKE, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Paderborn 2010, S. 71–120
- KUNZE, I.: Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: KUNZE, I.; SOLZBACHER, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler 2009, S. 13–25
- RENKL, A. u. a.: Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens: Theoretischer Hintergrund, empirische Befunde, praktische Entwicklungen. In: WOSNITZA, M.; FREY, A.; JÄGER, R. S. (Hrsg.): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Landau 2004, S. 101–116
- ZEDER, A.: Das Lernjournal. Ein Instrument zur Förderung metakognitiver und fachlicher Kompetenzen. Paderborn 2006
- ZOYKE, A.: Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn 2012
- ZOYKE, A.: Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. In: ZBW 109 (2013) 3, S. 421–447

Fortbildungsberufe für kaufmännische Führungskräfte auf der operativen Ebene

Ein Werkstattbericht zu berufsübergreifenden Qualifikationen und Verordnungsstrukturen



GABI JORDANSKI
Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft« im BIBB



FRANZ KAISER
Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft« im BIBB



HENRIK SCHWARZ
Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungs-konzeptionen« im BIBB

Jährlich legen rund 30.000 Absolventinnen und Absolventen ihre Prüfung in bundeseinheitlichen kaufmännischen Fortbildungsberufen auf Meister-/Bachelorebene ab. Ihre Bedeutung und die Zuordnung der Abschlüsse auf Niveau 6 des DQR förderten in den vergangenen Jahren konzeptionelle Entwicklungen zur Standardisierung dieser Fortbildungsregelungen. Der Beitrag zeigt Funktionen dieser Berufe auf, stellt die handlungs- und prozessorientierte BIBB-Konzeption für berufsübergreifende Qualifikationen (BeQua) vor und gibt Einblick in Strukturdiskussionen, die mit der Umsetzung in künftigen Verordnungen einhergehen.

Fachwirte und Fachkaufleute – wichtige Fortbildungsprofile

Fachwirte und Fachkaufleute sind in operativen Leitungsfunktionen einer Filiale im Einzelhandel, in Einkaufsabteilungen mittelständischer Industrieunternehmen oder Logistikkiederlassungen großer Transportunternehmen sowie in Filialen von Banken und Versicherungen anzutreffen. Sie sind zumeist über eine branchenspezifische kaufmännische Ausbildung und eine anschließende Aufstiegsfortbildung in diese Position gelangt und dort als operative Führungskräfte mit ausgewiesener Branchen- oder Geschäftsprozessexpertise tätig. Sie beginnen die Aufstiegsfortbildung überwiegend innerhalb von sechs Jahren nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss und verfügen häufig über eine Hochschulzugangsberechtigung (vgl. BMBF 2011, S. 36f.).

Mit den wachsenden Märkten im Dienstleistungssektor wurden neue Qualifizierungsprofile auf der Fortbildungsebene entwickelt, sodass derzeit ca. 25 bundeseinheitlich geregelte, kaufmännische Fortbildungsabschlüsse für operative Führungskräfte zur Verfügung stehen (vgl. BRÖTZ u.a. 2013, S. 38ff.). Diese reichen von den bekannteren Handels- und Bankfachwirten/-fachwirtinnen mit jährlich mehreren tausend Prüfungen (vgl. Tab.) bis zu den neue-

ren Dienstleistungsfachwirten/-fachwirtinnen für Bereiche wie Personaldienstleistung, Tourismus, Sport, Fitness, Veranstaltung oder Investment, in denen insgesamt um die 500 Prüfungen jährlich abgenommen werden (vgl. DIHK 2013).

Die Zahlen sind in den vergangenen Jahren leicht rückläufig, können sich aber dennoch mit gut 30.000 Prüfungen jährlich im Verhältnis zu den ca. 80.000 Bachelorprüfungen bei rund 1.200 wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen in den Wirtschaftswissenschaften an deutschen Hochschulen (vgl. HRK 2013) und den etwa 22.000 Meisterprüfungen im Handwerk bei ca. 100 unterschiedlichen Meisterbezeichnungen¹ sehen lassen.

Betrachtet man die Fachwirtberufe und die Fachkaufleute im Vergleich zu den ebenso auf der DQR Stufe 6 angesiedelten Industrie- und Handwerksmeistern/-meisterinnen unter struktureller Perspektive, so fällt auf, dass die Meisterfortbildungen eine einheitliche Struktur aufweisen. Neben Qualifizierungen für die Ausbildungs- und Führungsaufgaben gehört immer auch ein organisations- und kostenbezogener Prüfungsteil dazu, der dann um einen berufs- bzw. handwerksspezifischen Prüfungsteil ergänzt wird (vgl. REHBOLD/HOLLMANN in diesem Heft). Diese

¹ Vgl. www.zdh-statistik.de/application/index.php?mID=3&cID=539 (Stand: 11.06.2014)

Tabelle
Prüfungen in bundeseinheitlichen kaufmännischen Fortbildungsberufen

Fortbildungsbezeichnung	2010	2011	2012
1. Geprüfte/-r Handelsfachwirt/-in	5.029	5.919	5.950
2. Geprüfte/-r Wirtschaftsfachwirt/-in	4.398	5.194	6.200
3. Geprüfte/-r Bilanzbuchhalter/-in	4.976	3.624	3.054
4. Geprüfte/-r Bankfachwirt/-in	2.834	2.366	1.946
5. Geprüfte/-r Personalfachkaufmann/-frau	2.099	2.050	1.939
Summe 1. bis 5.	19.336	19.153	19.089
Summe der übrigen 20 kfm. Fortbildungsabschlüsse nach DQR 6	12.149	12.227	10.979
Insgesamt	31.485	31.380	30.068

Quelle: DIHK 2013, eigene Berechnungen

strukturellen Ähnlichkeiten finden sich bei den kaufmännischen Qualifikationen nicht. Trotz vieler inhaltlicher Ähnlichkeiten weisen sie eine sehr unterschiedliche Verordnungs- und Inhaltsstruktur auf (vgl. KAISER/KOCK 2014).

Berufsübergreifende Qualifikationen für operative kaufmännische Führungskräfte – BeQua I

Erste Ansätze, diese unterschiedlichen Strukturen der kaufmännischen Fortbildungsberufe zumindest teilweise zu vereinheitlichen und als gemeinsame Qualifizierungsmodule zu implementieren, erfolgten bereits 1999 durch die sogenannten »Handlungsfeldübergreifenden Qualifikationen«, die bei vielen Kammerregelungen Anwendung fanden (vgl. DIHK 2008, S. III). Sie wurden 2007 in Abstimmung zwischen DIHK und IGM überarbeitet und in »Wirtschaftsbezogene Qualifikationen (WbQ)« umbenannt und darauffolgend auch in vier bundeseinheitlichen Fortbildungsregelungen (Veranstaltungs-, Sport-, Industrie- und Wirtschaftsfachwirt/-in) implementiert. Auch wenn die Vereinheitlichung grundsätzlich begrüßt wurde, waren der Umfang mit 240 Unterrichtsstunden groß, die Inhalte zu fächerorientiert (Volks- und Betriebswirtschaft; Rechnungswesen; Recht und Steuern; Unternehmensführung), die Prüfungsformen zu kognitiv und zu wenig auf die berufliche Handlungskompetenz ausgerichtet und damit dem Stand der Berufsbildungsforschung und -didaktik zu wenig angemessen (vgl. KAISER u. a. 2011).

Beauftragt durch das BMBF hat daher das BIBB im Jahr 2010 ein »Konzept für berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsregelungen (BeQua)« entwickelt. Die Entwicklungsarbeiten stützten sich auf Befunde zu Anforderungen an mittlere Führungskräfte, Inhaltsanalysen von kaufmännischen Fortbildungsordnungen sowie auf Forschungsarbeiten zu Managementkonzepten, zur Didaktik ökonomischer Bildungsprozesse und zur Kompetenzentwicklung.

Vergleichbare Anforderungen – Gemeinsame Handlungsbereiche

Die Gemeinsamkeit der Berufe besteht darin, für operative Führungsaufgaben zu qualifizieren. Beschäftigte mit einem entsprechenden Fortbildungsabschluss sind an der Schnittstelle zwischen der strategischen Unternehmenssteuerung und der Umsetzungs- und Ausführungsebene tätig und verantworten deren Prozesssteuerung. Daher sind Kompetenzen zu entwickeln, die ausgerichtet sind auf

- Unternehmensentwicklungen, -strategien und organisatorische Veränderungen,
- das zu führende Personal und dessen Entwicklung,
- die betriebswirtschaftliche Steuerung und Kontrolle sowie
- die jeweils berufsspezifischen Arbeits- und Geschäftsprozesse, die durch den zu verantwortenden Unternehmensbereich oder die Branche gekennzeichnet sind.

Diese vier Handlungsbereiche wurden für die kaufmännischen Führungskräfte auf operativer Ebene im BeQua-Konzept herausgearbeitet und sind als Handlungsfelder zu verstehen, die situationsabhängig ineinander wirken, aber eigene Fähigkeiten, Zusammenhänge und Regularien aufweisen. So wird bspw. von einer operativen Führungskraft eine begründete Stellungnahme zu einer betrieblichen Veränderung erwartet, die Kostenkalkulationen im Hinblick auf Personal und Räumlichkeiten ebenso beinhaltet wie die zu erwartenden Auswirkungen auf das bestehende Personal, die Prozessabläufe und die Unternehmensorganisation.

Integrative Aufgabenwahrnehmung auch integrativ prüfen

Das BeQua-Konzept sah eine integrative Prüfung der unterschiedlichen Handlungsbereiche in mehreren komplexen Aufgaben vor. Damit weichen die Bezeichnungen der Prüfungsbereiche oder Teilprüfungen von denen der Handlungsbereiche ab. Denkbar wurden Schwerpunktprüfungen, die jeweils einen Handlungsbereich besonders betonen und damit auch Teilwiederholungen erleichtern. Ähnliche Abweichungen zwischen Handlungsbereichen und Prüfungsteilen gab es bereits in der Verordnungspraxis.

Standardisiert und flexibel, die Umsetzungsphase in BeQua II

Nach teilweise kontroverser Diskussion mit den Sozialparteiern erfolgt seit 2013 im Anschlussprojekt BeQua II die verordnungspraktische Umsetzung der BeQua I-Konzeption, begleitet von einem Sachverständigenkreis. Dabei ist die inhaltliche Konzeption der oben genannten Hand-

lungsbereiche und berufsübergreifenden Qualifikationen unstrittig. Strittige Fragen beziehen sich auf

- den Verpflichtungsgrad des Konzepts für die verordnungstechnische Umsetzung,
- die Abgrenzung kaufmännischer Fortbildungsprofile,
- die Auswirkungen der vorgesehenen Prozessorientierung auf die Lehrgangsgestaltung sowie
- die Prüfungsstrukturen und -durchführung.

Ziel ist es, ein Orientierungsmuster für künftige Neuordnungsverfahren zu gestalten, das die Zuordnung zum DQR-Niveau erleichtert (vgl. BIBB Hauptausschuss 2014) sowie den Wiedererkennungswert der operativen kaufmännischen Führungskräfte als Marke »Fachwirt/-in« fördert.² Zugleich soll die Konzeption nicht zu einem Korsett werden, das die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt mindert oder die Durchführung der Lehrgänge, die Prüfungsaufgabenerstellung sowie die Prüfungsdurchführung zu sehr erschwert. Die mit diesen Herausforderungen verbundene Schneidung von Handlungsbereichen, das Zusammenspiel von Inhalten und Prüfungsstruktur sowie die geeigneten Prüfungsinstrumente werden nachfolgend skizziert.

Bestandteile und Regelungen in Fortbildungsordnungen

In der Ordnungspraxis hat sich bei der Entwicklung von Fortbildungsqualifikationen ein Schema herausgebildet, das drei zentrale Abschnitte umfasst (vgl. DGB/KWB 2008, S. 5):

1. **Ziel der Prüfung:** Durch die Beschreibung der nachzuweisenden Kompetenzen und der wahrzunehmenden Aufgaben wird das Anforderungsprofil des Fortbildungsberufs abgebildet.

2. **Gliederung und Durchführung der Prüfung:** Festlegung von Art, Umfang und Gliederung der Prüfung, etwa welche Inhalte schriftlich, mündlich oder praktisch nachgewiesen werden und ob die Prüfung aus mehreren Teilen besteht.

3. **Inhalte der Prüfung:** Beschreibung der »Gesamtheit der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit), die Prüfungsteilnehmende zum Bestehen der Prüfung nachweisen müssen« (LEINEMANN/TAUBERT 2008, S. 586).

Die Inhalte der Prüfung sind das Verbindungsglied zwischen dem Anforderungsprofil (Ziel der Prüfung) und der Gliederung und Durchführung der Prüfung in den kaufmännischen Fortbildungsordnungen (vgl. Abb.).

Übergreifende Kompetenzen oder spezifische Leistungsprozesse als Ausgangspunkt

Im BeQua II-Projekt wurde am Beispiel des von der Fortbildungsordnung Industriefachwirt/-in abgeleiteten Abschlusses »Fachwirt/-in für industrielle Prozesse« geprüft, ob eine bestehende Verordnung mittels der BeQua-Konzeption reformuliert werden kann. In einem ersten Entwurf wurden die BeQua-affinen Inhalte der bestehenden Verordnung in drei berufsübergreifende Handlungsbereiche »Unternehmensführung und -entwicklung«, »Personalführung und -entwicklung« sowie »Betriebswirtschaftliche Steuerung und Kontrolle« überführt und die verbleibenden berufsspezifischen Kompetenzen in den Handlungsbereichen »Qualitätssichernde Steuerung industrieller Leistungserstellungsprozesse« sowie »Marketing, Vertrieb und externe Kommunikation« zusammengefasst.

Ausgehend von den berufsspezifischen Leistungsprozessen wurde dieses »Standardisierungsmodell« so überarbeitet, dass die berufsübergreifenden Inhalte zum Teil mit berufsspezifischen Inhalten zu Handlungsbereichen gebündelt wurden. Diese integrativen Handlungsbereiche erleichtern die gegenseitige Abgrenzung der Fortbildungsberufe und befördern eine Profilierung aus Branchenperspektive. Sie erschweren allerdings die Sicht auf das gemeinsame Handlungspotenzial der Fachwirte/Fachwirtinnen und bereiten Schwierigkeiten bei branchenübergreifenden Fortbildungsprofilen wie z.B. Wirtschaftsfachwirt/-in, bei dem jenseits der Standards kein berufsspezifisches Leistungsprofil auszumachen ist.

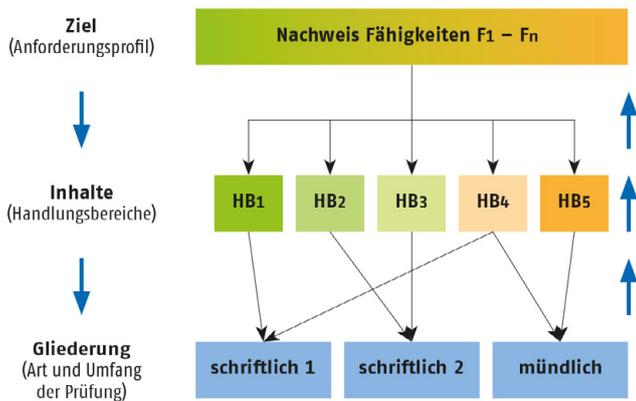
Die berufsübergreifenden Qualifikationen lassen sich also sowohl isoliert darstellen als auch integrativ mit berufsspezifischen Inhalten zu Handlungsbereichen bündeln. Auch ein Mischen beider Varianten ist möglich, wie dies bei der aktuellen Neuordnung im Handel der Fall ist oder in den aktuellen Logistikfortbildungsordnungen, wo sich nur noch ein Standard-Handlungsbereich »Personalführung und -entwicklung« findet. Dieser wurde gesondert aufgeführt, um den Standard für die Anerkennung des schriftlichen Teils der AEVO explizit abzusichern.

Varianten der Prüfungsstruktur und -durchführung

Neben der Gliederung der Inhalte in Handlungsbereiche ist die Frage zu klären, welche Prüfungsinstrumente zur Anwendung kommen und ob in mehreren zeitlichen Abschnitten oder in einem Abschnitt geprüft werden soll. Im Rahmen der BeQua-II-Arbeiten wurden sechs Varianten für die schriftliche Prüfung diskutiert. Diese reichen von der separaten, modulhaften Prüfung jedes einzelnen Handlungsbereichs bis zur Prüfung der Inhalte aller Handlungsbereiche in einer integrativen, schriftlichen Gesamt-

² Ab Juni 2014 werden neue bundeseinheitliche kaufmännische Fortbildungsabschlüsse auf DQR-Niveau 6 einheitlich »Fachwirt/-in« heißen.

Abbildung
Verknüpfung wesentlicher Teile einer Fortbildungsordnung
(Prüfungsregelung)



aufgabe. Während die Prüfung von Teileleistungen eine zeitliche Streckung in modularer Form ermöglicht, besteht dabei die Gefahr des Abfragens isolierter Wissensbestandteile. Demgegenüber erhöht ein integrativer Ansatz die Anforderungen an die Erstellung von Prüfungsaufgaben und die curriculare Gestaltung von Lehrgängen. Trotz des höheren Aufwands sprachen sich die Sachverständigen für eine integrative Prüfungsstruktur aus, denn geschult und geprüft werden soll professionelles kaufmännisches Handeln auf Fortbildungsniveau. Dieses zeichnet sich durch das reflektierte, situationsbezogene Anwenden von systematisch und/oder erfahrungsorientiert generierten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen aus.

Die neueren situativen und komplexen schriftlichen Prüfungsaufgaben (vgl. REETZ 2005) sind bereits ein gutes Instrument für diesen Anspruch. Um innovative und selbstreflexive Handlungsfähigkeit zu fördern, kann auch eine selbstständig entwickelte, schriftliche Arbeit zum Ausgangspunkt für ein Fachgespräch der mündlichen Prüfung werden. Hierfür eignet sich ein Projekt, Auftrag, Wertschöpfungs- bzw. Arbeitsprozess oder eine frei gewählte Themenstellung aus den Handlungsbereichen einer Fortbildungsordnung. Als ein selbstständig entwickeltes Produkt der Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen, das ihre umfassende berufliche Handlungsfähigkeit nachweist, könnte sie das »Meisterstück« der Fachwirte/Fachwirtinnen sein.

Das Projekt wird eine Musterverordnung mit Orientierungshinweisen für Varianten und Empfehlungen im Hinblick auf die Prüfung vorlegen.

Zwischenbilanz und Perspektiven

Die inhaltsbezogenen Komponenten des BeQua-Konzepts finden schon jetzt Anwendung in der Verordnungspraxis. Es unterstützt eine Markenprofilierung der Fachwirtberufe

sowie die Qualitäts- und Niveausicherung. Die systematische Befassung mit den Umsetzungsfragen hat aber auch Problemlagen sichtbar gemacht, die gleichwohl bald zu lösen sind:

- Wie lassen sich spezielle Berufsprofile mit Arbeitsmarktnachfrage ökonomisch anbieten und prüfen?
- Wie können Teilanerkennungen abgesichert werden, um bildungssystemübergreifende horizontale und vertikale Übergänge zu erleichtern?
- Welchen Stellenwert soll die Ausbildereignung bei operativen kaufmännischen Führungskräften einnehmen?
- Welche Anforderungen sind an schriftliche komplexe Aufgaben zu stellen und wie ist die Qualität sicherzustellen?
- Wird eine Hauptausschussempfehlung für Prüfungsinstrumente auf Fortbildungsebene benötigt?

Die Fortbildungsberufe der Fachwirte und Fachkaufleute sind in der Gestaltungsdiskussion. Dies trägt zur Verbesserung und Standardisierung bei und damit auch zur Umsetzung des DQR in Deutschland auf dieser Ebene. ◀

Literatur

BiBB HAUPTAUSSCHUSS: Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Empfehlung 159 vom 12. März 2014 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf (Stand: 11.06.2014)

BMBF: Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiografien im Vergleich. Band 10 der Reihe Berufsbildungsforschung. Berlin/ Bonn 2011

BRÖTZ, R. u. a.: »Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)«. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Bonn 2013

DGB; KWB (2008): Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß § 53/54 BBiG und § 42/42a HwO zwischen DGB und Spitzenorganisationen der Wirtschaft vertreten im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Berlin, 23.07.2008 – URL: www.wir-gestalten-berufsbildung.de/fileadmin/user_upload/Prüfungswesen_Material/2008_Fortschreibung_Fortbildungsvereinbarung_DGB_KWB_Internet.pdf (Stand: 11.06.2014)

DIHK-Fortbildungsstatistik 2012. Berlin 2013 – URL: www.dihk.de/ressourcen/downloads/fortbildung-2012 (Stand: 11.06.2014)

DIHK: Wirtschaftsbezogene Qualifikationen. Rahmenlehrplan mit Lernzielen. Berlin 2008

HRK: Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Bonn 2013

KAISER, F.; KOCK, A.: Kaufmännische Fortbildungsberufe: Ihre Ziele, ihre Charakteristik und konzeptionelle Reformbestrebungen auf der Basis ihrer Gemeinsamkeiten. In: BRÖTZ, R.; KAISER, F. (Hrsg.): Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven. Bonn 2014 (im Erscheinen)

KAISER, F. u. a.: Konzept für berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsregelungen. Abschlussbericht. Bonn 2011

LEINEMANN, W.; TAUBERT, TH.: Berufsbildungsgesetz. Kommentar. München 2008

REETZ, L.: Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsbildung. 2005 In: bwp@ Nr.8 – URL: www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.pdf (Stand: 11.06.2014)

Kriterien für die Zuordnung der Fortbildungsabschlüsse zu DQR-Niveaus

Einschätzung und Handlungsbedarf aus Arbeitnehmersicht

THOMAS RESSEL

Ressortleiter Bildungs- und Qualifizierungspolitik beim IG Metall Vorstand, Frankfurt/Main

Die Empfehlung des BIBB Hauptausschusses vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung ist ein wichtiger Beitrag, die Qualität der bundesweiten Fortbildungsabschlüsse transparent zu machen und durch die Zuordnung zum DQR ihre Gleichwertigkeit mit hochschulischen Bildungsabschlüssen nachzuvollziehen. Im Beitrag werden die wesentlichen Punkte der Empfehlung dargestellt und weiterführender Handlungsbedarf aus Arbeitnehmersicht aufgezeigt.

Qualität beruflicher Fortbildungsabschlüsse sichtbar machen

Die bundesweit geregelten Fortbildungsqualifikationen nach §53 BBiG sowie §§42, 45, 51a HwO gliedern sich auf in drei Fortbildungsniveaus. Die Zuordnung erfolgt anhand folgender Kriterien:

- »Berufliche Anforderungen an die Qualifikationen, deren Erreichung durch eine öffentlich-rechtliche Prüfung festgestellt wird,
- Kompetenzen, über die ein Absolvent/eine Absolventin nach erfolgreicher Prüfung mindestens verfügt,
- formale Merkmale wie Abschlussbezeichnungen, Zulassungsvoraussetzungen für die Prüfung, Berechtigungen und Übergangsmöglichkeiten sowie
- durchschnittlicher zeitlicher Umfang, der zum Erreichen der Qualifikation notwendig ist.«

(BIBB Hauptausschuss 2014, S. 2)

Die so festgestellten beruflichen Fortbildungsniveaus wiederum lassen sich den DQR-Deskriptoren zuordnen (vgl. Tab.). Damit ist die Zuordnung von Fortbildungsberufen (Qualifikationen) zum DQR-Niveau nachvollziehbar; zugleich kann damit auch die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungsabschlüsse auf diesen Niveaus nachvollzogen werden. Zudem ist die Voraussetzung geschaffen, das entsprechende DQR-Niveau auf den Abschlusszeugnissen auszuweisen.

Die Hauptausschuss-Empfehlung verdeutlicht darüber hinaus den Stand der Qualitätssicherungsprozesse für die Ordnungsarbeit und die Prüfungen. Für beide Bereiche wird beschrieben, wie dieser Anspruch eingehalten wird und wie die Qualitätssicherung erfolgt. Sie entspricht damit der von EU-Parlament und -Rat verabschiedeten Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vom 18. Juni 2009¹: Planung, Umsetzung, Evaluierung sowie Reflexion.

Handlungsbedarf und Perspektiven aus Arbeitnehmersicht

1. Die Hauptausschuss-Empfehlung ist ein weiterer wichtiger Schritt, die Gleichwertigkeit von beruflicher Fortbildung und hochschulischer Bildung zu stärken. Die tatsächliche Gleichwertigkeit beweist sich allerdings vor allem in der betrieblichen Praxis. Können auf unterschiedlichen Bildungswegen Ausgebildete vergleichbare verantwortliche Arbeitsumfänge und Bezahlung erreichen? Betriebsräte und Personalentwicklung müssen die Gleichwertigkeit im Beschäftigungssystem sicherstellen.
2. Die Qualitätssicherung der bundesweiten beruflichen Fortbildungsabschlüsse stellt sicher, dass sich die vom Verordnungsgeber erlassenen Fortbildungsordnungen auf dem jeweiligen beruflichen Fortbildungsniveau befinden. Damit sollte zukünftig analog dem Verfahren im Hochschulbereich eine DQR-Zuordnung erfolgen.
3. Für die bisher noch nicht dem DQR zugeordneten bundesweiten beruflichen Fortbildungsabschlüsse nach §53 BBiG sowie §§42, 45, 51a HwO muss umgehend das Zuordnungsverfahren auf den Weg gebracht werden. Das betrifft beispielsweise die Abschlüsse Aus- und Weiterbildungspädagoge/-pädagogin (berufliches Fortbildungsniveau 2/DQR 6), Berufspädagoge/-pädagogin (berufliches Fortbildungsniveau 3/DQR 7) und Betriebswirt/-in (berufliches Fortbildungsniveau 3/DQR 7).

¹ Vgl. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=DE&f=ST%203746%202008%20REV%201> (Stand: 11.06.2014)

Tabelle

Zuordnungen der Fortbildungsniveaus nach BBiG und HwO zu DQR-Niveaus

DQR-Niveau 5	Erstes berufliches Fortbildungsniveau	Qualifikationen*
Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden beruflichen Tätigkeitsfeld.	Qualifikationen auf diesem Niveau befähigen zur Übernahme von Aufgaben, die die in der Berufsausbildung erworbenen Kompetenzen erweitern und vertiefen und neue Inhalte umfassen.	Gepr. Servicetechniker/-in Gepr. Fachberater/-in Spezialist/-in
DQR-Niveau 6	Zweites berufliches Fortbildungsniveau	
Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben und Problemstellungen sowie zu eigenverantwortlicher Steuerung von Prozessen in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.	Qualifikationen dieses Niveaus befähigen zur Übernahme von Fach- und Führungsfunktionen, in denen zu verantwortende Leistungsprozesse eines Unternehmensbereichs oder eines Unternehmens eigenständig gesteuert, ausgeführt und dafür Mitarbeiter/-innen geführt werden. Qualifikationen dieses Niveaus erweitern und vertiefen die Kompetenzen des ersten Fortbildungsniveaus.	Handwerksmeister/-in Gepr. Meister/-in Gepr. Operative Professionals Gepr. Prozessmanager/-in Gepr. Fachwirt/-in Gepr. Fachkaufmann/-frau Gepr. Aus- und Weiterbildungs- pädagoge(-)in Gepr. Bilanzbuchhalter/-in Gepr. Controller/-in Gepr. Handelsassistent/-in – Einzelhandel
DQR-Niveau 7	Drittes berufliches Fortbildungsniveau	
Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.	Qualifikationen dieses Niveaus erweitern die Kompetenzen des zweiten Fortbildungsniveaus und beziehen Kompetenzen mit ein, die zur verantwortlichen Führung von Organisationen oder zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen notwendig sind. Sie umfassen die Entwicklung von Verfahren und Produkten und die damit verbundene Personalführung. Die Anforderungen sind durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.	Gepr. Betriebswirt/-in Gepr. Informatiker/-in Gepr. Wirtschaftsinformatiker/-in (Strat. Professional) Gepr. Berufspädagoge/-in

* Nennung der Qualifikationstypen nicht abschließend (Stand: 02/2014)

Quelle: BIBB Hauptausschuss 2014, S. 5

4. Die gesetzlichen Vorgaben für Ordnungsarbeit und Prüfungen bilden die Eckpfeiler einer Qualitätssicherung der beruflichen Aufstiegsfortbildung. Sie beinhalten allerdings keine Aussagen zur verpflichtenden Teilnahme an vorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Insofern gibt es bisher auch keine verbindlich einzuhaltenden Standards für die Lernprozessgestaltung und für Bildungsanbieter. Die überwiegende Mehrzahl der Prüfungsteilnehmer/-innen durchläuft zuvor allerdings eine Fortbildungsmaßnahme. Die Qualitätssicherung muss daher für Bildungsmaßnahmen und -anbieter weiterentwickelt werden. Anknüpfungspunkte bieten u. a. die bereits bestehenden Bestimmungen im Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG – Meister-BaföG) und das Verfahren für den Bereich der öffentlich geförderten Maßnahmen nach dem Sozialgesetzbuch (SGB), bei dem verpflichtend einzuhaltende Standards (Zertifizierung) für Bildungsanbieter und -maßnahmen vorgeschrieben sind. Für folgende Qualitätsdimensionen ergibt sich Entwicklungsbedarf:
- Es müssen Qualitätsanforderungen für die Lernprozessgestaltung verbindlich beschrieben werden, bspw. durch Verankerung eines Fortbildungsrahmenplans analog der Rahmenpläne in der beruflichen Ausbildung im Berufsbildungsgesetz.
 - Bildungsanbieter in der beruflichen Fortbildung soll-

- ten zukünftig ein nach dem AFBG anerkanntes Qualitätssicherungssystem verpflichtend anwenden. Ebenso sollte qualifiziertes Personal nachgewiesen werden.
 - Ein Beratungsangebot zum Fortbildungsziel, über Prüfungsstruktur, -ablauf, -methoden und über die Zulassungsvoraussetzungen zur Prüfung muss vom Bildungsanbieter sichergestellt werden.
5. Auf dem ersten beruflichen Fortbildungsniveau (DQR 5) gibt es bisher kaum bundesweite berufliche Fortbildungsabschlüsse. Es sollte geprüft werden, ob es aus Sicht der Personalentwicklung sowie der Beschäftigten einen Bedarf an Fortbildungsberufen mit fachlicher Spezialisierung gibt und auf welchem Niveau der beruflichen Fortbildung diese ggf. anzusiedeln wären. In einer Untersuchung zum Industriemeister – Fachrichtung Metall gibt es bspw. Hinweise auf einen entsprechenden Handlungsbedarf (vgl. GIDEON/SANDAL 2011, S. 165). ◀

Literatur

BIBB HAUPTAUSSCHUSS: Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Empfehlung 159 vom 12. März 2014 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf (Stand: 11.06.2014)

GIDEON, G.; SANDAL, C. : Aus der Facharbeit in die Führungsposition. Zusammenfassender Abschlussbericht über die Befragung von Industrie- meistern Metall und deren Vorgesetzten durch das KIT im Auftrag des BIBB. Karlsruhe 2011 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/IMM_Bericht_Gidion_KIT.pdf (Stand: 11.06.2014)

Weiterbildung in Kommunalverwaltungen

STEFAN WEILER

MPA, Mitarbeiter im Referat für Haushalt und Controlling im BiBB



Weiterbildung in Kommunalverwaltungen Bestandsaufnahme, tarifliche Regelungen, Empfehlungen

REINHARD BAHNMÜLLER, MARKUS HOPPE
edition sigma, Berlin 2014, 166 Seiten, 15,90 EUR,
ISBN 978-3-8360-7294-6

Der öffentliche Dienst unterliegt einem Effizienz- und Veränderungsdruck. Ursache ist vor allem die anhaltende Misere der öffentlichen Haushalte bei gleichzeitig steigenden Ansprüchen der Bürgerinnen und Bürger an die Qualität und den Service der öffentlichen Verwaltung. Der demografische Wandel und die fortschreitende Internationalisierung tun ein Übriges, um das Thema »lebenslanges Lernen« auch für den öffentlichen Dienst unumgänglich zu machen.

REINHARD BAHNMÜLLER und MARKUS HOPPE stellen in ihrer Bestandsaufnahme jedoch fest, dass die berufliche Weiterbildung, trotz einheitlicher Forderung aller Beteiligten, in der Praxis eher hinter dem gewünschten Umfang zurückbleibt. Hier bildet der öffentliche Dienst – auch wenn in dem Bereich grundsätzlich eine höhere Weiterbildungsbereitschaft zu verzeichnen ist – keine Ausnahme.

Das erste Kapitel beinhaltet neben der Darstellung dieser Ausgangslage Erläuterungen zur empirischen Basis, die aus einem Mix von Expertengesprächen mit Tarifparteien und betrieblichen Fallstudien sowie schriftlichen Befragungen besteht und deren Ziel es ist, ein umfassendes Bild der beruflichen Weiterbildung der tariflich Beschäftigten im kommunalen Bereich entstehen zu lassen. Zudem greifen BAHNMÜLLER und HOPPE auf vorhandene Datensätze der CVTS-Erhebungen und des IAB-Betriebspanels zurück. Im Kapitel »Personalentwicklung« wird verdeutlicht, dass der öffentliche Dienst durch ein überdurchschnittliches fachliches Qualifikationsniveau, das durch eine hohe Wei-

terbildungsaktivität fortentwickelt wird, geprägt ist. Die Aus- und Weiterbildung im öffentlichen Dienst erfolgt jedoch durch eine schwer überschaubare Fülle an Einrichtungen. Eine systematische, vorausschauende und zentrale Personalentwicklung mit entsprechenden Fachkräften gibt es nur selten. Vielmehr ist, gerade in mittleren und kleinen Kommunalverwaltungen, die Personalentwicklung Aufgabe der jeweiligen dezentralen Führungskraft. Diesen wird aber gerade hier oftmals ein Defizit konstatiert. Als konzeptionelle und normative Vorgabe der Personalentwicklung muss in der Regel ein Leitbild erhalten. Konkretisierungen fehlen weitestgehend. Eine Evaluierung der durchgeführten Maßnahmen wird selten durchgeführt. Anknüpfungspunkt zu tariflichen Regelungen, denen sich die Autoren in einem weiteren Kapitel widmen, ist § 5 des TVöD. Aber auch hier wird deutlich: ein allgemeines Bekenntnis ist schnell formuliert und ausgesprochen, die konkrete Umsetzung macht aber den Kern des Problems aus und muss ohne weitere tarifrechtliche Regelungen auskommen. Im Wesentlichen bleibt es daher in der Praxis bei einem allgemeinen Mitarbeitergespräch im Rahmen der Vorgaben zur leistungsorientierten Bezahlung. Qualifizierungsgespräche mit Schwerpunkt einer auf die Mitarbeiterin/den Mitarbeiter zugeschnittenen Personalentwicklung werden meist – dass lassen die Befragungen erkennen – nicht durchgeführt.

Durch rund 60 Tabellen und Abbildungen werden die zugrundeliegenden Daten anschaulich und kompakt dargestellt. Ein Fazit schließt das jeweilige Kapitel und das gesamte Buch ab und ermöglicht den Leserinnen und Lesern so ein schnelles Einlesen und Nachschlagen.

Bei BAHNMÜLLER und HOPPE bleibt es im Kern aber bei der kritischen Bestandsaufnahme und dem Aufzeigen von Schwächen. An Empfehlungen zur Verbesserung, denen das vierte Kapitel gewidmet ist, fehlt es allerdings weitestgehend, sodass das Buch in diesem Teil hinter den Erwartungen zurückbleibt.

Fazit: Jeder, der die Personalentwicklung im eigenen Haus mit anderen vergleichen möchte, wird in diesem Buch sicherlich eine geeignete und fundierte Quelle finden. Lösungen zu bestehenden Problemen und Schwächen im Weiterbildungsbereich des öffentlichen Dienstes können aber auch hier nur in Ansätzen geliefert werden. ◀

Flüchtlinge in Ausbildung und Arbeit einbeziehen

MONIKA BETHSCHEIDER

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Übergänge in Ausbildung und Beruf,
Berufsorientierung« im BiBB



Inklusion auf Raten

Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit

MAREN GAG, FRANZISKA VOGES (Hrsg.)

Waxmann Verlag, Münster/New York 2014, 304 Seiten,

35,99 EUR, ISBN 983-3-8309-3043-3

Der Sammelband betrachtet die Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland mit Blick auf ihre Teilhabe an Ausbildung und Arbeit. Als Ziel formulieren die Herausgeberinnen die »Entwicklung eines neuen politischen Leitbilds in der deutschen Flüchtlings- und Asylpolitik, das sich vom dem Paradigma der Abschottung befreit und in dem Rechte (...) von Anfang an zugestanden werden«. Politischer und normativer Bezugspunkt ist der schon im Buchtitel herausgehobene Begriff der Inklusion, verstanden als Wertschätzung von Vielfalt und gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe aller Individuen ungeachtet der zwischen ihnen bestehenden Unterschiede.

Wer über einzelne Flüchtlingsfragen spricht, berührt stets auch allgemeine Probleme wie strukturelle Fluchtursachen und Prinzipien des Umgangs mit Flüchtlingen. Der Band kritisiert die kategoriale Unterscheidung zwischen (erzwungener) Flucht und (freiwilliger) Migration (SEUKWA; HIERONYMUS) und plädiert für einen internationalen Schutz, der nicht nur die Sicherheit vor Verfolgung umfasst, sondern auch den Zugang zu Ausbildung und Arbeit (GREHL-SCHMITT) sowie angemessenen Wohnraum (BRECKNER).

Aufgrund des regionalen Bezugs der Herausgeberinnen – sie sind durch die Hamburger »passage« in zahlreichen Projekten in der Stadt aktiv und vernetzt – liegt der Fokus der Beiträge auf Praxiserfahrungen in Hamburger Projekten. Vorgestellt werden Projekte der sozialen Arbeit mit Flüchtlingen und Asylsuchenden (SEUKWA) sowie traumatisierten Flüchtlingen (BRUNE/FISCHER-ORTMANN). Eine

theologisch-politische Betrachtung von Grundfragen des Kirchenasyls erfolgt mit Blick auf die Arbeit der Hamburger Härtefallkommission (DETHLOFF), und beim Thema »Selbstorganisation« berichten junge Flüchtlinge von ihren Erfahrungen, die sie in Hamburg gemacht haben (OUSMAN/MAMADOU). Die individuelle Unterstützung durch Mentoring für Flüchtlinge in Hamburg (ALAZAR/KLEINEKATHÖFER/TIEJE) ist ebenso Thema wie die Multiplikatorenfortbildung (VOGES) und Gestaltung funktionsfähiger Netzwerke zur stärkeren Bildungsbeteiligung von Flüchtlingen und Asylsuchenden (GAG).

Speziell für die Berufsbildung sind die Beiträge unmittelbar aufschlussreich, die Bildung und Arbeitsmarktintegration behandeln. Dies geschieht mit Blick sowohl auf rechtliche Regelungen des Arbeitsmarktzugangs und arbeitsmarktvorbereitende Qualifizierungsangebote (JURETZKA; DIARRA; FEIGE) als auch auf die Beschulung junger Flüchtlinge sowie den Übergang Schule – Beruf. Dabei werden die besonderen Anforderungen an Lehrkräfte und notwendige Unterstützersysteme (GAG/SCHROEDER; SCHWAIGER/NEUMANN; GOTTSCHALK) ebenso erörtert wie Chancen und mögliche Risiken einer Ausbildung in von Migrantinnen und Migranten geführten Betrieben (HABIB/PAPE).

Ein zentrales Thema im Kontext von Qualifizierung und Arbeit ist der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse. Der Band beschreibt Exklusionsmechanismen, die Flüchtlingen den Zugang zu entsprechenden Angeboten versperren – und zeigt mögliche Alternativen auf. Dazu gehört das Beispiel einer Hamburger »Sprachförderkette« (BEN BRAHIM/FLACH/KRAUSE) ebenso wie das Konzept der berufsbezogenen Deutschförderung, das Sprachbildung eng mit fachlicher Qualifizierung verbindet. Es wird in Hamburg fachlich koordiniert und inzwischen bundesweit erfolgreich umgesetzt und weiterentwickelt (BECKMANN-SCHULZ). Zugleich machen die Beiträge deutlich, wie fragil und eng auch hier die rechtlichen Spielräume sind, die für Flüchtlinge genutzt werden können.

Fazit: Was den Sammelband auszeichnet, ist zum einen die thematische Vielfalt, mit der er die Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen einfängt. Zum Zweiten ist es sein Praxisbezug, der durch eine Fülle an Erfahrungen aus der Arbeit in Hamburg überzeugt und differenzierte konzeptionelle Überlegungen für Forschungsarbeiten zum »Fluchttort« Hamburg (SCHROEDER) begründet. Der Band formuliert die Enttäuschung über eine Politik, in der »die Lebenslagen von Flüchtlingen und ihre Bedarfe an gesellschaftlicher Teilhabe eher am Rande behandelt werden«, aber auch Wertschätzung für Erreichtes. Und er gibt Impulse für notwendige Verbesserungen. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung

Der Tagungsband enthält Beiträge einer gleichnamigen Veranstaltung des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) und des BIBB im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Der erste Teil des Bandes befasst sich mit Konzepten der Individualisierung der Ausbildung am Lernort Betrieb. Der zweite Teil konzentriert sich auf den Umgang

mit Heterogenität am Lernort Schule und setzt einen Schwerpunkt auf Fragen der Sprachförderung. Untermuert werden die Beiträge durch Good-Practice-Beispiele, Ergebnisse aus Modellversuchen und aus explorativen Studien.

ECKART SEVERING, REINHOLD WEIB (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 220 S., 28,90 EUR (D), Bestell-Nr. 111-065, ISBN 978-3-7639-1167-7

Internationales Handbuch der Berufsbildung: Spanien

Das Handbuch gewährt Einblicke in das spanische Bildungs- und Berufsbildungssystem und seine Entwicklung in den letzten Jahrzehnten. Die Länderstudie Spanien bildet den Auftakt zu einem neuen Angebot des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung: Neu veröffentlichte Länderstudien können in Zukunft auch einzeln bezogen werden. Das Internationale Handbuch stellt insgesamt 44 Bildungssysteme unter dem Blickwinkel der Berufsbildung vor und zeichnet die strukturellen und historischen Entwicklungslinien nach.

ANITA MILOLAZA: Spanien. Internationales Handbuch der Berufsbildung, Band 43. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 146 S., 29,90 EUR (D), Bestell-Nr. 6004418, ISBN 978-3-7639-5410-0

Ausbildung gestalten: Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik

Verfahrensmechaniker/-innen für Kunststoff- und Kautschuktechnik stellen Bauteile und Baugruppen aus polymeren Werkstoffen her. Die Umsetzungshilfe informiert über die Gestaltung des modernisierten Berufsbilds, erklärt die Ausbildungsordnung und enthält Tipps und Hinweise zur Ausbildungspraxis.

BIBB (Hrsg.): Ausbildung gestalten: Verfahrensmechaniker/Verfahrensmechanikerin für Kunststoff- und Kautschuktechnik. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 340 S., 29,90 EUR (D), Bestell-Nr. E182, ISBN 978-3-7639-5357-8

BIBB-Jahresbericht 2013

Der Jahresbericht 2013 enthält eine repräsentative Auswahl von Projekten und Dienstleistungen, die das BIBB für Wissenschaft, Praxis und Politik erbringt. Die Themen reichen von der Verbesserung des Übergangssystems, der Durchlässigkeit im Berufssystem, der Verzahnung von Aus- und Aufstiegsfortbildung, der Umsetzung von EQR und DQR bis hin zur Förderung der Internationalisierung der beruflichen Bildung.

BIBB (Hrsg.): Jahresbericht 2013. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2014, 100 Seiten, ISBN 978-3-88555-963-4

Download unter www.bibb.de/jahresbericht2013

Publikationen des BIBB sind unter www.bibb.de recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.

Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
Fax: 0228 / 107-29 77, vertrieb@bibb.de, www.bibb.de

W. Bertelsmann Verlag
Postfach 100633, 33506 Bielefeld, Fax: 0521 / 911 01-19
service@wbv.de, www.wbv.de

Große Nachfrage nach dem Meister-BAföG

Im vergangenen Jahr erhielten mehr als 171.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Fortbildungen Leistungen nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG), dem so genannten »Meister-BAföG«. Gegenüber 2012 stieg die Zahl der Geförderten um 1,8 Prozent. Das Niveau des Vorjahres wurde damit zum sechsten Mal in Folge übertroffen.

Laut Statistischem Bundesamt haben sich 2013 58 Prozent der Geförderten in

Teilzeit und 42 Prozent in Vollzeit fortgebildet. Fortbildungsabschlüsse im Bereich Industrie und Handel nahmen mit knapp 50 Prozent die Spitzenstellung ein. Knapp 28 Prozent der Geförderten nahmen an Fortbildungsmaßnahmen im Handwerksbereich teil, wo die Quote derer, die sich später selbstständig machen, besonders hoch ist. Die Förderzusagen umfassten im vergangenen Jahr rund 576 Millionen Euro.

Das Meister-BAföG unterstützt seit

1996 die Erweiterung und den Ausbau beruflicher Qualifizierung, stärkt die Fortbildungsmotivation des Fachkräftenachwuchses und bietet für potentielle Existenzgründer/-innen einen Anreiz, nach erfolgreichem Abschluss der Fortbildung den Schritt in die Selbstständigkeit zu wagen und Arbeitsplätze zu schaffen.

Weitere Informationen unter:

www.meister-bafog.info

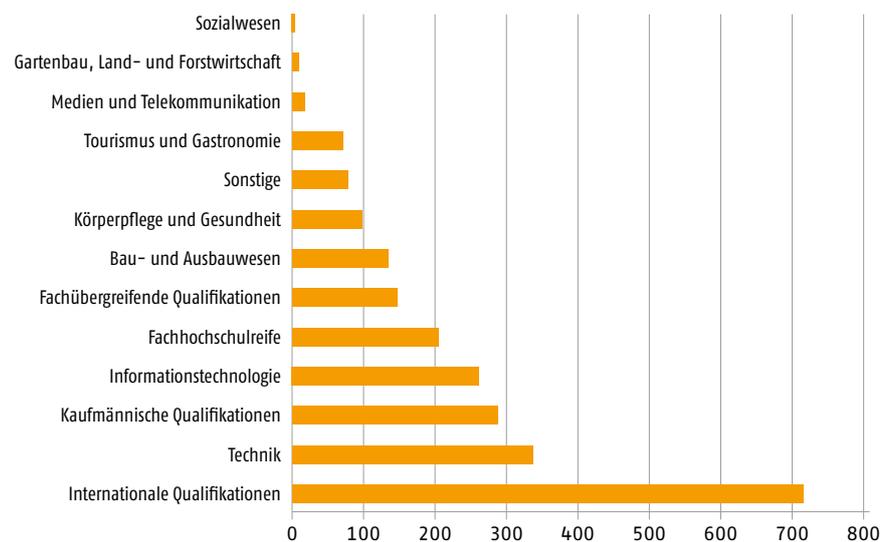
Karrierechancen verbessern: Duale Ausbildung mit Zusatzqualifikationen

Berufsbildungsexpertinnen und -experten, die Politik und jüngst der Wissenschaftsrat warnen vor fehlendem Nachwuchs in der dualen Ausbildung. Um einem bevorstehenden Fachkräftemangel zu entgehen, müssen mehr junge Menschen den Weg in eine Ausbildung einschlagen. Eine interessante Alternative zum Studium stellt eine duale Ausbildung mit Zusatzqualifikationen dar. Sie bietet Auszubildenden die Möglichkeit, neben dem Berufsabschluss zum Beispiel Teilleistungen von Fachwirt- oder Meister-Aufstiegsfortbildungen zu erwerben. Die AusbildungPlus-Datenbank des BIBB verzeichnete 2013 2.300 Zusatzqualifikationen mit insgesamt 85.000 teilnehmenden Auszubildenden.



Zusatzqualifikationen richten sich an Jugendliche mit Abitur, Haupt- oder Realschulabschluss, die ihre duale Ausbildung durch Inhalte ergänzen möchten, die nicht in der Ausbildungsordnung vorgeschrieben sind. Sie finden während der Berufsausbildung statt und können durch ein Zertifikat belegt werden. Jugendliche können so die Ausbildungsinhalte nach eigenen

Abbildung: Inhaltliche Schwerpunkte von Zusatzqualifikationen (Modelle)



Quelle: AusbildungPlus in Zahlen 2013

Interessen und beruflichen Zielen erweitern, ohne dabei Zeit zu verlieren. Es gibt Zusatzqualifikationen für zahlreiche Ausbildungsberufe. Am häufigsten wurden 2013 internationale, technische und kaufmännische Angebote gelistet (vgl. Abb.). Einige Modelle kombinieren gleich mehrere Abschlüsse. So können etwa Auszubildende mit Abitur ihre Ausbildung im Beruf »Kaufmann/-frau im Einzelhandel« auf zwei Jahre verkürzen und parallel die Prüfung zum/zur Managementassistenten/-in ablegen. Im dritten Jahr folgt dann die Fortbildung zum/zur Handelsfachwirt/-in sowie die Ausbildereignungsprüfung (Dauer ins-

gesamt 680 Stunden). Auf diese Weise erwerben sie vier berufliche Zertifikate innerhalb von drei Jahren und können im Anschluss direkt in höhere Positionen einsteigen.

Ein weiteres Beispiel: Die Zusatzqualifikation »Betriebsassistent/-in im Handwerk« (um 500 Stunden) ergänzt die Ausbildung in einem handwerklichen Beruf durch betriebswirtschaftliche, Management-, EDV- und Fremdsprachenkenntnisse. Absolventinnen und Absolventen sind somit qualifiziert, nach Ausbildungsabschluss übergreifende Aufgaben in der Betriebsführung zu übernehmen.

www.ausbildungplus.de

BIBB und EHB erneuern Kooperationsvereinbarung

Deutschland und die Schweiz vertiefen ihre Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Die Schwerpunkte der neuen Kooperationsvereinbarung zwischen dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) und dem BIBB sind die Zusammenarbeit auf dem Gebiet von Forschung und Entwicklung zur beruflichen Bildung, ein regelmäßiger Informations- und Erfahrungsaustausch sowie eine verstärkte wechselseitige Unterstützung beispielsweise bei der Ausbildung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Eine vergleichbar enge Zusammenarbeit wie mit dem EHB verbindet das BIBB auch seit vielen Jahren mit dem österreichischen Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) sowie dem österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).

www.bibb.de/de/55575.htm

Lehrstellenbarometer Schweiz

Die Situation auf dem Lehrstellenmarkt in der Schweiz im April 2014 präsentiert sich weitgehend stabil. Allerdings sind sowohl die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen als auch das Angebot im Vergleich zu 2013 leicht gesunken. Ebenfalls abgenommen hat die Anzahl Jugendlicher vor der Ausbildungswahl. Das zeigen die Hochrechnungen des Lehrstellenbarometers, die das LINK-Institut im Auftrag des Staatssekretariates für Bildung, Forschung und Innovation SBFI erstellt hat.

www.news.admin.ch/message/index.html?lang=de&msg-id=53295

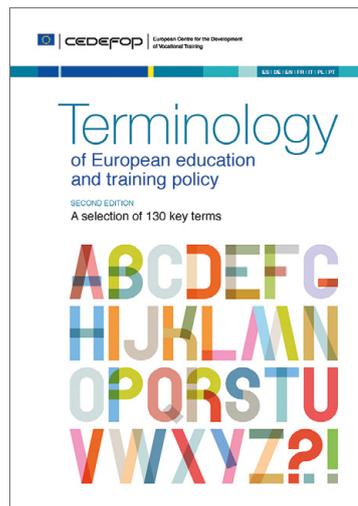
Situation der Lehrlingsausbildung in Österreich

Im ibw-research brief Nr. 83 werden ausgewählte Ergebnisse einer ibw-öibf-Studie zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich dargestellt. Die weiterhin gute Position wird auch in Österreich zu einem wesentlichen Teil als Erfolg des dualen Systems der Lehrlingsausbildung betrachtet. Gleichwohl steht die

Sicherung des zukünftigen Fachkräftebedarfs auf Grund eines markanten Rückgangs der Zahl an Lehrlingen und Lehrbetrieben auf dem Prüfstand.

www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1403848673_ibw_research_brief_nr83.pdf

Terminologie der europäischen Bildungspolitik



Was ist der Unterschied zwischen den Begriffen »skill gap« und »skill shortage«? Und was bedeutet eigentlich »green skills«? Antworten gibt die »Terminology of European education and training policy«, die das europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung CEDEFOP herausgegeben hat. Das mehrsprachige Glossar definiert 130 Schlüsselbegriffe der europäischen Bildungspolitik. Es kann kostenlos in englischer Sprache auf der Website von CEDEFOP heruntergeladen werden.

www.cedefop.europa.eu/DE/publications/24020.aspx

Online-Umfrage zu »Weiterbildung in digitalen Lernumwelten« bei Weiterbildungsanbietern

Die Bertelsmann Stiftung führt zusammen mit dem Forschungsinstitut Ecorys eine von der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission beauftragte Studie zum Thema »Weiterbildung in digitalen

Lernumwelten« durch. Anhand der Umfrage soll ein Einblick in die Nutzung von digital gestütztem Lernen und OER (Open Educational Resources) bei Anbietern von Erwachsenen- und Weiterbildung in verschiedenen europäischen Ländern gewonnen werden. Die Ergebnisse der Umfrage sollen in die politischen Debatten über die effektive Gestaltung der Weiterbildungspolitik und Weiterbildungspraxis auf europäischer Ebene einfließen.

www.ecoryssurveys.com/ICTandOER-AdultLearning

Zielgerichtete Integration junger Langzeitarbeitsloser

In einer von der Otto-Brenner-Stiftung herausgegebenen Broschüre der Autorinnen CHRISTINA BUCHWALD, DR. HOLLE GRÜNERT und BETTINA WIENER werden Erfahrungen und Ergebnisse des Pilotprojekts ZIEL dargestellt. Absicht und Aufgabe des Projekts war es, Instrumente und Maßnahmen zu entwickeln und zu erproben, die in engem Zusammenwirken des Maßnahmeträgers mit Betrieben eingesetzt werden können, um den Übertritt der in Ostdeutschland besonders zahlreichen langzeitarbeitslosen jungen Erwachsenen in dauerhafte Erwerbstätigkeit wesentlich zu erleichtern. Die dokumentierten Grundzüge und Ergebnisse der Projektarbeit sind auch für andere, ähnlich gelagerte Integrationsprojekte in Zukunft von Interesse.

www.otto-brenner-shop.de/publikationen.html

Europass Zeugniserläuterungen jetzt auch für vollzeitschulische Aus- und Weiterbildungen

Die Europass Zeugniserläuterungen werden einem beruflichen Abschlusszeugnis beigelegt und erläutern die Qualifikationen und Kompetenzen, die im Rahmen eines Berufsabschlusses erworben werden. Zudem geben sie u. a. Hinweise zu Dauer, Art und DQR-Niveau der Ausbildung. Während für fast alle Berufe der dualen Ausbildung Zeugniserläuterungen vorliegen,

fehlten diese bislang für vollzeitschulische Aus- und Weiterbildungsberufe. Knapp 20 Prozent aller Jugendlichen, die sich für eine berufliche Erstausbildung entscheiden, absolvieren diese als vollzeitschulische Ausbildung. Das geschieht in der Regel an den Berufsfachschulen, deren Inhalte und Angebote je nach Bundesland variieren. Denn während Berufsausbildungen im dualen System bundesweit geregelt sind, orientieren sich die vollzeitschulischen Bildungsgänge an den jeweiligen Landesgesetzen. Nun liegen auch für diese Bildungsgänge erste Zeugniserläuterungen vor. Diese wurden von den Kultusministerien der Länder gemeinsam mit dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz erarbeitet, um den jeweiligen Abschluss transparent und international vergleichbar machen.

Aktuell verfügbare Zeugniserläuterungen für duale Ausbildungsberufe: www2.bibb.de/tools/aab/aabzeliste_de.php.

Aktuell verfügbare Zeugniserläuterungen für landesrechtlich geregelte Berufsausbildungs- und Weiterbildungsabschlüsse: www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung/europass-zeugniserlaeuterung.html.

Weitere Infos zum Europass unter www.europass-info.de

22 Tipps für einen besseren Wissenstransfer

Ist es für Sozialwissenschaften besonders schwierig, ihre Erkenntnisse in öffentliche Debatten und spezifische Praxisfelder zu bringen? Nein, sagt ein Team der Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik. Wissenstransfer ist ein Austausch zwischen Praxis und Forschung, von dem beide Seiten profitieren. Die Forscherinnen und Forscher legen hierzu 22 Empfehlungen als Handreichung für Wissenschaft, Wissenschaftspolitik und Praxis vor. Der Wissenstransfer müsse in geeigneten Projekten frühzeitig in die Phase der Ideenfindung aufgenommen werden, schreibt das Team um DAGMAR SIMON. Die Zusammenarbeit mit Praxisakteu-

ren sei zu institutionalisieren, etwa in Form von Praktikernetzwerken.

Die Handlungsempfehlungen wurden vom WZB in Zusammenarbeit mit dem Leibniz-Institut für Länderkunde in Leipzig entwickelt und mit Forschungseinrichtungen und Akteuren aus Wissenschaftspolitik und Praxis diskutiert. Ein Sammelband mit den wissenschaftlichen Ergebnissen zum Thema soll Ende des Jahres erscheinen.

www.wzb.eu/de/news/22-tipps-fuer-einen-besseren-wissenstransfer

Kooperationsverbund plädiert für Ausweitung der Assistierten Ausbildung

Eine zügige und flächendeckende Einführung der Assistierten Ausbildung fordert der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit. In einem Positionspapier zeigt der Zusammenschluss bundesweit agierender Träger die Vorteile des Ausbildungsmodells im Rahmen eines inklusiven Ansatzes für die Berufsausbildung auf: Jugendliche und Betriebe in einem regulären Ausbildungsverhältnis könnten damit gleichermaßen gefördert werden, ohne einen ausgrenzenden Sonderweg zu beschreiten. Durch die kontinuierliche Begleitung von Fachkräften der Jugendsozialarbeit gelinge es, mehr Jugendliche zu einem anerkannten Berufsabschluss zu führen und vor allem kleine und mittlere Unternehmen bei der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher zu unterstützen.

Der Kooperationsverbund fordert eine möglichst rasche bundesweite Umsetzung. Vor allem eine verlässliche, rechtskreisübergreifende Finanzierung und die »Absicherung stabiler Arbeitsbedingungen für die Fachkräfte« seien nötig. Die assistierte Ausbildung müsse deshalb möglichst schnell auf die Tagesordnung der Bundestagsausschüsse der beteiligten Ministerien gesetzt werden.

Das Positionspapier zu Download:

http://news.bagkjs.de/media/raw/KV_PP_Assistierte_Ausbildung.pdf

Berufs-Bildungs-Perspektiven 2014

Der wissenschaftliche Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di hat aktuelle Empfehlungen für Politik, Unternehmen und Gewerkschaften unter dem Titel »Leitlinien für eine gemeinsame duale, schulische und hochschulische berufliche Bildung« herausgegeben. Ein wesentlicher Ausgangspunkt der Analyse ist der Prozess der sogenannten Akademisierung der Arbeitswelt. Gefahr birgt in dieser Entwicklung die »Entberuflichung« von Bildungsprozessen und Arbeit.



Der Beraterkreis betont angesichts dieser Herausforderungen erneut und nachdrücklich das Prinzip der Beruflichkeit von Arbeit. Berufe beschreiben die Profile der Arbeitstätigkeit, garantieren beiden Seiten – Arbeitskraftanbietern und -nutzern – die Verlässlichkeit der Qualifikation und der erworbenen Handlungskompetenz und geben damit den Beschäftigten auch eine größere Sicherheit.

Der Beraterkreis lässt sich von der Überzeugung leiten, dass die gegeneinander abschottende Trennung der dominanten Lernwege in das duale System einerseits und Studium andererseits weder dem einzelnen sich Aus- und Weiterbildenden, noch den Betrieben – die auf kompetente Beschäftigte angewiesen sind – gerecht wird.

Bezug über

ver.di/Sabine Nandha, E-Mail:

sabine.nandha@verdi.de

IG Metall/Alexandra Schließinger,

E-Mail: alexandra.schliessinger@igmetall.de

igmetall.de

»Chance Beruf: Duale Ausbildung stärken«



Eine neue Ausgabe von JOBSTARTER REGIONAL nimmt die Initiative der Bundesregierung zur Zukunft der beruflichen Bildung »Chance Beruf« zum Anlass, einen Blick auf die Projektaktivitäten und die neuen Schwerpunkte von JOBSTARTER plus zu werfen. Sie schlägt einen Bogen von den Herausforderungen des deutschen Ausbildungsmarktes über die politische Programmatik bis hin zu konkreten Maßnahmen, die mit den Projekten verfolgt werden. Alle JOBSTARTER-Projekte sind darauf ausgerichtet, den Fachkräftenachwuchs

kleiner und mittlerer Unternehmen zu sichern. Eines der großen Themen ist dabei eine bessere Durchlässigkeit im System. Mit einer Anrechnung vollbrachter Studienleistungen sollen zum Beispiel mehr Studienabbrecher für eine duale Berufsausbildung gewonnen werden. Ein weiterer Ansatz ist die betriebliche Berufsausbildungsvorbereitung, in denen Jugendliche relevante berufsbildbezogene Kompetenzen erwerben. Und auch die Initiative Bildungsketten, die Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf begleitet, wird weiter ausgebaut.

Kostenlose Bestellung oder Download unter www.jobstarter.de

Mit Ausbildungsbausteinen zum Berufsabschluss

Noch mehr junge Menschen sollen sich für einen Beruf qualifizieren und den Einstieg ins Berufsleben meistern. Mit den »Ausbildungsbausteinen«, die das Programm JOBSTARTER CONNECT seit 2009 erprobt, sollen der Übergang in betriebliche Ausbildung erleichtert werden und bereits erworbene berufliche Kompetenzen zeitlich besser auf



eine nachfolgende Ausbildung im Betrieb angerechnet werden können.

Im JOBSTARTER PRAXIS Band 8 werden Empfehlungen und Erkenntnisse aus den CONNECT-Projekten veröffentlicht, u. a. wie die Ausbildungsbausteine in unterschiedlichen Maßnahmen in Betrieben umgesetzt werden. Junge Menschen geben einen Einblick in ihre Erlebnisse. Bildungsträger, Schulen und die Arbeitsverwaltung kommen zu Wort.

Kostenlose Bestellung oder Download unter www.jobstarter-connect.de

Neue Forschungs- und Entwicklungsprojekte im BIBB

- **Neuordnung der Berufsausbildung zum Automatenfachmann und zur Automatenfachfrau**
- **Neuordnung der Berufsausbildung zum Bogenmacher und zur Bogenmacherin**
- **Neuordnung der Berufsausbildung zum Geigenbauer und zur Geigenbauerin**
Kontakt: Margareta Pfeifer / pfeifer@bibb.de
- **Umsetzungshilfe »Ausbildung gestalten: Zupfinstrumentenmacher/ Zupfinstrumentenmacherin«**
Kontakt: Manfred Zimmermann / manfred.zimmermann@bibb.de
- **Fortbildungsbedarf im Konstruktionsbereich**
Kontakt: Marlies Dorsch-Schweizer / dorsch-schweizer@bibb.de
- **Kosten und Nutzen der Ausbildung in Deutschland und Australien**
Dr. Harald Ulrich Pfeifer / harald.pfeifer@bibb.de
- Weitere Informationen in der Datenbank der Projekte des BIBB (DAPRO): www.bibb.de/dapro

Wie rechtsextrem sind Azubis, Schüler und Studenten?

DENK-doch-MAL.de
Das online-Magazin

Rechtsextreme Einstellungen und Meinungen sind in unserer Gesellschaft nach wie vor anzutreffen. Doch wie verbreitet ist diese Haltung bei Azubis, Schülerinnen/Schülern und Studierenden? Die Ausgabe 03-14 des Online-Magazins DENK-doch-MAL geht diesem Thema nach und will wissen, wie es bestellt ist um Rechtsradikalität bei jungen Menschen. Kompetente Autorinnen und Autoren zu finden war für DENK-doch-MAL-Redakteur ULRICH DEGEN nicht ganz einfach. Dennoch sind am Ende interessante Beiträge zusammengekommen.

<http://denk-doch-mal.de/wp/>

TERMINE

2. – 4. September 2014

1. (Aus)Bildungskongress der Bundeswehr

11. Fernausbildungskongress 2014 in Hamburg

Der Kongress findet an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr in Hamburg unter dem Motto »Ausbildung – Forschung – Technik« statt. Er bietet einen bereichsübergreifenden Dialog zu Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung mit Expertinnen und Experten aus Theorie und Praxis. Zur Fragestellung »Fachkräftemangel: Chimäre oder Herausforderung für einen attraktiven Arbeitgeber?« wird Prof. Dr. Reinhold Weiß, Forschungsdirektor des BIBB, eine Keynote halten.

www.fernausbildungskongress.org

24. – 26. September 2014

1. Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE in Schwäbisch Gmünd

Die Tagung verfolgt vor allem das Ziel, den intradisziplinären wissenschaftlichen Diskurs sowie den Ausbau und die Pflege der unterschiedlichen Forschungsnetzwerke zu fördern. Im Mittelpunkt stehen insbesondere folgende Forschungsschwerpunkte: Berufliche Lehr-Lern-Prozesse (Didaktik), Kompetenzdiagnostik und -förderung, Berufsbiografie, Professionalisierung des Personals in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (inkl. Lehramtsausbildung) sowie Systemaspekte der Berufsbildung, auch im internationalen Vergleich).

Bestandteil der Jahrestagung ist eine Vorkonferenz, die am 24. 9. stattfindet. Sie ist ausschließlich Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern vorbehalten, die aktuelle Forschungs- und Qualifizierungsarbeiten vorstellen.

www.ph-gmuend.de/bwp

**25. – 26. September 2014
Christiani-Ausbildertag in Singen**

Der 15. Ausbildungertag findet unter dem Motto »Neue Medien, neue Werkstoffe – moderne Berufsausbildung vor neuen Herausforderungen« statt.

www.christiani-ausbildertag.de

**16. Oktober 2014
Betriebliche Weiterbildung mitgestalten.**

Sozialpartnerinitiative zur Fachkräftesicherung in Berlin

Über 200 Projekte haben im Rahmen der Initiative »weiter bilden« in den vergangenen fünf Jahren sehr erfolgreich mit innovativen Konzepten die Weiterbildung von Beschäftigten und Unternehmen voran gebracht. Auf der Fachtagung werden die Veranstalter zusammen mit Vertretern aus Politik und Praxis Bilanz ziehen und mit Blick auf die neue ESF-Förderperiode erfolgreiche Ansätze für sozialpartnerschaftliches Handeln vorstellen.

www.initiative-weiter-bilden.de

Call for Papers: VET Congress 2015

Bereits zum 4. Mal organisiert das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP einen internationalen Berufsbildungskongress. Er findet vom 25.–27. März 2015 in Zollikofen/Bern zum Thema »Developing Skills across Institutional Boundaries« statt. Call for Papers-Einreichungsfrist: 30.09.2014

www.vet-congress.sfvnet-switzerland.ch

**19. September 2014
5. Deutscher Weiterbildungstag »europaBILDEN«**

Bundesweiter Aktionstag unter der Schirmherrschaft des Europäischen Parlaments

www.deutscher-weiterbildungstag.de

Vorschau auf die nächsten Ausgaben



5/2014 – Validierung von Lernergebnissen

Die EU-Mitgliedsstaaten haben sich darauf verständigt, Kompetenzen, die Menschen in unterschiedlichen Lernkontexten im Lauf des Lebens erworben haben, feststellbar zu machen und anzuerkennen. Bis zum Jahr 2015 gilt es nun, entsprechende Verfahren zu entwickeln und diese im Jahr 2018 einzuführen. Vor diesem Hintergrund versammelt die BWP Erkenntnisse und Erfahrungen zur Feststellung und Anerkennung von Lernergebnissen. Abgebildet werden sowohl der wissenschaftliche Kenntnisstand als auch Erfahrungen mit der Anwendung von Validierungskonzepten und -verfahren in der Praxis.

Erscheint Oktober 2014

6/2014 – Internationale Kooperationen

Erscheint Dezember 2014

1/2015 – Lernorte

Erscheint Februar 2015

Das **BWP-Abonnement** umfasst die **kostenfreie Nutzung des gesamten BWP-Online Archivs**, das alle Ausgaben und Beiträge seit 2000 im zitierfähigen Format enthält.

www.bwp-zeitschrift.de

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

THOMAS BACHMANN

Ecoplan AG
Monbijoustr. 14
CH-3011 Bern
bachmann@ecoplan.ch

PROF. DR. CARMEN BAUMELER

Eidgenössisches Hochschulinstitut
für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP
Kirchlindachstr. 79
CH-3052 Zollikofen
carmen.baumeler@ehb-schweiz.ch

KATJA DANNECKER

Eidgenössisches Hochschulinstitut
für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP
Kirchlindachstr. 79
CH-3052 Zollikofen
katja.dannecker@ehb-schweiz.ch

MARCO DÜX

Sparkasse KölnBonn
Hahnenstraße 57
50667 Köln
marco.duex@sparkasse-koelnbonn.de

PROF. DR. RUTH ENGGRUBER

Fachhochschule Düsseldorf
Fachbereich Sozial- und Kulturwissen-
schaften
Universitätsstraße 1
40225 Düsseldorf
ruth.enggruber@fh-duesseldorf.de

CHRISTIAN HOLLMANN

Zentralverband des Deutschen Handwerks
(ZDH) e.V.
Mohrenstraße 21/22
10117 Berlin
hollmann@zdh.de

MICHELLE HUTT

AUDI AG
74148 Neckarsulm
michelle.hutt@audi.de

CATHRIN MENTZEL

CenterDevice GmbH
Rheinwerkallee 3
53227 Bonn
cathrin.mentzel@centerdevice.de

ROLF R. REHBOLD

Forschungsinstitut für Berufsbildung im
Handwerk an der Universität zu Köln
Venloer Str. 151–153
50672 Köln
rolf.rehbold@uni-koeln.de

THOMAS RESSEL

IG Metall-Vorstand
Wilhelm-Leuschner-Str. 79
60329 Frankfurt/Main
thomas.ressel@igmetall.de

INES TREDE

Eidgenössisches Hochschulinstitut
für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP
Kirchlindachstr. 79
CH-3052 Zollikofen
ines.trede@ehb-schweiz.ch

THERESA C. VIETH

Viega GmbH & Co. KG
Viega Platz 1
57439 Attendorn
theresa.vieth@viega.de

PHILIPP WALKER

Ecoplan AG
Monbijoustr. 14
CH-3011 Bern
walker@ecoplan.ch

DR. ANDREA ZOYKE

Technische Universität Dortmund
Lehrgebiet Berufspädagogik und berufliche
Rehabilitation
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
andrea.zoyke@tu-dortmund.de

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB**DR. MONIKA BETHSCHEIDER**

bethscheider@bibb.de

PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER

esser@bibb.de

JULIA GEI

gei@bibb.de

DR. ANJA HALL

hall@bibb.de

DR. MONIKA HACKEL

hackel@bibb.de

UTE HIPPACH-SCHNEIDER

hippach-schneider@bibb.de

GABI JORDANSKI

jordanski@bibb.de

DR. FRANZ KAISER

kaiser@bibb.de

HENRIK SCHWARZ

schwarz@bibb.de

DR. JOACHIM GERD ULRICH

ulrich@bibb.de

STEFAN WEILER

weiler@bibb.de

PROF. DR. REINHOLD WEIß

reinhold.weiss@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

43. Jahrgang, Heft 4/2014, August 2014
Redaktionsschluss 15.07.2014

Herausgeber

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

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.), Dr. Thomas
Vollmer (stellv. verantw.), Stefanie Leppich,
Katharina Reiffenhäuser, Arne Schambeck
Telefon: (0228) 107-1723 /-1724
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Markus Bretschneider, BIBB; Dr. Christiane
Eberhardt, BIBB; PD Dr. Holle Grünert,
Zentrum für Sozialforschung Halle e.V.;
Albert Heinen, Westnetz GmbH, Dortmund;
Franziska Kupfer, BIBB; Dr. Normann Müller,
BIBB; Dr. Ursula Scharnhorst, Eidgenös-
sches Hochschulinstitut für Berufsbildung,
Zollikofen/Schweiz

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheber-
rechtlich geschützt. Nachdruck, auch
auszugsweise, nur mit Genehmigung des
Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach
Bestätigung der Redaktion als angenom-
men. Namentlich gezeichnete Beiträge
stellen nicht unbedingt die Meinung des
Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte
Rezensionsexemplare werden nicht
zurückgesandt.
ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
Telefon (07152) 90 40 05
www.roeger-roettenbacher.de

Druck

Bosch Druck, D-84030 Ergolding

Verlag

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
E-Mail: service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Kornelia Wind (Leitung Media)
Telefon (0711) 25 82-245,
Rainer Siegesmund (Beratung u. Disposition)
Telefon (0711) 25 82-243
E-Mail: rsiegesmund@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 8,40 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 3,20 €, Ausland: 4,40 €); Jahres-
abonnement 39,70 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 17,60 €, Ausland: 24,20 €). Alle
Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbe-
halten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

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

Ihre Zeitschrift. Ihre Empfehlung.



Empfehlen Sie die BWP weiter und sichern Sie sich eine attraktive Prämie!

Hintergründe – Standpunkte – Perspektiven

Jede Ausgabe widmet sich einem Themenschwerpunkt, der vielschichtig und fundiert aufbereitet wird. Dabei werden nicht nur nationale, sondern auch internationale Entwicklungen berücksichtigt.

Die Zeitschrift enthält Nachrichten, Hinweise auf Veröffentlichungen und Veranstaltungen und dokumentiert Beschlüsse und Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses.

Verfolgen Sie mit der BWP den Austausch zwischen Berufsbildungsforschung, -praxis und -politik regelmäßig und aktuell – 6 Mal im Jahr!

Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie!

- Pelikan Schreibset „Silverstar“ mit Patronenfüllhalter und Kugelschreiber im Präsentetui
- AEG Handgelenk-Blutdruckmessgerät BMG 5610 Vollautomatische Blutdruck- und Pulsmessung, präzise und schnell am Handgelenk
- Intenso USB-Stick „Alu Line“ 16 GB
Lesen: 28,00 MB/s (187x), Schreiben: 6,5 MB/s (43x)



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
6 Ausgaben pro Jahr
Bezugspreis jährlich € 39,70 [D] zzgl. € 17,60 [D] Versandkosten
ISSN 0341-4515

Bestellen Sie noch heute!
www.steiner-verlag.de/bwp
oder per Fax 0711 2582 -390



www.steiner-verlag.de
Postfach 10 10 61 | 70009 Stuttgart
Telefon 0711 2582 -387 | Telefax 0711 2582 -390

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB**
► Forschen
► Beraten
► Zukunft gestalten

Zukunft Personal[®]

14.-16. Oktober 2014

koelnmesse | Eingang Süd

Hallen 2.1, 2.2, 3.1 und 3.2

JETZT STANDFLÄCHE SICHERN!



Europas größte Fachmesse für Personalmanagement



twitter.com/zukunftpersonal #ZP14
www.zukunft-personal.de

**NEU: Themenreihe
Berufliche Ausbildung in Kooperation mit**



- **Sichern Sie sich jetzt Ihre Premium-Platzierung auf dem Marktplatz für Berufs- und Weiterbildung**
- **Europas führende Fachmesse für Personalentscheider, Ausbildungsbeauftragte, Weiterbildungspädagogen und Prüfer**
- **Mehr als 16.000 Fachbesucher, 650 Aussteller und 220 Vorträge**

Sprechen Sie uns an:



Sponsoren

HRM.de

Hauptmedienpartner



Partner

BPM Bundesverband der Personalmanager

