

Jugendliche – Fachkräfte von morgen!

Kommentar
Studium für Berufstätige:
Quantité négligeable?

Interview mit IAB-Direktor
Joachim Möller zur Fachkräftedebatte

Arbeitsmarktprognosen – Trends,
Möglichkeiten und Grenzen

Ausbildungsbereitschaft von Betrieben

(Um-)Wege von Jugendlichen von der
Hauptschule in die Berufsausbildung

Weitere Themen u.a.
Qualität betrieblicher Ausbildung
Ausbildung in Teilzeit



KOMMENTAR

- 3 Studium für Berufstätige: Quantité négligeable?**
Reinhold Weiß



INTERVIEW

- 5 Dem Fachkräftemangel mit mehr Anstrengungen in Bildung begegnen**
Interview mit Prof. Dr. Joachim Möller

IM BLICKPUNKT
JUGENDLICHE – FACHKRÄFTE
VON MORGEN!

- 9 Arbeitsmarktprognosen – Trends, Möglichkeiten und Grenzen**
Peter Bott, Robert Helmrich, Hans-Joachim Schade
- 14 Ausbildungsbereitschaft von Betrieben – am künftigen oder bisherigen Fachkräftebedarf orientiert?**
Klaus Troltsch
- 19 Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung**
Teilnehmer/-innen an betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Vergleich
Ursula Beicht, Joachim Gerd Ulrich
- 24 (Um-)Wege von Jugendlichen von der Hauptschule in die Berufsausbildung**
Nora Gaupp, Tilly Lex, Birgit Reißig
- 29 Fachkräfte mit Migrationshintergrund – Übergänge vom Studium in den Beruf begleiten**
Dörthe Jung, Steffi Schubert
- 31 AusbildungPlus – aktuelle Qualifikationstrends**
Andrea Stertz
- 34 Verwertung beruflicher Qualifikationen bei ausgebildeten Fachkräften**
Annina Aßmann, Anja Hall



WEITERE THEMEN

- 36 Qualität betrieblicher Ausbildung sichern und entwickeln – eine ständige Herausforderung!**
Thomas Scheib, Georg Spöttl, Lars Windelband

40 Ausbildung in Teilzeit

Projekterfahrungen zur Vereinbarkeit von Berufsausbildung und Familie
Angelika Puhlmann

- 44 Kompetenzen feststellen – Kompetenzen entwickeln: Verfahren und Qualitätsstandards**
Ursula Bylinski



DISKUSSION

- 48 DQR konkret: Vorschlag der Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft**
Friedrich Hubert Esser



RECHT

- 52 Abschlussprüfung nach Ablauf der Berufsausbildungszeit**
Urteil des BAG vom 13.03.2007 – 9 AZR 494/06
Carmen Silvia Hergenröder



REZENSIONEN

ABSTRACTS

IMPRESSUM / AUTOREN



Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage BWPplus als Einheftter.



Studium für Berufstätige: Quantité négligeable?

Liebe Leserinnen und Leser,

allen Unkenrufen zum Trotz gibt es zwischen der beruflichen Bildung und dem tertiären Bereich vielfältige Übergänge. So haben von den Studierenden an Universitäten inzwischen rund 20 Prozent eine berufliche Ausbildung absolviert. An den Fachhochschulen verfügt sogar etwa jede/r Zweite über eine Berufsausbildung. Schließlich gibt es in allen Bundesländern Regelungen, die Absolventinnen und Absolventen einer anerkannten Aufstiegsfortbildung den unmittelbaren Zugang zu einem Fachhochschulstudium eröffnen. Kaum Fortschritte hat es dagegen beim Zugang von Berufstätigen ohne formale Studienberechtigung gegeben. Weniger als ein Prozent der Studierenden – das sind weniger als 3000 Studienanfänger/-innen – gelangen jedes Jahr auf diesem Weg an die Hochschulen. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland hier deutlich hinter anderen Ländern. In Frankreich beispielsweise beträgt der Anteil 9,2, im Vereinigten Königreich 7,7 Prozent.

Transparenz der Zugänge

Die Gründe für diese immer wieder beklagte Situation sind vielfältig. Restriktive Zulassungsregelungen der Bundesländer werden immer wieder als wichtiger Grund genannt. Doch ist dies nur ein Teil der Wahrheit. Tatsächlich

sind die Zulassungsregelungen liberalisiert worden. Allerdings sind sie oftmals selbst den Fachleuten im Detail kaum hinreichend bekannt, geschweige denn den potenziellen Kandidaten und Kandidatinnen. Noch weniger bekannt ist, wie die unterschiedlichen Regelungen umgesetzt werden, welche Verfahren die Hochschulen bei der Auswahl der Bewerber einsetzen und inwieweit berufliche Qualifikationen auf ein Studium angerechnet werden. Wer sich erst einmal kundig gemacht und die verschiedenen Möglichkeiten ausgelotet hat, hat meist gute Chancen, eine Zulassung zu erhalten. Notwendig wäre aber eine verbesserte Information, um vorhandene Potenziale besser auszuschöpfen. Dies erfordert zunächst einmal wissenschaftliche Analysen und Recherchen, sodann aber auch eine zielgruppenorientierte Aufbereitung dieser Informationen.

Unkenntnis besteht umgekehrt auch bei den Hochschulen: Was Gegenstand einer beruflichen Aus- oder Fortbildung ist und was deren Absolventinnen und Absolventen können, ist weitgehend unbekannt. Mehr Kommunikation zwischen den Akteuren der Berufsbildung und den Hochschulen wäre hilfreich. Denn in der Berufsausbildung hat man naturgemäß mehr Erfahrung mit den Lernergebnissen und



REINHOLD WEİB

Prof. Dr., Ständiger Vertreter des
Präsidenten des Bundesinstituts für
Berufsbildung und Forschungs-
direktor, Bonn

den im Berufsleben erworbenen Kompetenzen. Umgekehrt sollte man auch in der Berufsbildung besser verstehen, welche Bildungsziele die Hochschulen in den Bachelor-Studiengängen verfolgen.

Beratungs- und Förderangebote

Unsicherheit besteht bei den möglichen Adressaten und Adressatinnen auch, ob die eigenen Kompetenzen für ein Studium ausreichen. Tatsächlich zeichnen sich Berufstätige mit einer abgeschlossenen Ausbildung ja durch ein breites Kompetenzspektrum aus. Auf der einen Seite stehen jene, bei denen der Abschluss einer Berufsausbildung bereits als ein Erfolg zu werten ist und denen man nicht noch zu einem Studium raten kann. Auf der anderen Seite stehen jene, die einen mittleren Bildungsabschluss mitbringen, eine Berufsausbildung mit sehr gutem Erfolg abgeschlossen haben, die sich weiterbilden und Möglichkeiten des Lernens im Prozess der Arbeit haben. Dass auf diesem Weg erworbene fachliche, soziale und personale Kompetenzen für ein Studium – namentlich an Fachhochschulen – befähigen, ist kaum mehr strittig. Fraglich ist allenfalls, wie sie zu diagnostizieren sind. Geeignete und zuverlässige Instrumente, die bei den Auswahlver-

Aufstiegsstipendien – ein richtiger Schritt in die richtige Richtung

fahren der Hochschulen zum Einsatz kommen könnten, stehen erst ansatzweise zur Verfügung. Hier ist noch einiges an Entwicklungsarbeit zu leisten. Das gilt auch für Beratungsangebote, Tutorien und Brückenkurse, um den Berufstätigen den Ein- und Umstieg zu erleichtern.

Ausbau berufsbegleitender Studiengänge

Die sehr niedrige Zahl von Studierenden ohne formale Studienberechtigung ist nicht zuletzt auch auf die hierzulande vorherrschende Organisation des Studiums als Vollzeit- und Präsenzstudium zurück zu führen. Internationale Erfahrungen legen es nahe, dass der Anteil Berufstätiger bei einem flexibler organisierten Studium deutlich zunehmen würde. Dazu wären vermehrt Studienangebote erforderlich, die ein Studium neben dem Beruf ermöglichen. Hier sind vor allem die Hochschulen selbst gefragt!

Ein berufsbegleitendes Studium ist etwas anderes als ein Teilzeitstudium, wie es heute bereits viele Studierende absolvieren, die ihren Lebensunterhalt und die Studiengebühren durch Arbeiten während des Studiums verdienen. Es setzt eine andere Studienorganisation voraus, nämlich das Angebot von Seminaren in Abendform und am Wochenende oder in Form von Blockveranstaltungen. Es erfordert gestreckte Studienzeiten und eine Anerkennung der beruflich erworbenen Kompetenzen. Hier gibt es noch erheblichen Nachhol-, aber auch Forschungsbedarf.

Die Angebote zu einem berufsbegleitenden Studium sind an den öffentlichen Hochschulen mehr als spärlich. Gleichermaßen gilt für die wissenschaftliche

Weiterbildung. Angesichts steigender Zahlen von Studierenden, ausgelasteter und aus Sicht der Hochschulen überlasteter Kapazitäten sowie teilweise maroder Räumlichkeiten ist das Interesse, zusätzliche Studenten zu gewinnen, nicht sehr ausgeprägt. Private Fachhochschulen haben diese Lücke erkannt. Sie bieten Studiengänge für Berufstätige an, die in vergleichbaren Zeiträumen wie bei einem Vollzeitstudium zu einem Hochschulabschluss führen. Allerdings hat dies auch seinen Preis: Die Studiengebühren liegen deutlich über denen an öffentlichen Hochschulen. Aber die Investition scheint sich zu lohnen. Über einen Mangel an Studierenden müssen sich diese Hochschulen nicht beklagen. Dies gilt umso mehr, wenn Unternehmen diese Art der Weiterbildung im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen – sei es durch Freistellungen oder auch durch Kostenübernahme – unterstützen.

Aufstiegsstipendien für beruflich Begabte

Bei der Suche nach politischen Strategien zur Förderung eines Studiums für besonders begabte Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung müssen auch ihre Interessenlage und die Lebenssituation in Rechnung gestellt werden. In dem Lebensalter, in dem sie sich für ein Studium interessieren, dürften die meisten verheiratet sein oder sich in einer festen Lebenspartnerschaft befinden. Sie haben unter Umständen Kinder und obendrein finanzielle Verpflichtungen übernommen. Die Aufnahme eines Vollzeitstudiums dürfte für diese Gruppe daher kaum attraktiv sein, denn es bedeutet die Aufgabe der Berufstätigkeit, den Verzicht auf ein regelmäßiges Einkommen und eine weitgehende Umstellung im Lebensumfeld. Wenn die Finanzierung des Lebensunterhalts nicht durch den Partner oder auf andere Weise sichergestellt werden kann, ist ein Studium kaum möglich.

Die Bundesregierung hat in ihrer Qualifizierungsinitiative nunmehr ein Pro-

gramm angekündigt, durch das die Aufnahme eines Studiums für Absolventen einer Berufsausbildung finanziell gefördert werden soll. Durch ein Aufstiegsstipendium sollen junge Menschen, die in Ausbildung und Beruf ihr besonderes Talent unter Beweis gestellt haben, einen zusätzlichen Anreiz zur Aufnahme eines Studiums erhalten. Gedacht ist an ein nicht rückzahlungspflichtiges Stipendium in Höhe von 650 Euro monatlich. Darüber hinaus sollen bedarfsabhängig Familienzuschläge gewährt werden. Die Durchführung des Programms wurde inzwischen der Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung übertragen, die bereits für die Fortbildungsförderung dieser Personengruppe zuständig ist.

Bislang zeichnen sich erst grobe Umrisse des vorgesehenen Förderprogramms ab. Viele Fragen sind aber noch offen. Zu klären ist beispielsweise,

- wie die Zielgruppe definiert wird,
- an welchen Kriterien und nach welchen Verfahren die besondere Begabung festgestellt wird,
- wie das Auswahlverfahren gestaltet wird,
- wie die Förderung mit anderen Fördermöglichkeiten abgestimmt wird und
- welche ideellen Fördermaßnahmen integriert werden.

Auf jeden Fall ist das Programm ein richtiger Schritt in die richtige Richtung. Wichtig wird die Entwicklung eines transparenten und möglichst unbürokratischen Auswahlverfahrens sein. Dabei sollten relativ leicht zu prüfende und zu definierende Kriterien wie das Vorhandensein eines guten Fortbildungsabschlusses, einer weit überdurchschnittlichen Gesellenprüfung und einer mehrjährigen Berufserfahrung genutzt werden. Sinnvoll ist darüber hinaus eine diagnostische Analyse der in der beruflichen Praxis erworbenen Kompetenzen. Damit könnte die Beratung der Zielgruppe wirkungsvoll unterstützt und zugleich ein Signal in Richtung Hochschulen gegeben werden. ■

Dem Fachkräftemangel mit mehr Anstrengungen in Bildung begegnen

Interview mit Prof. Dr. Joachim Möller

► Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg verfolgt als Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit demografische Veränderungen sowie sich wandelnde Arbeitsmarkt- und Qualifikationsstrukturen. Auf dieser Grundlage gibt Prof. Dr. Joachim Möller, seit Oktober 2007 Direktor des IAB, Einschätzungen zur aktuell geführten Fachkräftedebatte.

BWP Herr Professor Möller, wir freuen uns, Sie als neuen Direktor des IAB unseren Leserinnen und Lesern vorstellen zu dürfen. Sie sind Professor für empirische Makroökonomie und Regionalökonomie an der Universität Regensburg und koordinieren diverse regional und internationale vergleichende Forschungsvorhaben zur Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation. Woran mangelt es in Deutschland: an qualifizierten Ausbildungsbewerbern oder an betrieblichen Ausbildungsplätzen?

Prof. Möller Trotz der verbesserten Lage am Ausbildungsmarkt mangelt es grundsätzlich noch immer an Ausbildungsplätzen. Die Zahl der Eintritte in berufsvorbereitende Übergangsangebote wächst seit Jahren kontinuierlich und hat 2006/2007 eine Größenordnung von rund 457.000 erreicht. Davon sind mittlerweile auch in nennenswertem Ausmaß Jugendliche mit mittleren Schulabschlüssen betroffen. Pauschale Klagen über die mangelnde Ausbildungsbereife von Bewerbern sind hier sicher nicht gerechtfertigt. Allerdings gibt es auf dem Ausbildungsmarkt auch ein nicht unerhebliches Mismatch, so dass es in einigen Regionen und Branchen durchaus schwierig sein kann, geeignete Bewerber zu finden – insbesondere dann, wenn die Anforderungen der Unternehmen an die Bewerber hoch sind.



UNIV.-PROF. DR. RER. SOC.

JOACHIM MÖLLER, Jg. 1953

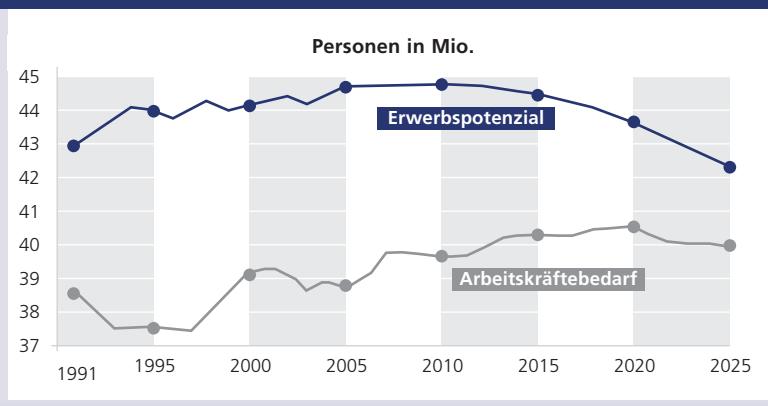
Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg

- Studium der Philosophie und Volkswirtschaftslehre in Tübingen, Straßburg (sciences politiques) und Konstanz (VWL)
- 1990 Habilitation an der Fakultät für Wirtschaftslehre und Statistik der Universität Konstanz; dort auch wissenschaftliche Tätigkeit.
- Seit September 1991 Professor für Volkswirtschaftslehre (Empirische Makroökonomie und Regionalökonomie) an der Universität Regensburg
- September 2005 Ernennung zum Direktor des Osteuropa-Instituts München
- Forschungsschwerpunkte u. a.: Lohnstruktur und Lohnungleichheit im internationalen Vergleich, Ökonomische Effekte der EU-Osterweiterung, Regionale Anpassungsprozesse, Räumliche Ökonometrie
- Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat des IAB von 2000 bis 2007
- Seit 1.10.2007 Direktor des IAB

BWP Die Arbeitsmarktprognose des IAB von Dezember 2007 lässt bis zum Jahr 2020 einen Anstieg der Beschäftigten erwarten. Welche Tendenzen zeichnen sich mit Blick auf den künftigen Fachkräftebedarf ab?

Prof. Möller Unsere langfristige Arbeitsmarktprojektion zeigt, dass sich die Unterbeschäftigung in Deutschland bis 2025 rein rechnerisch halbiert könnte. Dies gilt allerdings nur, wenn der künftige Bedarf an Arbeitskräften nicht nur quantitativ, sondern auch qualifikatorisch gedeckt werden kann. Ansonsten droht Massenarbeitslosigkeit bei gleichzeitigem Fachkräftemangel. Das würde Wirtschaft und Gesellschaft vor sehr schwerwiegende Probleme stellen. In den kommenden Jahren, wenn die geburtenstarken Jahrgänge nach und nach dem Rentenalter näher rücken, wird sich die Altersstruktur erheblich verschieben. In Verbindung mit einer abnehmenden Zahl jüngerer Arbeitskräfte und einer zumindest bislang fehlenden Bildungsexpansion könnte es deshalb schon bald zu einem Mangel an quali-

Abbildung Arbeitsmarktbilanz in Deutschland, 1991 bis 2025



Quelle: IAB

fizierten Fachkräften kommen. Um dem entgegenzuwirken, bedarf es dringend erheblicher zusätzlicher Anstrengungen in Bildung und Weiterbildung.

BWP Reichen die prognostischen Instrumente aus, um daraus zuverlässige Entscheidungen für die Bildungsplanung ableiten zu können oder jungen Menschen Hinweise für ihre Berufswahl zu geben?

Prof. Möller Mit konkreten Studien- oder Berufswahlempfehlungen sind wir sehr zurückhaltend. Die Problematik des Schweinezyklus ist bekannt: Würden etwa für das Verkehrsingenieurwesen besonders gute Aussichten betont, könnte dies zu höheren Studienanfängerzahlen in diesem Fach führen – mit der zeitversetzten Folge unerwartet hoher Absolventenzahlen. Der wichtigste Faktor bei der Studien- und Berufswahl muss Eignung und Neigung sein.

Allgemeine Hinweise sind aber durchaus möglich, zum Beispiel dass sich der Arbeitsmarkt etwa von Akademikern und Akademikerinnen in Zukunft weiter verbessern wird und mittelfristig gar ein breiter Mangel entstehen dürfte. Beispielsweise gewinnen die sekundären Dienstleistungstätigkeiten wie Forschen, Entwickeln, Lehren und Publizieren weiter an Bedeutung. Schon in den 1980er- und 1990er-Jahren, als noch viel von „Akademikerschwemme“ oder „akademischem Proletariat“ die Rede war, hat das IAB auf die zunehmende Akademisierung des Beschäftigungssystems hingewiesen und war immer der Auffassung, dass man interessierte und fähige junge Menschen zu einem Studium ermutigen sollte.

BWP Auf der Grundlage internationaler Vergleichsdaten schlug das IAB Anfang des Jahres vor, durch eine gezielte Steuerung der Zuwanderung nach Humankapitalkriterien die Qualifikation der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland zu erhöhen. Aktuelle Zahlen des

Bundesamts für Migration und Flüchtlinge belegen jedoch eine Stagnation hochqualifizierter Zuwanderer. Sind deutsche Arbeitgeber für Fachkräfte aus dem Ausland nicht attraktiv?

Prof. Möller Die Qualifikation der Zuwanderer nach Deutschland ist im internationalen Vergleich niedrig, was keineswegs daran liegt, dass auf dem deutschen Arbeitsmarkt Personen mit schlechter Ausbildung besonders gefragt sind. Entscheidend ist vielmehr die Frage, wie die Zuwanderung reguliert wird. Während die Qualifikation der Zuwanderer aus der EU recht hoch ist, sind die Zuwanderer aus den Herkunfts ländern außerhalb der EU im Durchschnitt eher gering qualifiziert. Die restriktive Zuwanderungspolitik gegenüber diesen Ländern hat dazu geführt, dass Familiennachzug der wichtigste Zugangskanal nach Deutschland aus Ländern außerhalb der EU geworden ist. Tendenziell verfestigt sich die ungünstige Qualifikationsstruktur der Zuwanderer, die wir in Deutschland seit der Gastarbeiteranwerbung in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren haben. Im Vergleich hierzu erreichen Länder, die wie Australien, Kanada und die USA die Zuwanderung nach Humankapitalkriterien steuern, eine deutlich höhere Qualifikation der Zuwanderer, und zwar auch dann, wenn die Zuwanderer aus Ländern mit einem geringen durchschnittlichen Ausbildungsniveau der Bevölkerung kommen. Um die Qualifikationsstruktur der ausländischen Bevölkerung in Deutschland zu erhöhen, sollten wir unsere Einwanderungspolitik verändern: Es empfiehlt sich, ähnlich wie in den klassischen Einwanderungsländern, die Zuwanderung nach Humankapitalkriterien zu steuern. Zum letzten Punkt Ihrer Frage: Deutsche Arbeitgeber sind für Fachkräfte aus dem Ausland sicher attraktiv, Arbeitgeber in anderen Ländern aber auch. Es wäre eine Illusion zu glauben, dass wir die besten Bedingungen bieten und die ganze Welt nur darauf wartet, bei uns arbeiten zu dürfen. Und die deutsche Sprache ist auch nicht jedermann sache ...

BWP Schauen wir uns die Jugendlichen mit Migrationshintergrund an, deren Familien zum Teil bereits seit mehreren Generationen in Deutschland leben. Leider ist es nicht in hinreichendem Maß gelungen, sie besser zu qualifizieren. Gehören die Integrations- und Förderprogramme auf den Prüfstand?

Prof. Möller Die schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bleiben in der Tat noch immer deutlich hinter denen der Einheimischen zurück. Im internationalen Vergleich ist der deutsche Arbeitsmarkt in einem hohen Maß beruflich strukturiert. Da wirkt sich das Fehlen einer Ausbildung besonders nachteilig aus.

Die meisten Integrations- und Förderprogramme zielen zunächst auf eine Stärkung der Deutschkenntnisse und wol-

len zu einer besseren Orientierung in der Bildungslandschaft und auf dem Arbeitsmarkt beitragen. Das sind zweifelsohne wichtige Voraussetzungen für die berufliche Integration. Ohne die nötigen schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse geht es jedoch nicht voran. Es ist daher sinnvoll, Sprachförderung verstärkt mit Praktika und Qualifizierungsbausteinen zu verbinden oder auch innovative Projekte zur Berufsorientierung und Verbesserung der Ausbildungsreife junger Migranten zu fördern. Ratsam wäre sicherlich, die bestehenden Programme einerseits im Hinblick auf ihre Ausgewogenheit von sprachlichen und beruflichen Kompetenzzügen zu überprüfen, andererseits aber auch die Wirkung der Programme wissenschaftlich zu evaluieren, um Verbesserungen zu erlangen.

BWP Über 50 Prozent der bei den Arbeitsagenturen gemeldeten Bewerber für einen Ausbildungsplatz sind Altbewerber. Nun soll ein Ausbildungsbonus Anreize für Unternehmen schaffen, für diese Gruppe zusätzliche Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Sind die sowohl von Arbeitgeber- als auch von Arbeitnehmerseite geäußerten Befürchtungen von Mitnahmeeffekten gerechtfertigt?

Prof. Möller Die Intention des Kabinettsbeschlusses, Altbewerbern den Einstieg in eine Ausbildung zu ermöglichen, ist zweifellos zu begrüßen – insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich die Zahl eben dieser Bewerber in den vergangenen Jahren wie eine Bugwelle immer weiter aufgebaut hat. Die Gefahr von Mitnahmeeffekten besteht bei nahezu allen Fördermaßnahmen, im Fall des Ausbildungsbonus wächst sie allerdings mit der Ausweitung des Kreises förderungswürdiger Personen.

Die Einführung des Zusätzlichkeitskriteriums soll diese Gefahr eindämmen. Die Beurteilung der Zusätzlichkeit ist allerdings nicht unproblematisch, setzt sie doch zuverlässige Informationen über die jeweilige Ausbildungsleistung eines Betriebes innerhalb der letzten drei Jahre voraus. Pausierende Ausbildungsbetriebe werden möglicherweise ebenso wie neugegründete Betriebe gegenüber kontinuierlich ausbildenden Betrieben bevorzugt.

Um die drohenden Mitnahmeeffekte einzuschränken haben BDA, BDI und DGB ja vorgeschlagen, den Kreis der Förderungswürdigen auf diejenigen Altbewerber zu begrenzen, die maximal über einen Realschulabschluss verfügen und bereits seit mehr als einem Jahr vergeblich einen Ausbildungsplatz suchen sowie individuell benachteiligt sind. Darüber zu diskutieren lohnt sich in jedem Fall.

Neben finanziellen Anreizen gibt es zudem noch weitere Möglichkeiten, die man in Erwägung ziehen sollte: Eine stärkere Unterstützung der Betriebe, die benachteiligten Jugendlichen einen Ausbildungsplatz bieten, durch sozial-pädagogische Betreuung und konsequente Bildungsbegleitung wäre sicher nicht verkehrt.

BWP Stichwort zweite Schwelle: Der Übergang von der Ausbildung in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis gestaltet sich mitunter schwierig. Eine vom DGB Ende letzten Jahres veröffentlichte Studie belegt, dass trotz guter Ausbildung viele junge Menschen zunächst in prekären Beschäftigungsverhältnissen landen. Was ist an dieser Schnittstelle zu tun? Sind in Folge eines wirtschaftlichen Wachstums Verbesserungen zu erwarten?

Prof. Möller Im internationalen Vergleich trägt die duale Ausbildung mit ihren relativ hohen Übernahmekototen wesentlich dazu bei, dass Jugendarbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigung Jugendlicher in Deutschland vergleichsweise gering ausgeprägt sind. Größere Schwierigkeiten beim Übergang in ein „Normalarbeitsverhältnis“ verzeichnen wir insbesondere bei Jugendlichen, die in außerbetrieblichen Einrichtungen ausgebildet wurden, eine schulische Berufsausbildung absolviert haben oder aber über Bedarf bzw. am Arbeitsmarkt vorbei ausgebildet wurden. In einigen Fällen hilft dann nur berufliche Weiterbildung bis notfalls hin zu einer Zweitausbildung. In jedem Fall aber erleichtert eine gute Konjunkturlage den Einstieg in eine Ausbildung und den Übergang nach der Ausbildung in eine adäquate Beschäftigung.

BWP Kommen wir noch mal auf die Betriebe zu sprechen: Der Fragenkatalog des IAB-Betriebspalans wurde im Jahr 2007 um den Themenschwerpunkt „Zukünftiger Fachkräftebedarf“ ergänzt. Welchen Beitrag zur Förderung von Nachwuchskräften sind die Unternehmen demnach bereit zu leisten? Welche Faktoren begünstigen ihre Bereitschaft, Fachkräfte aus- und fortzubilden?

Prof. Möller Wenn man den Beitrag der Unternehmen zur Förderung von Nachwuchskräften diskutiert, ist es sinnvoll, zunächst den Bedarf der Betriebe zu betrachten. Nach Angaben des IAB-Betriebspalans rechnet in den nächsten beiden Jahren nur ca. ein Viertel der Betriebe damit, Stellen für qualifizierte Tätigkeiten besetzen zu müssen. Weitere 17 Prozent können ihren Bedarf nicht abschätzen. Die Mehrheit der Betriebe (57%) geht davon aus, keine Neubesetzungen vornehmen zu müssen. Von den Betrieben, die Neubesetzungen erwarten, rechnet wiederum die Hälfte damit, dass bei der Rekrutierung Probleme auftreten können. Fragt man die Betriebe nach den Gründen für diese erwarteten Probleme, werden vor allem der Mangel an Bewerberinnen und Bewerbern in den gesuchten Berufsfeldern, fehlende spezifische Zusatzqualifikationen und hohe Lohnforderungen genannt. Für viele Betriebe ist die Deckung ihres Fachkräftebedarfs – wenn sie denn überhaupt Bedarf haben – also noch ohne größere Schwierigkeiten möglich. Voraussetzung dafür ist allerdings eine vorausschauende Personal- und Qualifizierungspolitik. Im Jahr 2007 gaben über 70 Prozent der Betriebe an, innerbe-

triebliche Maßnahmen ergriffen zu haben, um ihren Fachkräftebedarf zu decken. Von größerer Bedeutung waren dabei insbesondere die Förderung des innerbetrieblichen Erfahrungsaustausches und die Förderung der Weiterbildung. Die eigene Ausbildung hat demgegenüber nur für etwa ein Fünftel der Betriebe hohe Priorität bei der Gewinnung von Nachwuchskräften.

BWP Lohnt es sich denn für die Betriebe nicht, in die Ausbildung des Fachkräftenachwuchses zu investieren?

Prof. Möller In neu entstehenden Dienstleistungsbereichen passen die Ausbildungsberufe wegen der hohen Dynamik häufig nicht zu den benötigten Qualifikationen. Betriebe setzen daher verstärkt auf die Rekrutierung von bereits ausgebildeten Arbeitskräften mit Berufserfahrung oder auf Hochschulabsolventen. In diesem Segment der Wirtschaft ist folglich eine stärkere Anpassung der dualen Ausbildungsgänge an die betrieblichen Erfordernisse notwendig, um die eigene Ausbildung für die Betriebe attraktiv zu machen. Hingegen ist im verarbeitenden Gewerbe oder in der Kredit- und Versicherungswirtschaft die duale Ausbildung nach wie vor eine wichtige Quelle für Nachwuchskräfte. Die in der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten können anschließend im Betrieb verwertet werden. Dies zeigen die überdurchschnittlichen Übernahmequoten. Die Investition der Betriebe in die Ausbildung lohnt sich. Wenn in diesem Bereich der Wirtschaft Klagen über den Mangel an Fachkräften geäußert werden, müssen sich die Betriebe auch fragen, ob sie in der Vergangenheit ausreichend ausgebildet haben.

BWP Herr Professor Möller, Sie sind als neuer Direktor des IAB mit viel Rückenwind gestartet. Die Anfang November vom Wissenschaftsrat vorgelegte Evaluation bescheinigt dem Institut eine hervorragende Arbeit. Mit Blick auf die Berufsforschung regt der Wissenschaftsrat eine bessere Koordination und Kooperation mit dem BIBB an. Wo sehen Sie Ansatzpunkte?

Prof. Möller Das BIBB beschäftigt sich ja einerseits entsprechend seines ordnungspolitischen Auftrages mit der Entwicklung, Evaluation und Modernisierung von Aus- und Weiterbildungsgängen, andererseits – und hier sind die Ansatzpunkte für eine bessere Kooperation zwischen IAB und BIBB – mit der Berufsbildungsforschung. Im Fokus des IAB steht die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Vor diesem Hintergrund ergibt sich zwischen IAB und BIBB im Hinblick auf zwei Dimensionen besonderer Kooperationsbedarf: Bildungsforschung und Berufsforschung.

Bezogen auf die Bildungsforschung gilt es, vorhandene Kooperationen mit dem BIBB zu stärken. Das gilt insbesondere für die Forschung zum Übergang Jugendlicher von

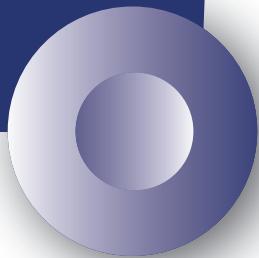
der Schule in den Arbeitsmarkt. In diesem Zusammenhang wollen wir die bisherige Fokussierung auf den Übergang aus der dualen Berufsausbildung erweitern, indem wir auch den Übergang aus der schulischen Berufsausbildung stärker in den Blick nehmen.

Hinsichtlich der Berufsforschung in Deutschland ist ganz klar ein Mangel zu konstatieren. Allerdings stehen wir hier noch am Anfang der Diskussion, mit welchen Konzepten die Berufsforschung in Deutschland wiederbelebt werden sollte. Wir veranstalten gemeinsam mit dem BIBB im Juni in Nürnberg einen Workshop, in dem über eine Neukonzeptualisierung der Berufsforschung in Deutschland diskutiert wird. Wir hoffen, dass wir auf diesem Workshop die wissenschaftlich und gesellschaftlich relevanten Fragestellungen im Kontext von Beruf und Beruflichkeit identifizieren können, die es am IAB und BIBB in Zukunft zu beantworten gilt.

BWP Wo werden mit Blick auf die nächsten fünf Jahre weitere Arbeitsschwerpunkte des IAB liegen?

Prof. Möller Neben der Bildungs- und Berufsforschung werden unsere Schwerpunkte weiterhin bei der Evaluation arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen liegen, bei den Effekten von technologischer Entwicklung und Globalisierung auf den deutschen Arbeitsmarkt und bei der intelligenten Gestaltung einer mit Leistungsanreizen kompatiblen Einkommenssicherung. Auch die in Deutschland vergleichsweise hohe Ungleichheit zwischen den Geschlechtern in Bezug auf Einkommens- und Karrierechancen bleibt ein wichtiges Thema. Darüber hinaus untersuchen wir die großen regionalen Disparitäten in Deutschland – Vollbeschäftigung auf der einen und weiterhin hohe Unterbeschäftigung auf der anderen Seite. Ein wichtiger Aspekt sind die Mobilitätsprozesse, die den Wechsel zwischen Berufen und Betrieben ebenso umfassen wie die interregionalen Wanderungsströme. Sie sehen, so bald werden uns die Themen nicht ausgehen.

BWP Wir werden versuchen, unsere Leserinnen und Leser zu der Vielzahl interessanter Vorhaben und Fragestellungen auf dem Laufenden zu halten. Herr Professor Möller, vielen Dank für das Interview. ■



Arbeitsmarktprediktions – Trends, Möglichkeiten und Grenzen

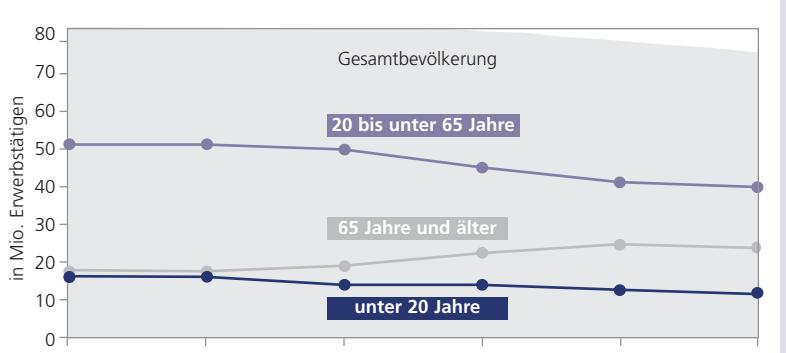
► Die Arbeitsmarkttrends von morgen haben gestern begonnen. Entwicklungen der Vergangenheit werden aufgegriffen und in die Zukunft projiziert. Dominanter Trend für das Angebot an Arbeitskräften ist die demografische Entwicklung. Auf der Bedarfsseite ist es in erster Linie die Wirtschaftsentwicklung. Aktuelle Arbeitsmarktprediktions sollen aufzeigen, welche Trends sich zur Zeit am wahrscheinlichsten, aber nicht unabwendbar für den Arbeitsmarkt abzeichnen. Sie sind ein Brennglas für politische Handlungsoptionen. Wo liegen aber die Möglichkeiten und Grenzen solcher Arbeitsmarktprojektionen?

Rückgang der Personen im erwerbsfähigen Alter

Deutschland befindet sich heute in der Phase des anhaltenden Bevölkerungsrückgangs. Nach der 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (2006) hatte Deutschland den höchsten Bevölkerungsstand bereits 2003 erreicht. Für das Jahr 2050 wird eine Bevölkerungszahl von nur noch knapp 74 Mio. Einwohnern im Basis-Szenario (konstante Geburtenrate, Basisannahme zur Lebenserwartung und ein Zuwanderungssaldo von 200.000 Menschen p. a.) prognostiziert. Einher geht dieser Rückgang mit einer stärkeren demografischen Alterung. Die Bevölkerungsvorausschätzungen gehen davon aus, dass 2030 rund 28 Prozent der Bevölkerung über 65 sein wird. 2005 waren dies noch rund 19 Prozent der Bevölkerung. Demgegenüber wird der Anteil der unter 20-Jährigen von 20 Prozent im Jahr 2005 auf 16,6 Prozent im Jahr 2030 gesunken sein (s. Abb. 1).

Der Ersatzbedarf kann mittelfristig durch das Neuangebot an Arbeitskräften nicht mehr gedeckt werden. Für die in den Baby-Boomer-Jahren Geborenen (erste Hälfte der

Abbildung 1 Bevölkerungsentwicklung Deutschland 2005–2050



11. Bevölkerungsvorausberechnung 2006 mit Variante „mittlere Bevölkerung“:
Geburtenhäufigkeit konstant, Lebenserwartung Basisannahme, Wanderungssaldo 200.000
Quelle: DESTATIS (2006), eigene Berechnungen



PETER BOTT

Dr. wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ im BIBB



ROBERT HELMRATH

Dr. Leiter des Arbeitsbereichs „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ im BIBB



HANS-JOACHIM SCHADE

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“ im BIBB

1960er-Jahre mit der Spitze von rund 1,3 Mio. Geburten im Jahr 1965), die zwischen 2020 und 2030 (je nach Renteneintrittsalter) in die Altersrente gehen werden, wird es rein rechnerisch nur ein Neuangebot von rund 672.000 Menschen aus dem Jahr 2006 geben (diese sind bereits jetzt geboren und werden nach der Ausbildung 2026 in die Erwerbstätigkeit wechseln). Innovationen und der fortwährende Strukturwandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft werden zu geringeren Anteilen vom Neuangebot ausgebildeter Fachkräfte getragen werden. Die notwendigen Anpassungsleistungen werden verstärkt den im Erwerbsleben stehenden bzw. den Arbeitslosen abverlangt werden müssen.

Mit dem weiteren Ausbau des europäischen Binnenmarktes und der fortschreitenden weltwirtschaftlichen Verflechtung (Globalisierung) von Industrie, Handel und Dienstleistung ergeben sich zudem neue und veränderte Qualifikationsanforderungen an die Arbeitnehmer/-innen. Die Weltfinanzmärkte unterwerfen alle Standorte einem Vergleich in Bezug auf die Rentabilität einer Investition. Damit ergeben sich internationale Konkultursituationen nicht nur für Waren und Dienstleistungen, sondern auch für Infrastrukturen, Sozialsysteme, Produktionsstrukturen und Arbeitskräfte. Für den nationalen Arbeitsmarkt ergeben sich negative Beschäftigungseffekte durch Produktionsverlagerungen in Billiglohnländer (z. B. Bekleidungs-, Textil-, Spielwaren). Betroffen sind im Allgemeinen relativ arbeits-intensive Fertigungsbereiche mit einfacher Fertigungstechnik (s. KNOCHE 2007, S. 19). Auslandsinvestitionen dienen andererseits häufig aber auch der Markterschließung und können sich stabilisierend auf die Beschäftigung im Inland auswirken. „Vorausschauende Unternehmen erkennen, dass das Personal zunehmend der kritische Erfolgsfaktor des unternehmerischen Handelns wird, und richten ihre Personalpolitik und das Personalmanagement neu aus, um im verschärften globalen Wettbewerb trotz alternender Belegschaften und nachlassender Nachwuchssströme mit in hohem Maße kompetentem und motiviertem Personal bestehen zu können“ (KNOCHE 2007, S. 1).

Die Flexibilisierung der Arbeit zeigt sich insbesondere in den vielfältigen Beschäftigungsformen, wie Teilzeit, befristete Beschäftigung, Arbeitnehmerüberlassung, geringfügige Beschäftigung, Scheinselbstständigkeit, bis hin zur räumlichen und zeitlichen Entkopplung von Arbeit. Die Tätigkeitsprofile werden differenzierter, der Bedarf an betriebsspezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten sowie stärkere Abhängigkeit von Teamarbeit nimmt zu. Dies ist gekoppelt mit größeren Anforderungen an die Eigeninitiative der Beschäftigten.

Tertiarisierung der Wirtschaftszweige, des Qualifikationsbedarfs und -angebots

Die Beschäftigung im primären Sektor (Landwirtschaft, Bergbau) ist seit 1995 drastisch, im sekundären Sektor (Verarbeitendes Gewerbe, Energie, Bau) stark zurückgegangen. Gleichzeitig verzeichnet der tertiäre Sektor (Finanzierung, Unternehmensdienste, private und öffentliche Dienstleistungen) zum Teil deutliche Beschäftigungszuwächse. Dieser Trend der Tertiarisierung zeichnet sich am stärksten in den alten Ländern ab, er gilt aber auch für Deutschland insgesamt (vgl. BONIN u. a. 2007, S. 63).

Damit einher geht ein Trend zur Höherqualifizierung (vgl. u. a. DOSTAL/REINBERG/SCHNUR 2002; BOTT 2003; SCHADE 2007), was sich am Beispiel der alten Länder eindeutig zeigen lässt: Universitäts- und Fachhochschulabsolventen/-absolventinnen verzeichneten zwischen 1991 und 2003 mit einem Plus von 33,8 bzw. 39,6 Prozent einen starken Zuwachs, während der Bestand an Personen mit Meister-/Techniker-/Fachschulabschluss in etwa auf dem Niveau von 1991 verharrete und der an Personen mit bzw. ohne abgeschlossene Berufsausbildung um 9,3 bzw. 28,7 Prozent zurückging (s. BONIN u. a. 2007, S. 68).

Der Tertiarisierungstrend der Wirtschaftszweige mit seinem zusätzlichen Bedarf an Erwerbstätigen führt zu einem größeren Bedarf an höher qualifiziertem Personal. Deutlich geringer ist der Zuwachs in den Sektoren verarbeitendes Gewerbe, Handel/Instandhaltung von Kraftfahrzeugen, Gastgewerbe und Verkehr/Nachrichtenübermittlung, die nur zu geringeren Anteilen Personen mit Hochschulabschluss beschäftigen (vgl. BONIN u. a. 2007, S. 70).

Demgegenüber hat sich auf der Angebotsseite der Anteil an Hochqualifizierten an der Bevölkerung in den letzten zehn Jahren nur geringfügig und auf vergleichsweise niedrigem Niveau erhöht (Deutschland 2005 mit 19,9 gegenüber 34,9 Prozent im EU-19-Durchschnitt; vgl. OECD 2007, S. 71).¹ Ein dominanter Tertiarisierungstrend beim Arbeitskräfteangebot ist aber derzeit in Deutschland nicht festzustellen. Zugleich ist der Anteil der Erwerbspersonen ohne eine formale Qualifikation nahezu konstant geblieben. Unterdurchschnittlich nahm die Zahl der Erwerbspersonen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (einschließlich Fach-, Techniker- und Meisterausbildung) zu. Diese unterschiedliche Entwicklung schlägt sich in der Verschiebung der Gesamtangebotsstruktur nieder. Hochschulabschlüsse

¹ Hierbei ist aber festzuhalten, dass Deutschland aufgrund der herausragenden Bedeutung der dualen Berufsausbildung insgesamt einen im internationalen Vergleich hohen Bildungsstand aufweist, mit einem Anteil von rund 83 % der 25- bis 64-Jährigen, die mindestens über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen (OECD 2007, S. 41).

gewinnen Anteile, während die übrigen Qualifikationsstufen Anteile verlieren. Betrachtet man nur die Erwerbstätigten, das heißt den realisierten Bedarf an Fachkräften, so hat seit den 1980er-Jahren der Anteil an Hochschulabsolventen in den alten Ländern zugenommen – bei Fachhochschulabschlüssen um rund die Hälfte, bei Universitätsabschlüssen um rund ein Drittel (BONIN u. a. 2007, S. 105).

Informations- und Wissensarbeit

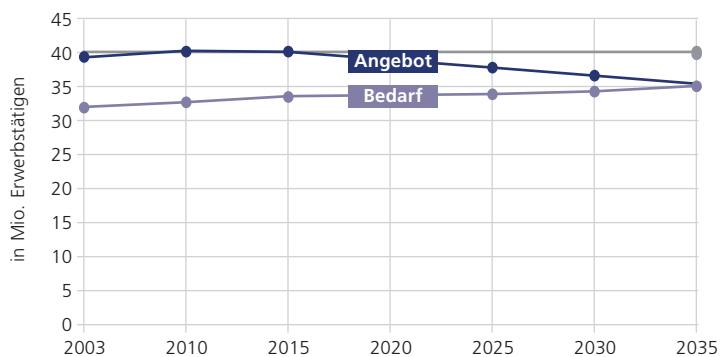
Informations- und Wissensarbeit nimmt mit dem Technologisierungstrend der Produktions- und Wirtschaftsprozesse der Industriegesellschaft und dem Übergang zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft zu und bedingt Änderungen sowohl bei den Tätigkeiten als auch bei den Qualifikationsanforderungen. Die Tätigkeitsinhalte wandeln sich von materialbezogener Arbeit zu daten-, informations- und wissensbezogene Arbeit. Neben die physische Wertschöpfung, die Rohstoffe in Produkte und Dienstleistungen umwandelt, tritt die intellektuelle Wertschöpfung, die vom Rohstoff Wissen ausgeht. Der produktive Umgang mit diesem Rohstoff ist eines der Kernelemente der Wissensgesellschaft. Nicht nur für die Gruppe der hochqualifizierten Angestellten und Selbständigen in Forschung, Entwicklung, Konstruktion, Marketing und Beratung sondern auch für die Ebene der Facharbeiter wird die Arbeit zunehmend anspruchsvoller und verstärkt wissensbasiert. Das Anforderungsprofil verlagert sich von motorisch-manuellen Tätigkeiten zu kognitiv abstrahierenden. Gefordert ist breites Fachwissen, Denken in Zusammenhängen, Übernahme von Prozessverantwortung, Selbststeuerung und Bereitschaft zu flexiblem Arbeitseinsatz in Gruppen sowie zur Weiterbildung.

Arbeitskräfteangebot und -bedarfsprognosen²

Der Bedarf an Arbeitskräften wird in den kommenden rund 30 Jahren bei einer unterstellten moderat steigenden Wirtschaftsleistung (+1,74 % Wachstum p.a.) zunehmen. Bis 2020 steigt der Bedarf an Kernerwerbstätigten in Deutschland insgesamt um 1,7 Mio. auf 33,6 Millionen Personen an. Zwischen 2020 und 2035 steigt der Bedarf an Erwerbstätigten bundesweit weiter um rund eine Million auf dann 34,6 Millionen Personen an. Demografiebedingt wird sich – wie bereits gezeigt – das Angebot an Arbeitskräften im gleichen Zeitraum verringern. In der Bilanz werden sich Angebot und Bedarf in den Jahren um 2035 rechnerisch schließen (s. Abb. 2).

² Die folgenden Darstellungen beruhen auf den Analysen der Bund-Länder-Kommission (BLK) (2002), im Jahr 2007 durchgeführt durch das IZA (BONIN u. a. 2007)

Abbildung 2 **Arbeitsmarktbilanz der BLK (IZA 2007) für Deutschland 2003 bis 2035**



Quelle: IZA (BONIN u. a. 2007), (BLK-Prognose 2006) eigene Berechnungen

Bereits ab 2015 ist flächendeckend ein stark sinkendes Angebot an Arbeitskräften zu erwarten. Das Neuangebot wird immer weniger ausreichen, den Ersatzbedarf zu decken, geschweige denn einen Neubedarf zu befriedigen. Diese Entwicklung ist relativ stabil und valide. So kommt die wichtigste andere nationale Prognose, die des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) aus dem Jahr 2007, zu nahezu gleichen Entwicklungen (s. Interview mit PROF. JOACHIM MÖLLER in diesem Heft) und zwar obwohl mit einem vollends anderen Projektionsverfahren und in einer anderen Abgrenzung der projizierten Personengruppen gearbeitet wird.

Das Besondere am Verlauf der IAB-Prognose ist der markt-evidente Bedarfsverlauf. Erstmals simuliert eine Bedarfsprognose die Reaktion auf einen Fachkräftemangel, der sich in steigenden Löhnen und damit sinkender Nachfrage äußert. Diese Reagibilität wird durch die Struktur des INFORGE-Modells (s. SCHNUR / ZIKA 2007), die der IAB-Prognose zugrunde liegt, ermöglicht. Bisher kann aber nur die Bedarfsseite auf diese Weise projiziert werden. Eine

Fachkräftemangel und Qualifikationsprognosen: Neue Kooperation zwischen BIBB und IAB

In Kooperation mit dem Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) wird derzeit eine Projektion des zukünftigen Arbeitskräftebedarfs und -angebots nach Qualifikationen und Berufsfeldern erarbeitet.

Diese Konzeption umfasst sowohl Prognosen für die mittlere als auch solche für die lange Frist, die über kompatible Merkmale (Berufsfelder, Wirtschaftszweige, Bildungsstufen) auf den verschiedenen Ebenen vergleichbar sein sollen. Auf der gemeinsam veranstalteten Tagung „Methodische Ansätze und Reichweite von langfristigen Qualifikationsprognosen“ wurden im September 2007 verschiedene Ansätze auch der internationalen Forschung auf dem Gebiet von Qualifikations- oder Berufsprognosen diskutiert. Zu Berufsfeld-Definitionen liegt bereits eine Veröffentlichung des BIBB vor (vgl. TIEMANN u. a. 2008). Sie ist im Internet abrufbar unter www.bibb.de/berufsfelder.

entsprechende zeitgleich aufeinander bezogene modellendogene korrespondierende Simulation von Bedarf und Angebot ist bisher noch nicht erfolgt. Sie ist Teil einer geplanten Kooperation von IAB und BiBB (s. Kasten S. 11).

Veränderte Nachfrage in den Wirtschaftszweigen, nach Berufen und Qualifikationen

Der bereits erwähnte Trend zur Tertiarisierung setzt sich auch in den Projektionen fort. Landwirtschaft und Fischerei, Bergbau, Verarbeitendes Gewerbe, Bau sowie die Öffentliche Verwaltung werden rückläufige Erwerbstätigkeitenbedarfe haben, während der Bedarf an Erwerbstägigen in den Bereichen Handel, Gastgewerbe, Verkehr, Finanzierungs- und Unternehmensdienstleitung, öffentliche und private Dienstleistungen steigen wird. Der damit verbundene Strukturwandel geht einher mit steigenden Anforderungen an die Qualifikation. Insbesondere in den Informations- und Kommunikationstechnologien, aber auch in den wachstumsorientierten Bereichen der Naturwissenschaften, etwa der Bio- und oder Nanotechnologie, werden innovative Dienstleistungstätigkeiten für Hochqualifizierte entstehen.

Die Entwicklung der Wirtschaftszweige wirkt sich auf die Nachfrage nach Berufen aus. Hierbei ist aber zu beachten, dass einige Berufe sich sehr stark auf einen Bereich der Wirtschaft konzentrieren und nur eine geringe Flexibilität aufweisen, andere Berufe hingegen in mehreren Wirtschaftszweigen auftreten und damit nur begrenzt auf Veränderungen in einem einzelnen Wirtschaftszweig reagieren. Bei diesen Projektionen ist unterstellt, dass die Verteilung der Berufe auf die Wirtschaftszweige relativ konstant bleibt – also weiterhin das Verhältnis z. B. von Kaufleuten zu Maurern im Baugewerbe gleichbleibt. Sinkt der Bedarf an Erwerbstägigen im Baugewerbe, so gilt dies gleichermaßen für beide Berufsgruppen, die entsprechend proportional zu ihren Anteilen Rückgänge aufweisen. Während aber Kaufleute eine größere Flexibilität bezogen auf den Wirtschaftszweig aufweisen und somit auch in anderen Wirtschaftszweigen Fuß fassen können, sind die Chancen für Maurer eingeschränkt auf wenige Wirtschaftszweige, und nur über Umschulung kann es gelingen, sie wieder in Erwerbstätigkeit zu bringen.

Sozial- und Erziehungsberufe, Organisation, Verwaltung, übrige Wissenschaft, technisch-naturwissenschaftliche Berufe, Dienstleistungs-, Bank- und Rechnungskaufleute, Informatik und Datenverarbeitung sind die Berufsfelder, denen ein Wachstum vorausgesagt wird. Hingegen werden Hilfs- und übrige Arbeiten, Büroberufe und kaufmännische Angestellte, Agrarberufe und Fertigungsberufe eher mit einer Abnahme der Beschäftigung konfrontiert sein.

Aus der Entwicklung der Wirtschaftszweige und des Arbeitskräftebedarfs nach Berufen kann man die Nachfrage der Wirtschaft nach Qualifikationen ableiten. Sie zeigt sich in der Nachfrage nach den verschiedenen Qualifikationsniveaus und auf einer detaillierteren Ebene in den Veränderungen der Nachfrage von beruflichen Qualifikationsmerkmalen. Auf Basis der BLK-Prognosen zeigt Abbildung 3 Bedarf und Angebotsprojektionen bis ins Jahr 2035 nach drei Qualifikationsstufen.

Der Bedarf an Arbeitskräften *ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung* wird noch weiterhin leicht sinken. Da das Angebot auch nur langsam zurückgeht, verringert sich das bestehende Überangebot nur geringfügig. Diese Personengruppe wird auch zukünftig keine besseren Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt vorfinden. Hier müssen Wege gefunden werden, wie diese Personen näher an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen herangeführt werden können. Ansonsten werden sie die Verlierer auf dem Arbeitsmarkt sein und nur geringe Chancen haben, dem Wechselspiel von Arbeitslosigkeit und kargen Mindestlöhnen zu entkommen. Sie werden die Sozialsysteme weiterhin massiv belasten, obwohl gleichzeitig die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften nicht befriedigt werden kann.

Das Angebot an Personen *mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung* sinkt bis 2020, es wird aber noch bis 2030 weiter über dem Bedarf liegen. Bedingt durch den dominanten Effekt des Bevölkerungsrückgangs wird sowohl absolut als auch relativ nach 2020 die Zahl der Erwerbspersonen mit abgeschlossener Berufsausbildung deutlich zurückgehen. Ab diesem Zeitpunkt wird man auch auf diesem Qualifikationsniveau mit einem schnell zunehmenden Fachkräftemangel konfrontiert sein. Ab 2035 wird das Angebot dann auch rein rechnerisch den Bedarf nicht mehr decken können.

Im *tertiären Bereich* werden sowohl Angebot als auch Bedarf weiter ansteigen – sie liegen bereits heute dicht beieinander. Bei den Hochschulabsolventen röhrt der zu erwartende Bedarf zu etwa gleichen Teilen aus dem Ersatzbedarf und dem durch den wirtschaftlichen Strukturwandel bedingten Neubedarf. Der Ersatzbedarf wird ab Ende des zweiten Jahrzehnts (ab 2020) aufgrund des Ausscheidens der geburtenstarken Jahrgänge (Baby-Boomer-Generation) sehr deutlich anwachsen. Der schon heute feststellbare akademische und hochqualifizierte Fachkräftemangel z. B. in Naturwissenschaften und in einigen technischen Berufen wird sich dann auf nahezu alle Berufsgruppen und Branchen ausweiten. In der Prognose ist dabei bereits optimistisch unterstellt, dass z. B. alle, die ein Hochschulstudium aufnehmen wollen, und zwar im Umfang so wie in der Vergangenheit, dies auch tun können. Dies bedeutet, dass die Aufnahmekapazitäten der Hochschulen allein wegen der Doppeljahrgänge in den Jahren 2012 bis 2014, die durch die Schul-

zeitverkürzungen entstehen, um etwa 30 Prozent erhöht werden müssen. Besondersbrisant wird die Situation bei den nicht akademischen hochqualifizierten Fachkräften wie Meister, Techniker und Fachschulabsolventen. Bedarf und Angebot sind schon jetzt nahezu deckungsgleich, was als Indiz für massiven Mangel an Fachkräften in einigen Branchen gilt.

Möglichkeiten und Grenzen von Arbeitsmarktprojektionen

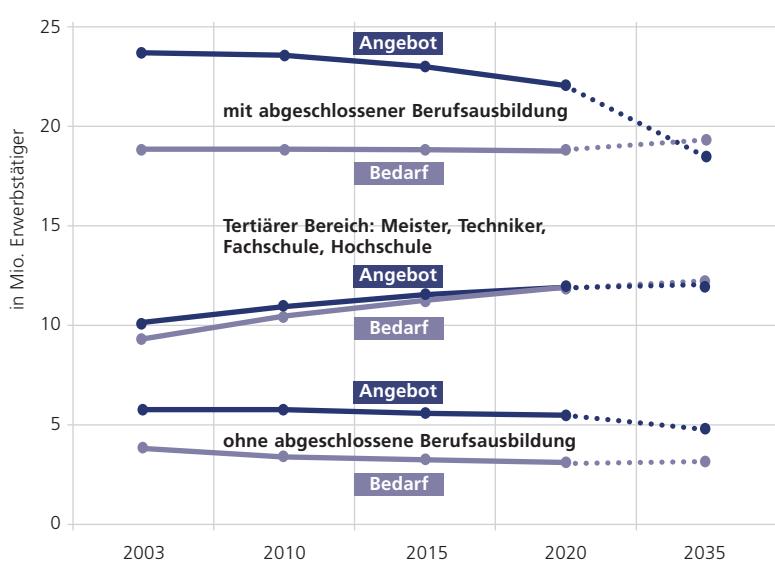
Prognosen sind weder faktische Ziele noch unabwendbar, sondern ein Brennglas für das, was sich zur Zeit als am wahrscheinlichsten abzeichnet. Und wenn eine wissenschaftlich fundierte und gewissenhaft erstellte Prognose nicht eintritt, dann war sie deshalb nicht schlecht, denn sie kann Orientierungen gegeben und/oder Verhaltensänderungen provoziert haben. Und wenn sie solche Verhaltensänderungen provoziert hat, dann hat sie nicht nur ihren Sinn erfüllt, sondern natürlich auch ihre eigenen Projektionsgrundlagen verändert. Daher ist in der Regel eine Validierung von Prognoseergebnissen kaum möglich.

Bei allen Prognosen – oder besser Projektionen – gilt, dass diese die Entwicklung der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft fortschreiben. Was wird voraussichtlich sein, wenn die Zukunft sich so entwickelt, wie die längere Vergangenheit sich bis heute entwickelt hat, einbezogen das, was wir bereits über die Zukunft begründet zu wissen glauben. Prognosen sind nichts mehr als eine Beschreibung dessen, was eintreten würde, wenn sich an den bisherigen Trends nichts änderte. Dies geschieht unter einer Reihe von Annahmen z. B. zum Wirtschaftswachstum, zur Bevölkerungsentwicklung, zu den Erwerbsquoten etc. Ändert sich ein Parameter, so verändert sich zwangsläufig auch das Ergebnis.

Eine besondere Gefahr wird bei Arbeitsmarktprognosen in der möglichen Erzeugung von „self-fulfilling prophecies“ gesehen, z. B. in Form von sogenannten Schweinezyklen. Beispiele für solche Arbeitsmärkte in Deutschland waren der Ingenieurberuf oder auch der Lehrerberuf.

Eine Ursache für solche Entwicklungen ist das verzögerte Handeln der Arbeitskräfteanbieter. Diese orientieren sich bei der Planung ihres Angebots an den Chancen der Vor- und der aktuellen Periode. Aber warum orientieren sie sich nicht an der nahen Zukunft? Weil es diese Informationen in Deutschland nicht gibt. Differenzierte Informationen über die Arbeitsmarktentwicklungen sind in der Regel ein Jahr alt (aktuell: Berufe im Spiegel der Statistik 2007; www.pallas.iab.de). Die fehlende Transparenz der Märkte verursacht also diese Entwicklung. Begegnen kann man aber diesem Effekt durch mehr zeitnahe und regelmäßig aktualisierte Informationsbereitstellung, was sowohl die aktuelle Entwicklung als insbesondere auch die zukünf-

Abbildung 3 Erwerbstätigengesamtangebot und -bedarf nach Qualifikationsstufen 2003 bis 2035

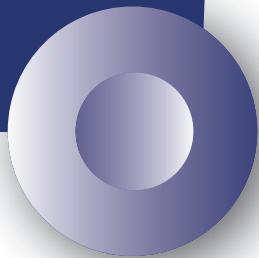


Quelle: BONIN u. a. 2007, (BLK-Prognose 2006); eigene Berechnungen

tige Entwicklung betrifft. Gerade die regelmäßige Aktualisierung ist das wirksamste Mittel gegen den vermeintlichen Schweinezyklus, der auch ohne Prognosen bereits in der Vergangenheit aufgetreten ist. ■

Literatur

- BLK: Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015. Bonn 2002
- BONIN, H. u. a.: Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. IZA Research Report No. 9. Bonn 2007
- BOTT, P.: E-Commerce/E-Business – ein Tätigkeitsfeld im Aufwind. In: BULLINGER, H. J.; GIDION, G.; SCHNALZER, K.; (Hrsg.): Transport in die Zukunft – Berufliche Entwicklungen in Logistik und E-Commerce. Bielefeld 2003, S. 34 ff.
- DESTATIS: 11. Bevölkerungsvorausberechnung – Annahmen und Ergebnisse. Wiesbaden 2006
- DOSTAL, W.; REINBERG, A.; SCHNUR, P.: Tätigkeits- und Qualifikationsprojektionen – der IAB/Prognos-Ansatz. In: Kleinhenz, G. (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 250/2002, S. 547–556
- KNOCHE, M.: Die deutschen Unternehmen im Globalisierungsprozess – Erfolgsfaktor Personal. Ifo-Schnelldienst, Wochenberichte, Jg. 60 (2007) 6, S. 17–28
- OECD: Education at a glance. 2007 URL: www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf
- SCHADE, H.-J.: Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen in der beruflichen Weiterbildung – Untersuchungsansätze im Bundesinstitut für Berufsbildung; In: ABICHT, L. u. a.: Auf der Suche nach neuen Qualifikationen – Methoden der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen, Bielefeld 2007, S. 101
- SCHNUR, P.; ZIKA, G.: Arbeitskräftebedarf bis 2025: Die Grenzen der Expansion. (IAB-Kurzbericht, 26/2007), Nürnberg 2007
- TIEMANN, M. u. a.: Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf Basis der KldB 1992. Bonn 2008



Ausbildungsbereitschaft von Betrieben – am künftigen oder bisherigen Fachkräftebedarf orientiert?

► Der Ausbildungsstellenmarkt wird zunehmend durch Veränderungen im Beschäftigungssystem bestimmt. Im Folgenden wird auf der Grundlage einer Betriebsbefragung untersucht, ob und in welcher Weise sich der steigende Fachkräftebedarf auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe auswirkt.

Die hier präsentierten Befunde zeigen zwar deutliche Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der Betriebe zum künftigen Bedarf an Arbeitskräften und ihren konkreten Absichten, für das Ausbildungsjahr 2007/2008 Ausbildungsstellen anzubieten. Gleichzeitig belegen sie aber auch einen nicht unerheblichen Einfluss der bisherigen Einstellungspraxis in Betrieben.

Aufgrund des Rückgangs jüngerer Altersjahrgänge und des künftigen Mangels an qualifizierten Erwerbstätigen (REINBERG/HUMMEL 2003) könnte man annehmen, dass Betriebe zur Qualifizierung von Fachkräften verstärkt auf die Möglichkeit der dualen Berufsausbildung zurückgreifen (DIETRICH/ABRAHAM 2005, S. 78 f.). Diese Annahme erscheint insofern plausibel, als eine deutliche Mehrheit der Betriebe über die notwendigen Voraussetzungen zur Ausbildung verfügt (BELLMAN/HARTUNG 2003) und auch die grundsätzliche Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (WALDEN/BEICHT/HERGET 2002; TROLTSCH/KREKEL 2006) sowie das Interesse von Jugendlichen an einer betrieblichen Berufsausbildung seit Jahren auf einem hohen Niveau liegen. So ist auch die Anzahl betrieblicher Ausbildungsplätze in den letzten beiden Jahren gestiegen, allerdings nicht in dem Maß, wie es aufgrund des prognostizierten Fachkräftemangels zu erwarten wäre; für das kommende Ausbildungsjahr wird sogar mit einem leichten Rückgang gerechnet (BMBF 2008, S. 78).

Ein Modell zur Untersuchung der Ausbildungsbereitschaft

Die Beantwortung der Frage, warum nicht im Vorgriff auf den kommenden Fachkräftemangel das betriebliche Bildungsangebot schon jetzt deutlicher zunimmt als bislang geschehen, knüpft an Analysen zu den längerfristigen Entwicklungen des dualen Ausbildungssystems an (TROLTSCH/WALDEN 2007).

Seit Anfang der 1960er-Jahre reagierte das betriebliche Ausbildungssystem mit Stellenangeboten überwiegend auf die Nachfrage von Jugendlichen (nachfrageinduziert): Stieg die Nachfrage, so wurden von Seiten der Betriebe verstärkt Ausbildungsstellen angeboten (Expansion), ging die Nachfrage zurück, so nahm auch das Bildungsangebot mit zeitlicher Verzögerung ab (Kontraktion). Für die Jahre nach 2001 orientierte sich das betriebliche Bildungsangebot aber eher an der Beschäftigungsentwicklung (angebotsinduziert) und ging bis 2005 analog zum Trend auf dem Arbeitsmarkt zurück.



KLAUS TROLTSCH

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung“ im BiBB

Datenbasis: BIBB-AusbildungsMonitor

Auswertungsbasis: BIBB-AusbildungsMonitor, konzipiert als unterjähriges Betriebspanel und umgesetzt als internetgestützte Befragung von Personalverantwortlichen in Betrieben (computer assisted web interviews – CAWI).

Fragestellung: Wie lassen sich Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt und speziell im Bildungsangebot im Zeitverlauf besser beschreiben und erklären?

Stichprobe: Auf Basis einer disproportional geschichteten Stichprobe aus der Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit wurden 13.000 Betriebe telefonisch kontaktiert, von denen 5.000 ihre grundsätzliche Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung erklärten.¹

Befragungszeitpunkte: Im Jahr 2007 wurden insgesamt drei Erhebungswellen von TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt: Der Erstkontakt (Screening) fand im Februar und März statt, die Basisbefragung zum Ausbildungsjahr 2007/2008 im Juli und die Abschlussbefragung im September 2007.

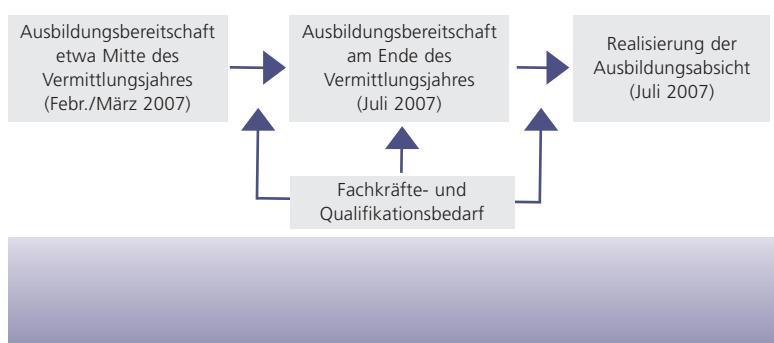
Auf Basis einer repräsentativen Betriebsbefragung aus dem Jahr 2007 wird im Folgenden untersucht, ob und in welcher Weise die Ausbildungsbereitschaft an betriebliche Beschäftigungsentwicklungen gekoppelt ist und wie sie sich im Verlauf eines Vermittlungsjahres verändert (Abb. 1).

Ausgangspunkt ist die These, dass der künftige Fachkräftebedarf auch im Hinblick auf den demografischen Wandel der ausschlaggebende Grund für die Ausbildungsbereitschaft ist und von den Betrieben als Investition in die eigene Humankapitalbildung angesehen wird (FRANZ/STEINER/ZIMMERMANN 2000).

Kurzfristige Veränderungen in der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft

Da allgemein gestellte Fragen zur Ausbildungsbereitschaft bei Befragungen grundsätzlich auf eine hohe Zustimmung treffen, wurde in der vorliegenden Untersuchung konkret nach den Ausbildungsabsichten der Betriebe im Ausbildungsjahr 2007/2008 gefragt. Vergleicht man diese Angaben in der Mitte und zum Ende des Vermittlungsjahres, so ergeben sich selbst in einem so kurzen Zeitraum deutliche Änderungen (Abb. 2). Zu Beginn der Befragung wollten nur rd. 19 Prozent der Betriebe definitiv Ausbildungsstellen anbieten. Von dieser Entscheidung ist nach Angaben der befragten Personalverantwortlichen jeder vierte Betrieb Mitte des Jahres entweder wieder abgerückt (1,5 %) oder hat ganz davon Abstand genommen (2,9 %). Rund 17 Prozent der Betrieb waren sich zu Beginn der Befragung unsicher, ob es gelingen wird, Ausbildungsangebote für das kommende Ausbildungsjahr zu schaffen. Davon hat sich dann am Ende des Vermittlungsjahres fast die Hälfte endgültig dagegen entschieden (7,2 %). 6,4 Prozent der Betriebe sind

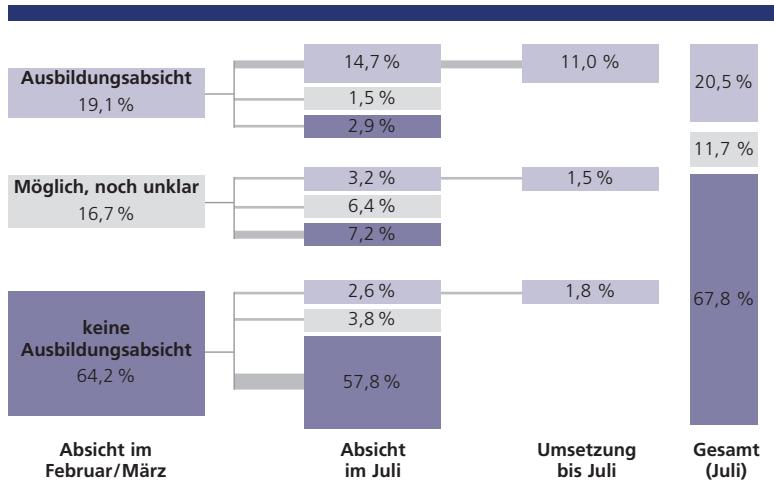
Abbildung 1 Einflussfaktoren auf die Ausbildungsbereitschaft und deren Veränderung



kurz vor Ausbildungsbeginn immer noch unentschieden, und lediglich bei 3,2 Prozent ist die Entscheidung letztendlich positiv ausgefallen. Fast zwei Drittel aller Betriebe (64,2 %) hatte von Anfang an nicht die Absicht, Jugendliche auszubilden. Knapp sechs Monate später wird zumindest von jedem zehnten Betrieb diese Entscheidung wieder in Frage gestellt.

Als erstes Zwischenergebnis bleibt festzuhalten, dass mit 14,7 Prozent eine deutliche Minderheit der befragten Betriebe in konstanter Weise die Absicht hatte, ein entsprechendes Bildungsangebot an Jugendliche zu machen. 57,8 Prozent der Betriebe sind stabil in ihrer ablehnenden Haltung, und 6,4 Prozent sind sich kurz vor Ausbildungsbeginn immer noch unsicher über ihre eigenen Ausbildungsabsichten für das kommende Ausbildungsjahr. Das heißt insgesamt, dass mit 21,1 Prozent jeder fünfte Betrieb in diesem Zeitraum seine Absichten geändert hat, bei 9,6 Prozent hin zu einer positiven Entscheidung, bei 11,6 Prozent hin zu einem endgültigen Verzicht.

Abbildung 2 Ausbildungsabsichten von Betrieben im Zeitverlauf sowie Abschluss von Ausbildungsverträgen für das Ausbildungsjahr 2007/2008



Quelle: BIBB-AusbildungsMonitor 2007

¹ Knapp 60 Prozent dieser Betriebe willigten ein, sich weiterhin über das Internet befragen zu lassen, alle anderen Firmen bevorzugten den postalischen oder telefonischen Weg.

Umsetzung der Ausbildungsabsichten

Zum Ende des Vermittlungsjahres haben 58 Prozent der Betriebe, die zu Anfang der Befragung Ausbildungsplätze anbieten wollten, ihre Absicht auch entsprechend umgesetzt und Ausbildungsverträge mit Jugendlichen abgeschlossen. Zählt man die Betriebe hinzu, die sich im Laufe des Vermittlungsjahres in positiver Weise umentschieden haben, so erhöht sich der Anteil auf 70 Prozent. Damit waren kurz vor Beginn der eigentlichen Ausbildungszeit in rund jedem dritten Betrieb Ausbildungsplätze noch nicht besetzt. Als zusätzliches Ausbildungspotenzial sind zu diesem Zeitpunkt Stellenangebote hinzuzurechnen, da sich zwölf Prozent der Betriebe immer noch nicht sicher sind, ob im kommenden Ausbildungsjahr Jugendliche ausgebildet werden sollen, und daher auch noch keine Ausbildungsverträge abgeschlossen haben.²

Betrieblicher Arbeitskräftebedarf

Die Personalverantwortlichen wurden gefragt, ob sie in den letzten drei Jahren Arbeitsstellen in ihrem Betrieb zu besetzen hatten oder in den kommenden zwei Jahren besetzen wollen. Im Vergleich zu den Betrieben ohne Arbeitskräftebedarf nimmt mit zunehmender Sicherheit über den künftigen Personalbedarf auch die Absicht kontinuierlich zu, entsprechende Bildungsangebote für das Ausbildungsjahr 2007/2008 zu schaffen (Tab. 1, Modell 1).³

Damit könnte davon ausgegangen werden, dass es in den nächsten Jahren unter Beachtung demografischer Entwicklungen zu einem erhöhten Arbeitskräftebedarf kommt, in dessen Folge eine deutliche Aufstockung des betrieblichen Ausbildungspotenzials erwartet werden kann. Dieser Zusammenhang könnte allerdings außer Kraft gesetzt sein, wenn Betriebe ihren Bedarf schon in den vergangenen Jahren gedeckt haben und keine weiteren Fachkräfte benötigen. Bezieht man die Angaben zur bisherigen Einstellungspraxis in die Auswertungen mit ein, dann zeigt sich in der Tat eine höhere Abhängigkeit der Ausbildungsbereitschaft von der bisherigen Personalbeschaffung. Der voraussichtliche Bedarf spielt nur noch eine verminderte Rolle (Tab. 1, Modell 2). Hatten die Betriebe in den letzten drei Jahren Arbeitskräfte eingestellt, so erhöhen sich im Vergleich zu den Betrieben ohne Neueinstellungen die relativ

Chancen, Ausbildungsplätze für 2007/2008 anzubieten, um fast das Dreifache (2,7). Ein Bedarf in der Zukunft kommt dagegen nur auf einen niedrigeren Wert von 1,7 und spielt rein statistisch gesehen nur eine untergeordnete Rolle. Wichtiger für die Ausbildungsbereitschaft

Lesebeispiel: Im Vergleich zu Betrieben, die keinen Arbeits- bzw. Fachkräftebedarf haben, erhöhen sich in Betrieben, die von einem sicheren Bedarf ausgehen, die Chancen, entsprechende Bildungsangebote für Jugendliche zu schaffen, um das 26-fache. In Betrieben, bei denen dies nach eigener Einschätzung nur möglicherweise der Fall sein wird, um das Achtfache.

Werte über 1 weisen auf einen positiven, unter 1 auf einen negativen Einfluss hin.*** bedeutet, dass der Einfluss sehr stark ist, Werte ohne * sind statistisch nicht signifikant.

bereitschaft scheint ein kontinuierlicher Fachkräftebedarf zu sein, der sich über einen längeren Zeitraum hinweg erstreckt. Hier erhöhen sich die Chancen gegenüber Betrieben, die ausschließlich in Zukunft Einstellungen vornehmen wollen, um das Sechsfache.

Betrieblicher Qualifikationsbedarf

Eine weitere Frage an die Betriebe bezog sich auf den bisherigen und künftigen Qualifikationsbedarf (Tab. 1, Modell 3). Differenziert wurde zwischen Beschäftigengruppen mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau. Insbesondere die Tatsache, dass Betriebe in den letzten drei Jahren Fachkräfte mit einem mittleren Qualifikationsniveau eingestellt haben, wirkte sich positiv auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe aus. Im Vergleich zu Betrieben, die keine Beschäftigten mit diesen Berufsqualifikationen benötigten, erhöhen sich die Chancen um das Vierfache, für das kommende Ausbildungsjahr 2007/2008 Ausbildungsplätze anzubieten. Werden in Zukunft Beschäftigte mit diesen Berufsqualifikationen benötigt, dann sind die Chancen nur doppelt so hoch.

Angesichts des Trends zu höher qualifizierten und stärker wissensbasierten Berufstätigkeiten ist zudem von besonderem Interesse, ob die bisherige oder die geplante Einstellung von Beschäftigten mit Fachhoch- und Hochschulabschluss die Chancen für Jugendliche mindert, einen Ausbildungplatz in diesen Betrieben angeboten zu bekommen. Hier zeigt sich, wie auch schon in anderen Untersuchungen nachgewiesen (HALL 2007; TROTSCH 2007), dass auch dann die betriebliche Berufsbildung ihren Stellenwert im Rahmen der betrieblichen Humankapitalbildung behält und keine absoluten Verdrängungseffekte entstehen. Die Einstellung un- oder angelernter Arbeitskräfte weist keine signifikanten Zusammenhänge mit der Ausbildungsbereitschaft auf. Benannten die Betriebe hingegen einen künftigen Bedarf an solchen Arbeitskräften, wirkt sich dies negativ auf die Ausbildungsbereitschaft aus.

² Feste mündliche Vereinbarungen zwischen Betrieb und Jugendlichen sowie Ausbildungsverträge aus den Monaten August und September wurden nicht in die vorliegenden Auswertungen einbezogen.

³ Betriebe, die zum Zeitpunkt der Befragung definitiv nicht wussten, ob sie ausbilden werden, wurden nicht in diese Berechnungen einbezogen.

Tabelle 1

Einfluss des bisherigen und künftigen Fachkräfte- und Qualifikationsbedarfs auf die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben

Quelle: BIBB-AusbildungsMonitor 2007

	Betriebe mit Ausbildungsabsicht	Änderung der ablehnenden Haltung	Abschluss von Ausbildungsverträgen bei positiver Absicht
Referenz:	keine Ausbildung-absicht	konstante Ablehnung	keine Abschlüsse
Modell 1:			
Referenz: kein Bedarf			
sicherer Arbeitskräftebedarf	26,033***	7,804	11,769***
möglicherweise Arbeitskräftebedarf	8,410**	3,800	4,848*
wahrscheinlich kein Arbeitskräftebedarf	3,191	1,438	2,193
Nagelkerkes R ²	0,217	0,088	0,143
Modell 2:			
Referenz: keine Einstellungen/kein Bedarf			
Einstellungen in den letzten drei Jahren	2,652***	1,905	2,962***
Arbeitskräftebedarf in den nächsten zwei Jahren	1,697	1,846	1,234
Referenz: nur Bedarf			
sowohl bisher Einstellungen als auch künftiger Bedarf	6,346***	3,228*	6,879***
Nagelkerkes R ²	0,207	0,087	0,143
Modell 3:			
Referenz: keine Einstellungen/kein Bedarf			
Fachkräften mit mittlerem Qualifikationsniveau eingestellt	3,972***	2,763 *	4,501***
Fachkräfte mit Fachhoch/Hochschulabschluss eingestellt	2,189**	0,723	2,286***
un- oder angelernte Arbeitskräfte eingestellt	1,327	0,767	1,412
Bedarf an Fachkräften mit mittlerem Qualifikationsniveau	1,939*	1,208	1,895*
Bedarf an Fachkräften mit Fachhoch-/Hochschulabschluss	1,105	1,063	1,077
Bedarf an un- oder angelernten Arbeitskräften	0,787	1,040	0,557
Nagelkerkes R ²	0,217	0,063	0,214

Signifikanzniveau: *** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05

Änderung und Umsetzung der Ausbildungsbereitschaften

Bezogen auf die zum Teil kurzfristigen Veränderungen in den Ausbildungsbereitschaften soll abschließend untersucht werden, welche Rolle bedarfsbezogene Einflussfaktoren beim Wechsel von einer ursprünglich ablehnenden hin zu einer positiven Ausbildungentscheidung spielen. Aus Tabelle 1 (Spalte 2) ergibt sich, dass diese Betriebe von keinem besonderen Arbeitskräftebedarf ausgehen. Ein derartiger Wechsel in der Ausbildungsbereitschaft kommt mit hoher Wahrscheinlichkeit dann zustande, wenn in den Betrieben in den vergangenen zwei Jahren Fachkräfte eingestellt wurden und aus Sicht der Betriebe ein weiterer Bedarf bestehen wird. Hier wäre näher zu untersuchen, welche Art von besonderem Arbeitskräftebedarf in diesen Betrieben besteht.

Inwieweit ein Zusammenhang zwischen einer positiven Ausbildungsbereitschaft des Betriebs und Vertragsabschlüssen mit Jugendlichen von bedarfsbezogenen Einflussfaktoren

abhängig ist, zeigt die letzte Spalte von Tabelle 1. Auch hier zeigt sich die Bedeutung der bisherigen, insbesondere auf den Qualifikationsbedarf bezogenen Personalbeschaffung für einen möglichst frühzeitigen Abschluss von Ausbildungsverträgen.

Ausbildung als Teil betrieblicher Einstellungs- und Beschäftigungsstrategien

Für sich betrachtet spielt der künftige Bedarf an Fachkräften eine durchaus wichtige Rolle für die Überlegungen der Betriebe, Ausbildungsstellen für Jugendliche anzubieten, auch wenn es „einen ‚strategischen‘ personalpolitischen Bezug auf die Auswirkungen des demographischen Wandels ... bislang nur in Einzelfällen [gibt; d. A]. Es handelt sich um ‚Best-Practice‘-Betriebe sowie um einige wenige weitere, die die Frage im Rahmen ihrer Personalpolitik berücksichtigen und als Handlungsfeld verankert haben“ (BENEDIX u. a. 2007, S. 41).

Ein vergleichsweise höheres Gewicht kommt vorangegangenen Personaleinstellungen und einem kontinuierlichen Bedarf an Beschäftigten zu. Dies wird besonders deutlich beim Bedarf an Fachkräften mit mittlerem Qualifikationsniveau. Offensichtlich stellen Erfahrungen mit der Rekrutierung von Fachkräften eine bessere Entscheidungsgrundlage für Umfang und Zuschnitt künftiger Ausbildungssatzangebote sowie den daraus ableitbaren Qualifikationsbedarf und weiteren Investitionen in Humankapital dar (STRUCK 2005). In Kenntnis der damit verbundenen Aufwendungen scheinen Betriebe besser abschätzen zu können, ob und in welchen Qualifikations- und Berufsberichten die eigene betriebliche Ausbildung junger Fachkräfte sinnvoll erscheint. Damit verringert sich für sie das „Abenteuer der Kalkulation“ (BECKERT 2007). Auch die Einstellung von Hoch- und Fachhochschulabsolventen führt demzufolge nicht wie in der Literatur häufig behauptet zu einer zwangsläufigen Verdrängung dual ausgebildeter Fachkräfte oder zu einem Abbau betrieblicher Ausbildungskapazitäten. Von daher werden der demografiebedingte Rückgang der Schulabsolventenzahlen und das Problem des absehbaren Fachkräftemangels auf dem Arbeitsmarkt erst dann zu deutlicheren Reaktionen bei den Betrieben führen, wenn sich in den nächsten Jahren weiterhin entsprechende Beschäftigungszuwächse ergeben haben. ■

Literatur

- BECKERT, J.: *Die Abenteuer der Kalkulation. Zur sozialen Einbettung ökonomischer Rationalität.* In: Leviathan (2007) 3, S. 295–309
- BELLMANN, L.; HARTUNG, S.: *Ausbildungsberechtigung und deren Nutzung durch die Betriebe. Ein Vergleich von Zeitpunkt- und Zeitraumwerten auf Basis des IAB-Betriebspansels.* In: Arbeit und Beruf 54 (2003) 7, S. 199–201
- BENIDIX, U.; HAMMER, G., KNUTH, J., SCHICK, H.: *Demographischer Wandel und altersgerechte Personalpolitik. Bestandsaufnahme, Strategien und Unterstützungsbedarfe in regionalen Unternehmen.* Bremen 2007
- BMBF (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht (Vorversion).* Bonn, Berlin 2008 URL: www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf (Stand: 11.04.2008)
- DIETRICH, H.; ABRAHAM, M.: *Eintritt in den Arbeitsmarkt.* In: Abraham, M.; Hinz, Thomas (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde.* Wiesbaden 2005, S. 169–198
- TROLTSCH, K.; KREKEL, E. M.: *Zwischen Skylla und Charybdis. Möglichkeiten und Grenzen einer Erhöhung betrieblicher Ausbildungskapazitäten.* In: BWP 35 (2006) 1, S. 12–17
- TROLTSCH, K.; WALDEN, G.: *Beschäftigungssystem dominiert zunehmend Ausbildungsstellenmarkt. Zur Responsivität des dualen Ausbildungssystems.* In: BWP 36 (2007) 4, S. 5–9
- TROLTSCH, K.: *Auswirkungen betrieblicher Qualifikationsstrukturen und am Qualifikationsbedarf orientierten Rekrutierungsstrategien auf das Bildungsangebot im Dienstleistungssektor.* In: WALDEN, G. (Hrsg.): *Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung.* Bielefeld 2007, S. 99–123
- WALDEN, G.; BEICHT, U.; HERGET, H.: *Warum Betriebe (nicht) ausbilden.* In: BWP 31 (2002) 4, S. 35–39
- KONIETZKA, D.: *Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt.* In: BECKER, R.; LAUTERBACH, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden 2004, S. 273–302
- REINBERG, A.; HUMMEL, M.: *Steuert Deutschland auf einen Fachkräftemangel zu? Demografischer Wandel und Qualifikationsbedarf als Herausforderung an die Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik.* In: FreQueNz-Newsletter (2003) 2, S. 9–11
- STRUCK, O.: *Betrieb und Arbeitsmarkt.* In: ABRAHAM, M.; HINZ, TH. (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde.* Wiesbaden 2005, S. 169–198
- FRAZER, W.; STEINER, V.; ZIMMERMANN, V.: *Die betriebliche Ausbildungsbereitschaft zwischen technologischem und demographischem Wandel.* Baden-Baden 2000
- HALL, A.: *Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveaus in Dienstleistungsberufen.* In: Walden, G. (Hrsg.): *Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung.* Bielefeld 2007, S. 153–208

Das BiBB informiert

Günter Walden (Hrsg.) Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich

Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung

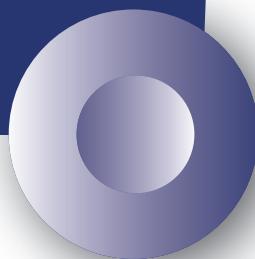
Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Der Wandel von der Industrie- zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft hat tiefgreifende Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen an den Arbeitsplätzen und demzufolge auch auf die Berufsbildung nach sich gezogen. Zunächst konnte das duale System sich nicht schnell genug auf die Veränderungen im Beschäftigungssystem einstellen. Heute erfolgt die Ausbildung allerdings sowohl auf Branchen- wie auch Berufsebene überwiegend in Dienstleistungsbereichen. Zu dieser Entwicklung dürfte nicht zuletzt die Schaffung einer Reihe von neuen Dienstleistungsberufen beigetragen haben. Das duale System der Berufsausbildung hat in den vergangenen Jahren auf diesem Feld enorme Anpassungsleistungen erbracht. Allerdings ergeben sich für die Zukunft weitere Herausforderungen. Zu ihrer Identifikation und Bewältigung entwickelt der vorliegende Band eine Reihe von Vorschlägen und formuliert weitere Forschungsfragen.

BiBB 2007, ISBN 978-3-7639-1097-7
292 Seiten, 19,90 EUR

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 91101-11
Telefax: (05 21) 91101-19
E-Mail: service@wbv.de

BiBB



Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung

Teilnehmer/-innen an betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Vergleich

► Die jüngeren Engpässe auf dem Lehrstellenmarkt verlangten vielen Jugendlichen Zugeständnisse ab. Nicht selten mussten sie auf den Wunschberuf verzichten, zum Teil auch auf eine schulische Berufsausbildung ausweichen. Welche Folgen hatte dies für ihren Ausbildungsverlauf? Führten sie ihre Ausbildung zu Ende oder brachen sie diese vorzeitig ab? Und welche Chancen des Übergangs in Beschäftigung hatten diejenigen, die anstelle einer betrieblichen Lehre eine schulische Berufsausbildung absolvierten? Auf Basis der BIBB-Übergangsstudie sollen hierauf Antworten gefunden werden.

In Folge der negativen Beschäftigungsentwicklung war auch das Ausbildungsplatzangebot im dualen System bis Mitte dieses Jahrzehnts stark rückläufig. Wurden 1992 noch 721.800 Plätze angeboten, waren es 2005 nur noch 562.800. Umgekehrt stieg die Absolventenzahl aus den allgemeinbildenden Schulen von 759.700 auf 939.300. Da das Interesse der Jugendlichen an dualer Ausbildung unvermindert hoch blieb, kam es zu erheblichen Engpässen.

Die Probleme erfolgloser Ausbildungsplatzbewerber/-innen an der sogenannten „Ersten Schwelle“ (Übergang von Schule in die Berufsausbildung) sind in den vergangenen Jahren oft thematisiert worden (vgl. z. B. BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2007). Relativ wenig Aufmerksamkeit fanden jene Jugendlichen, welche den Weg in eine Berufsbildung schafften. Dabei ist zu vermuten, dass die Hürden an der „Ersten Schwelle“ selbst für die erfolgreichen Ausbildungsplatzbewerber/-innen nicht folgenlos blieben. Viele dürften Zugeständnisse gemacht haben, sei es, dass sie bei ihrer Berufswahl innerhalb des dualen Systems auf eine „zweite Wahl“ zurückgreifen mussten oder aber alternativ in das Schulberufssystem einmündeten. Solche Kompromisse berühren aber die Ausbildungsmotivation; eine verstärkte Abbruchneigung ist zu befürchten.

Zwei Ausbildungssysteme

Die **duale Berufsausbildung** findet in bundesweit anerkannten Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HwO) an den Lernorten Betrieb und Teilzeitberufsschule statt. In der dualen Ausbildung gibt es keine formalen Zugangsbeschränkungen. 2006 lag die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge bei 576.153 und 2007 bei 625.914 (jeweils zum Stichtag 30.09.).

Die **Ausbildung in Schulberufen** wird nach bundes- oder landesgesetzlichen Regelungen in vollzeitschulischer Form durchgeführt, wobei der Ausbildungsträger für die gesamte Ausbildung einschließlich der fachpraktischen Phasen allein verantwortlich ist. Die Zahl der Einmünder/-innen belief sich 2006 auf 169.227.

Schulische Ausbildungsgänge setzen oft einen mittleren Schulabschluss voraus. Ihr Schwerpunkt liegt auf Berufen des Sozial- und Gesundheitswesens sowie auf den kaufmännischen oder technischen Assistentenberufen. Gewerbliche Berufe spielen im Gegensatz zum dualen System nur eine geringe Rolle. Aufgrund seiner spezifischen Trägerschaft ist das Ausbildungsplatzangebot in den Schulberufen weitaus weniger konjunkturanfällig.



URSULA BEICHT

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung“ im BIBB



JOACHIM GERD ULRICH

Dr. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung“ im BIBB

Wir wollen deshalb der Frage nachgehen, wie viele Ausbildungsanfänger/-innen der vergangenen Jahre ihre Berufsausbildung bis zum regulären Ende absolvierten und wie der Übergang von der Berufsausbildung in Beschäftigung verlief („Zweite Schwelle“). Basis ist die „BIBB-Übergangsstudie 2006“, eine repräsentative Erhebung, bei der Jugendliche der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988 retrospektiv zu ihrem gesamten Bildungs- und Berufsverlauf Auskunft gaben (zum methodischen Vorgehen vgl. BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH). In die Analysen sind dabei jene rd. 3.000 Untersuchungsteilnehmer/-innen einbezogen, die ihre erste voll qualifizierende Berufsausbildung entweder als Auszubildende in einem Betrieb (Unternehmen, Behörde, Praxis) oder aber als Schüler/-in in einem Schulberuf begonnen hatten.¹

Tabelle 1 Personen, die als erste Berufsausbildung eine betriebliche Ausbildung oder eine Ausbildung in einem Schulberuf begonnen haben, nach persönlichen Merkmalen

Merkmale der einmündenden Jugendlichen ¹⁾	betriebliche Ausbildung	Ausbildung in einem Schulberuf
	Spaltenprozente (gewichtet)	
Schulabschluss *** (bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule)		
• maximal Hauptschulabschluss	45,9	28,2
• mittlerer Abschluss	47,5	59,4
• Abitur, Fachhochschulreife	6,6	12,4
Durchschnittszeugnisnote bei Schulabgang		
• bis 1,9	7,1	8,3
• 2,0 bis 2,9	50,3	52,1
• 3,0 bis 3,9	37,9	35,9
• 4,0 und schlechter	4,6	3,6
Geschlecht ***		
• männlich	61,7	24,2
• weiblich	38,3	75,8
Migrationshintergrund		
• ohne Migrationshintergrund	80,3	79,0
• mit Migrationshintergrund	19,7	21,0
Art des Berufs ***		
• gewerblich-technischer Beruf ²⁾	56,2	7,0
• Dienstleistungsberuf	43,8	93,0
Ausbildung und Wunschberuf ***		
• „ist der Wunschberuf“	47,6	53,8
• „hat zumindest Ähnlichkeiten damit“	26,3	29,9
• „ist nicht mein Wunschberuf“	18,4	11,8
• „habe keinen besonderen Wunschberuf“	7,7	4,5

1) Signifikanzüberprüfung (χ^2 -, T-Tests) der bivariaten Zusammenhänge mit der gewählten Ausbildungsform auf Basis der ungewichteten Daten: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

2) Einschließlich Berufe des primären Sektors

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, deren erste Berufsausbildung eine betriebliche oder eine schulische war (ungewichtete Fallzahlen: betriebliche Ausbildung: n = 2.484; Ausbildung in einem Schulberuf: n = 670)

Betriebliche Ausbildungsanfänger/-innen: öfter Zugeständnisse bei der Berufswahl

Wie auch aus der Berufsbildungsstatistik bekannt ist, münden in die betriebliche Ausbildung überwiegend männliche Jugendliche und relativ viele Hauptschulabsolventen/-absolventinnen ein (vgl. Tab. 1). Die Schulberufe haben ihren Schwerpunkt in den Dienstleistungsberufen und werden vor allem von Frauen bzw. von Personen mit mindestens mittlerem Schulabschluss erlernt. Signifikante Unterschiede in den Zeugnisnoten waren in unserer Stichprobe nicht zu finden. Auch der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund war in beiden Ausbildungssystemen etwa gleich hoch.

Allerdings hatten betriebliche Auszubildende häufiger Kompromisse bei der Berufswahl machen müssen: Für nur etwa 48 Prozent hatte sich der Berufswunsch uneingeschränkt erfüllt, während 18 Prozent explizit betonten, sie erlernten nicht ihren Wunschberuf. Weitere 26 Prozent konnten zumindest Ähnlichkeiten mit dem Wunschberuf entdecken. Den schulischen Berufsausbildungsanfängern/-anfängerinnen war es signifikant häufiger gelungen, ihren Berufswunsch zu verwirklichen. Jedoch fiel die Quote mit rund 54 Prozent viel niedriger aus, als wir aufgrund des weitgehend marktunabhängigen Zugangs in das Schulberufssystem vermutet hatten.

Mehr Ausbildungsabbrüche in den Schulberufen

Obwohl die Jugendlichen in den Schulberufen häufiger ihren Berufswunsch realisieren konnten, brachen sie öfter ihre Berufsausbildung vorzeitig ab² (vgl. Abb. 1). Bei einer betrieblichen Lehre war die Abbruchwahrscheinlichkeit dagegen nur in den ersten drei Monaten besonders hoch. Anschließend entwickelte sie sich relativ moderat. Ein Jahr nach Ausbildungsbeginn hatten insgesamt sieben Prozent ihre betriebliche Berufsausbildung vorzeitig beendet, nach zwei Jahren zehn Prozent und nach dreien elf Prozent. Im Schulberufssystem lagen die kumulierten Abbruchraten nach einem Jahr dagegen bereits bei zehn Prozent, nach zwei bei 15 Prozent und nach drei Jahren bei 19 Prozent. In der Lehre bestand die höchste Abbruchgefahr offenbar in der Probezeit; anschließend war keine Phase mehr durch ein besonders großes Risiko gekennzeichnet. Anders in den Schulberufen: Hier kam es jeweils zum Ende der Schuljahre zu beträchtlichen Steigerungen der Abbruchrate.

Welches waren die Gründe für einen Ausbildungsabbruch? In der betrieblichen Lehre wurden Probleme mit dem Ausbildungs- und Lehrpersonal, den Kolleginnen und Kollegen sowie den Mitschülerinnen/-schülern bzw. anderen Aus-

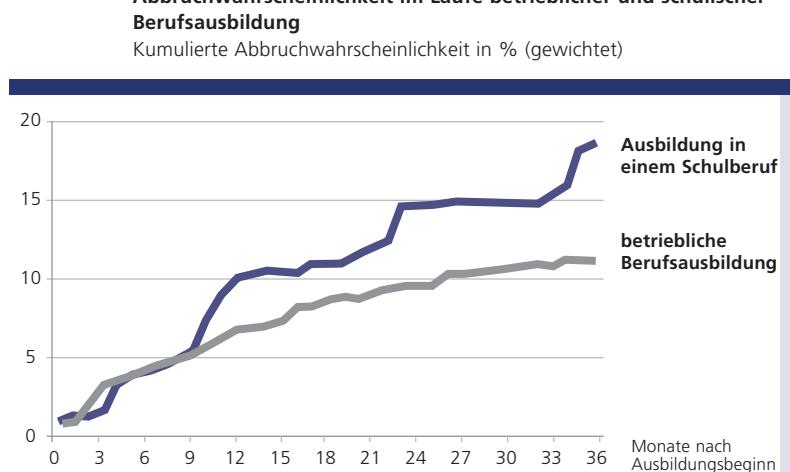
1 Beamtenanwärter/-innen blieben unberücksichtigt, ebenso die außerbetrieblichen oder schulischen Ausbildungsanfänger/-innen in einem BBiG/HwO-Beruf.

zubildenden am häufigsten genannt (56 %).³ In den Schulberufen spielten solche Schwierigkeiten eine wesentlich geringere Rolle (27 %). Abbrecher/-innen einer schulischen Berufsausbildung verwiesen vielmehr öfter darauf, dass die Ausbildung zu schwierig war (26 % gegenüber 12 % bei den betrieblichen Ausbildungsabrecherinnen/-abbrechern). Zugleich nahmen sie häufiger (31 % vs. 20 %) die Aussicht auf eine andere (bessere) Ausbildungsmöglichkeit zum Anlass, ihre Berufsausbildung vorzeitig zu beenden. Die betreffenden Jugendlichen brachen oft erst gegen Schuljahresende ab, um ohne längere Wartezeit eine neue Ausbildung beginnen zu können.

Eine große Rolle spielte bei beiden Ausbildungsformen, dass der Beruf nicht zusagt hatte. Dieser Aspekt wurde von den betrieblichen Ausbildungsabrecherinnen/-abbrechern noch etwas häufiger (51 %) genannt als von Schulberufsabrecherinnen/-abbrechern (44 %). Der Gruppenunterschied war allerdings statistisch nicht signifikant.

Wie die Ergebnisse einer Cox-Regression zeigten, war die Abbruchwahrscheinlichkeit vor allem dann erhöht, wenn der Wunschberuf explizit verfehlt wurde (vgl. Tab. 2, S. 22). Hatte der gewählte Beruf zumindest Ähnlichkeiten mit dem Wunschberuf, war kein erhöhtes Risiko mehr festzustellen, ebenso nicht, wenn der Jugendliche keine klaren beruflichen Präferenzen gehabt hatte. Risikomindernd waren darüber hinaus bessere Leistungen in der allgemeinbildenden Schule, sei es in Form von höheren Schulabschlüssen oder besseren Zeugnisnoten. Jugendliche mit Migrationshintergrund hatten grundsätzlich ein erhöhtes Abbruchrisiko. Das Geschlecht spielte dagegen keine signifikante Rolle. In der Cox-Regression bestätigten sich zudem die Befunde zum Einfluss der Ausbildungsform: Bei einer schulischen Berufsausbildung steigt die Abbruchwahrscheinlichkeit im Laufe der Zeit überproportional stark an⁴ und übertrifft insgesamt deutlich das Abbruchrisiko bei einer betrieblichen Lehre.

Abbildung 1 Entwicklung der nach KAPLAN-MEIER geschätzten, kumulierten Abbruchwahrscheinlichkeit im Laufe betrieblicher und schulischer Berufsausbildung



Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, deren erste Berufsausbildung eine betriebliche oder eine schulische war (ungewichtete Fallzahlen: betriebliche Ausbildung: n = 2.484; Ausbildung in einem Schulberuf: n = 670).

Betrieblich Ausgebildete rascher erwerbstätig

Welche Entwicklung nahmen diejenigen Untersuchungsteilnehmer/-innen, die ihre Berufsausbildung erfolgreich abschließen konnten? Wie Abbildung 2 (S. 23) zeigt, kam es im Laufe des ersten Jahres je nach Ausbildungsform zu beträchtlichen Abweichungen. Von den betrieblich Ausgebildeten arbeiteten nach drei Monaten 47 Prozent unbefristet und mit mehr als 20 Wochenarbeitsstunden; zusammen mit den auf sonstige Weise Beschäftigten befanden sich 72 Prozent in Erwerbstätigkeit. Dagegen waren von den Schulberufabsolventinnen/-absolventen nur 15 Prozent in ein entsprechendes unbefristetes Beschäftigungsverhältnis eingemündet; der Gesamtanteil der Erwerbstätigen lag bei lediglich 40 Prozent.

Zwölf Monate nach Ausbildungsende war der Anteil der unbefristet Erwerbstätigen unter den betrieblich Ausgebildeten auf 50 Prozent gestiegen. Allerdings hatte sich die Zahl befristeter Arbeitsverträge vermindert, was unter anderem auf befristete Übernahmen im Ausbildungsbetrieb zurückzuführen sein dürfte, die zwischenzeitlich beendet waren. Daher war die Gesamtquote aller Erwerbstätigen leicht auf 69 Prozent gefallen. Bei den Schulberufabsolventinnen/-absolventen hatte sich der Anteil der unbefristet Beschäftigten auf knapp 20 Prozent erhöht; die Erwerbstätigenquote betrug nun insgesamt 56 Prozent. Rund 30 Prozent der schulisch Ausgebildeten befanden sich ein Jahr nach Abschluss erneut im Bildungssystem: 17 Prozent waren in eine neue voll qualifizierende Ausbildung einschließlich Studium gemündet, 13 Prozent besuchten die Fachoberschule bzw. ein Fachgymnasium oder nahmen

2 Ohne Einrechnung von Personen, die die Abschlussprüfung nicht bestanden hatten. Der Beobachtungszeitraum von 36 Monaten entspricht in den meisten Berufen der festgelegten Ausbildungsdauer. Personen mit kürzerer Ausbildungsdauer wurden als zensierte Fälle behandelt.

3 Die Befragten konnten mehrere Gründe gleichzeitig angeben.

4 Bei der Cox-Regression sollte bei den einbezogenen Kovariaten die Proportionalitätsannahme erfüllt sein. Sie ist verletzt, wenn sich wie hier – vereinfacht ausgedrückt – die Abbruchwahrscheinlichkeiten in der betrieblichen und schulischen Ausbildung im Zeitverlauf nicht im selben Verhältnis zueinander entwickeln. In diesem Fall muss eine Interaktionsvariable mit der Zeit in das Regressionsmodell integriert werden (zum Verfahren der Cox-Regression vgl. u.a.: DIEKMANN/MITTER 1984).

an einer Weiterbildungsmaßnahme in Vollzeitform teil. Acht Prozent waren entweder arbeitslos oder machten sonstiges. Von den betrieblich Ausgebildeten befanden sich zehn Prozent wieder im Bildungssystem und lediglich fünf Prozent in einer Zweitausbildung. Die Quote derer, die beschäftigungslos waren oder sonstiges taten, lag bei zwölf Prozent.

Diskussion

Zwei Ergebnisse sind besonders hervorzuheben: Zum einen fiel der Anteil der betrieblichen Auszubildenden, die ihre Lehre vorzeitig beendeten, mit insgesamt elf Prozent niedriger aus, als wir aufgrund der Übergangsprobleme an der „Ersten Schwelle“ und den damit verbundenen Kompromissen bei der Berufswahl erwartet hatten. Zum anderen ist es bemerkenswert, dass Jugendliche in Schulberufen signifi-

fikant häufiger ihre Berufsausbildung abbrachen – obwohl sie öfter ihren Wunschberuf realisieren konnten und auch eine höhere schulische Vorbildung mitbrachten.

Stabilere Ausbildungsverläufe bei „Bestenauslese“

Paradoxeweise ist nicht auszuschließen, dass die überraschend niedrige Abbrecherquote bei betrieblicher Berufsausbildung (ebenfalls) eine Folge der Übergangsprobleme an der „Ersten Schwelle“ ist. Denn angesichts des großen Bewerberandrangs konnten die Betriebe in großem Maße „Bestenauslese“ betreiben. Dies führte dazu, dass leistungsstärkere Auszubildende in die Lehre einmündeten und Überforderungsgefühle als Abbruchgrund, wie hier gesehen, eine relativ geringe Rolle spielten. Dieser risikomindernde Effekt einer höheren Qualifikation (vgl. hierzu BESSEY / BACKES-GELLNER 2007, S. 17) war insgesamt womöglich stärker als die negativen motivationalen Auswirkungen verfehlter Wunschberufe.

Tabelle 2 Einflussgrößen auf die Entwicklung der Abbruchrate – Ergebnisse einer Cox-Regression

Untersuchte Einflussgrößen ¹⁾	e^β
Schulabschluss Referenz: maximal Hauptschulabschluss	1
• mittlerer Abschluss	,653**
• Abitur, Fachhochschulreife	,636*
Durchschnittszeugnisnote (bei Schulabgang)	1,415***
Geschlecht Referenz: männlich	1
• weiblich	1,296
Migrationshintergrund Referenz: ohne Migrationshintergrund	1
• mit Migrationshintergrund	1,430*
Art des Berufs Referenz: gewerblich-technischer Beruf	1
• Dienstleistungsberuf	,979
Ausbildung und Wunschberuf Referenz: „ist mein Wunschberuf“	1
• „hat Ähnlichkeiten mit meinem Wunschberuf“	,898
• „ist nicht mein Wunschberuf“	3,622***
• „habe keinen besonderen Wunschberuf“	1,179
Ausbildungsform Referenz: betriebliche Ausbildung	1
• Ausbildung in einem Schulberuf	2,883***
Zeitliche Veränderung der Auswirkung der Ausbildungsform auf die Abbruchrate Referenz: betriebliche Ausbildung	1
• schulische Ausbildung	1,685**
Gesamtmödel: $\chi^2 = 159,656$ df = 11 p = ,000	

1) Die in der rechten Spalte aufgeführten Effektkoeffizienten e^β geben an, welchen Einfluss die verschiedenen Variablen und Gruppenzugehörigkeiten auf die Abbruchrate haben. Werte größer als 1 deuten auf eine (im Vergleich zur jeweiligen Referenzgruppe) höhere Abbruchwahrscheinlichkeit hin, Werte kleiner als 1 auf eine geringere. Der Effektkoeffizient der Durchschnittszeugnisnote beziffert die Auswirkung einer um eine Note schlechteren Schulleistung.
Signifikanzniveaus: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Quelle: BiBB-Übergangsstudie 2006. Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, deren erste Berufsausbildung eine betriebliche Ausbildung oder eine schulische war (ungewichtete Fallzahl: n = 3.071).

Es ist auffällig, dass die offiziell gemessene Quote vorzeitig gelöster Lehrverträge in Zeiten starken Bewerberandrangs keinesfalls steigt (zwischen 2002 und 2006 sank sie sogar von 24,1% auf 19,8%). Dieses Phänomen wird bisweilen damit begründet, dass potenziellen Abbrecherinnen/Abbrechern bei Engpässen auf dem Ausbildungsmarkt Gelegenheiten für einen Ausbildungswechsel fehlen (vgl. BROSI / WERNER 2003, S. 6); es könnte aber auch für unsere These sprechen, dass die Betriebe in verstärktem Ausmaß Bestenauslese betreiben konnten. Dass im Übrigen der von uns gemessene Abbrecheranteil mit elf Prozent noch deutlich geringer ausfiel, ist kein Widerspruch zur offiziellen Statistik. Denn dort werden alle Vertragslösungen und nicht nur echte Abbrüche gezählt. Es ist aber bekannt, dass rund die Hälfte der Vertragslöser/-innen die Ausbildung unmittelbar danach fortsetzt, meist im selben Beruf (vgl. SCHÖNGEN 2003). Zudem blieben in unserer Studie jene Vertragslösungen unberücksichtigt, die noch vor Ausbildungsbeginn oder wenige Tage danach vorgenommen wurden.

Schulberufsausbildung: häufiger eine individuelle Fehlentscheidung?

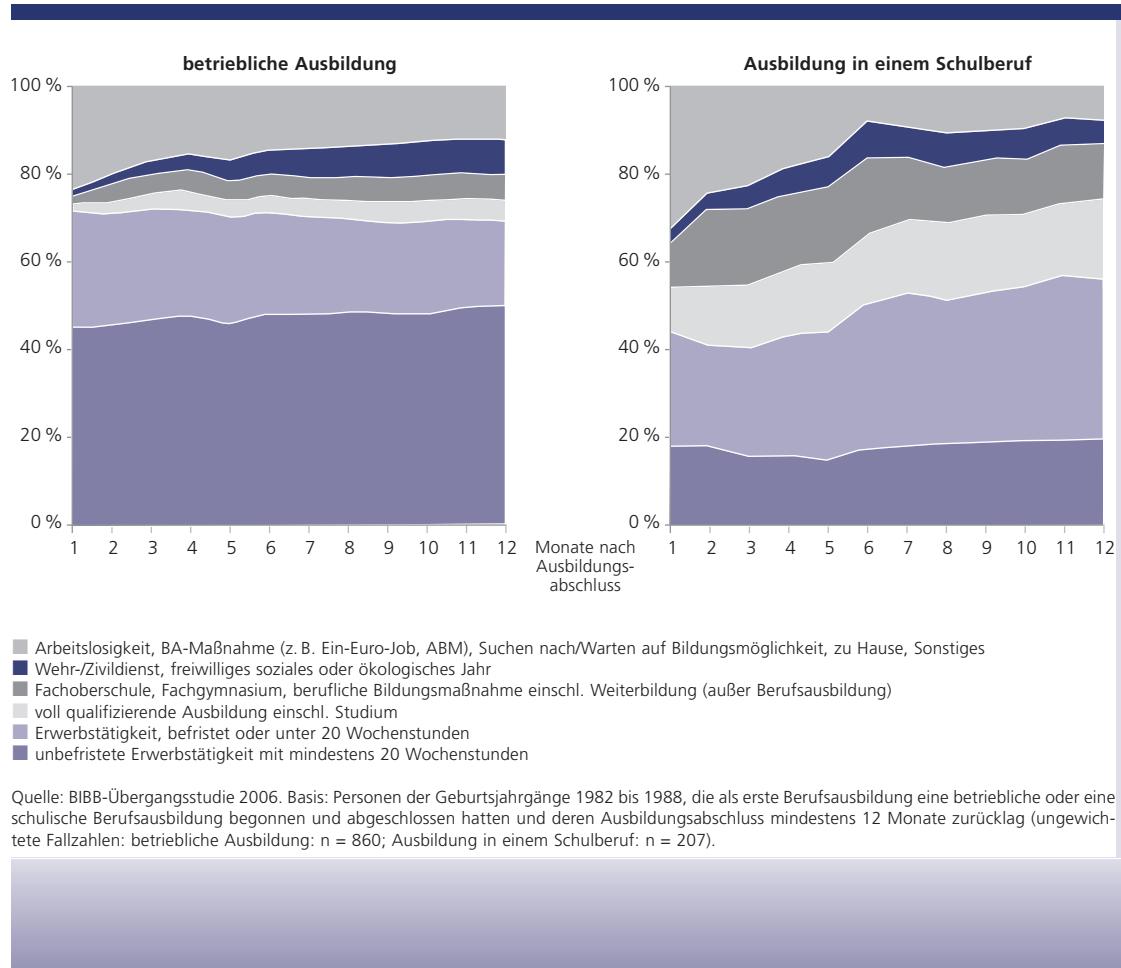
Die höhere Abbrecherquote in den Schulberufen dürfte zum Teil ebenfalls auf die zurückliegenden Probleme an der „Ersten Schwelle“ zurückzuführen sein, zum Teil auf die vorweggenommenen Hürden an der „Zweiten Schwelle“. Die „Erste Schwelle“ spielt insofern eine Rolle, als auch auffallend viele Jugendliche beim Übergang ins Schulberufssystem Zugeständnisse bei der Berufswahl machten. Es sei in diesem Zusammenhang erwähnt, dass knapp die Hälfte der Ausbildungsanfänger/-innen in Schulberufen auch nach einer Ausbildungsmöglichkeit im dualen System

Abbildung 2

Statusverteilung in den ersten zwölf Monaten nach Abschluss der ersten Berufsausbildung

Dargestellt ist, wie viele Jugendliche sich zu den unterschiedlichen Zeitpunkten nach Ausbildungsabschluss in einem bestimmten Status (z.B. Erwerbstätigkeit oder Ausbildung) befanden. Es handelt sich um eine monatsgenau Darstellung der Gesamtverteilung in Prozent (gewichtet).

Dabei sind nur Jugendliche einbezogen, die im Sommer 2005 oder früher die Ausbildung abgeschlossen, d.h. zum Befragungstermin bereits einen Zeitraum von zwölf Monaten nach Ausbildungsende durchlaufen hatten.

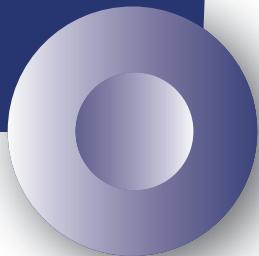


gesucht hatte. Dem Schulberufssystem kommt offenbar eine Auffangfunktion zu, zumal seine Zugangsregelungen weniger marktabhängig sind. Allerdings schienen die Anforderungen in der schulischen Berufsausbildung oft unterschätzt worden zu sein; die von den Abbrecherinnen/Abbrechern relativ oft genannten Überforderungsgefühle deuten darauf hin, dass ein Teil nicht die für die Schulberufe erforderliche Vorqualifikation mitbrachte.

Wie die Ergebnisse zeigten, müssen Jugendliche in Schulberufen mit deutlich größeren Hürden an der „Zweiten Schwelle“ rechnen. Dies ist den Schülerinnen und Schülern offenbar bewusst, und die befürchteten Probleme veranlassen einen Teil, sich nach alternativen Bildungsgängen umzusehen. Nicht wenige entscheiden sich gegebenenfalls für einen Abbruch, um in solche Alternativen einmünden zu können; aber auch viele warten damit bis zum Abschluss ihrer ersten Berufsausbildung. Die langfristigen Folgen einer solchen Doppel- bzw. Höherqualifizierung sind aus individueller Sicht sicherlich nicht negativ zu werten. Grundsätzlich verringert eine umfassende Bildung das Risiko zukünftiger Erwerbslosigkeit. Gleichwohl wirft der recht hohe Anteil von Absolventinnen/Absolventen, der ohne längere Beschäftigungserfahrung gleich wieder in das Bildungssystem einmündet, bildungswirtschaftliche Fragen auf (vgl. FELLER 2004). ■

Literatur

- BEICHT, U.; FRIEDRICH, M.; ULRICH, J. G.: Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. BIBB-Report 2/2007
 BEICHT, U.; FRIEDRICH, M.; ULRICH, J. G. (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen in Zeiten eines ange spannten Lehrstellenmarktes
 BESSEY, D.; BACKES-GELLNER, U.: Premature Apprenticeship Terminations: An Economic Analysis. Universität Zürich, Institut für Strategie und Unternehmensökonomik 2007
 BROSI, W.; WERNER, R.: Lösung von Ausbildungsverträgen – ein bildungspolitisch wichtiges Thema, methodisch statistisch schwierig zu fassen. In: Althoff, H. u.a. (Hrsg.): Vorgezige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Bielefeld 2003
 DIEKMANN, A.; MITTER, P.: Methoden zur Analyse von Zeitverläufen. Stuttgart 1984
 FELLER, G.: Ausbildungen an Berufsfachschulen – Entwicklungen, Defizite und Chancen. In: BWP 33 (2004) 4, S. 48–52
 SCHÖNGEN, K.: Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? In: BWP 32 (2003) 5, S. 35–39



(Um-)Wege von Jugendlichen von der Hauptschule in die Berufsausbildung

► Die Wege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen in eine Ausbildung differenzieren sich zunehmend aus. Nur einer Minderheit gelingt am Ende der Pflichtschulzeit der direkte Einstieg in die Berufsausbildung. Der größere Teil ist gezwungen, unterschiedliche Zwischenschritte zu gehen. Wie orientieren sie sich in dieser Situation? Welche Wege gehen sie? Welche dieser Wege sind erfolgreich? Und welche dieser Wege sind mit Risiken behaftet? Um Antworten auf diese Fragen zu suchen, werden seit März 2004 die Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung in einer Längsschnittuntersuchung verfolgt. Für sie lassen sich die Übergänge aus der Schule in Ausbildung nachzeichnen.

**NORA GAUPP**

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ im Deutschen Jugendinstitut e. V., München

**TILLY LEX**

Dr., stellv. Leiterin des Forschungsschwerpunkts „Übergänge in Arbeit“ im Deutschen Jugendinstitut e. V., München

**BIRGIT REIBIG**

Wiss. Mitarbeiterin im Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ im Deutschen Jugendinstitut e. V., Außenstelle Halle

Jugendliche mit Hauptschulabschluss müssen in ihrer Planung flexibel sein

Knapp die Hälfte der Befragten wollte im März 2004 unmittelbar nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen, gut ein Viertel weiter die Schule besuchen. 14 Prozent sahen die Teilnahme an einem Angebot der Berufsvorbereitung als nächsten Schritt. Sechs Prozent wussten noch nicht, was sie als Nächstes tun wollten. Und nur eine kleine Minderheit (2 %) gab an, ohne vorherige Qualifizierung erst einmal jobben und Geld verdienen zu wollen.

Zwischen März und Juni 2004 (dem Zeitpunkt einer zweiten Befragung) mussten diese Pläne in vielen Fällen reviert werden, weil die angestrebten nächsten Schritte unrealistisch erschienen. Fragt man weiter, wo sich die Jugendlichen im November 2004 tatsächlich befanden, wird deutlich, dass die Anpassungsprozesse im Juni 2004 noch keineswegs abgeschlossen waren. Vielmehr mussten sich viele bis zur tatsächlichen Platzierung im November 2004 weiter umorientieren (vgl. Abb. 1).

Das DJI-Übergangspanel

Die Längsschnittuntersuchung wird mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und Mitteln aus dem institutionellen Haushalt des Deutschen Jugendinstituts durchgeführt. Dabei wurden im März 2004 bundesweit rund 4.000 Schülerinnen und Schüler im letzten Schulbesuchsjahr von Hauptschulen bzw. Hauptschulzügen erstmals befragt. Ab November 2004 (dem ersten Übergangsjahr) fanden die Befragungswellen im halbjährlichen Abstand, ab dem vierten Übergangsjahr 2007 bis 2009 finden sie jeweils jährlich statt. Die Basiserhebung wurde im Klassenverband per Fragebogen durchgeführt. In den Folgerhebungen kommt CATI (computer assisted telephone interviewing) zum Einsatz (zum Methodenwechsel im Übergangspanel vgl. GAUPP/KUHNKE/SCHWEIGARD 2006). Der vorliegende Bericht umfasst den Untersuchungszeitraum von der Basiserhebung (März 2004) bis zum dritten Übergangsjahr im November 2006 (zur Anlage und zu den Ergebnissen aus dem DJI-Übergangspanel vgl. REIBIG/GAUPP/LEX 2008).

Bei den Revisionen von Plänen zwischen März und Juni 2004 blieben die bereits in der Erstbefragung sichtbaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund erhalten. So wollten im Juni 2004 deutlich mehr Jungen (42 %) als Mädchen (26 %) direkt eine Ausbildung beginnen. Junge Migrantinnen und Migranten gaben weniger häufig als

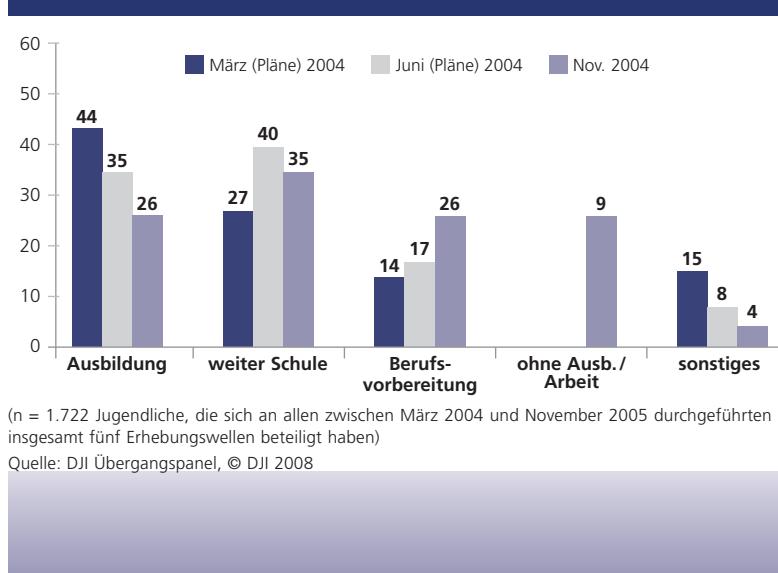
Jugendliche deutscher Herkunft an, unmittelbar eine Ausbildung anschließen zu wollen (30 % zu 41 %). Den Wunsch weiter zur Schule zu gehen, äußerten Mädchen (49 %) öfter als Jungen (34 %). Jugendliche mit Migrationshintergrund (47 %) wollten häufiger als ihre deutschen Mitschüler/-innen (34 %) weiter zur Schule gehen.

Deutlich weniger Jugendliche als geplant mündeten im November 2004 tatsächlich in eine Ausbildung: Nur gut ein Viertel aller Befragten konnte direkt nach Beendigung der Schule eine Ausbildung aufnehmen. Die Ausbildungen, die Mädchen am häufigsten begonnen haben, waren Friseurin, Kinderpflegerin, Arzthelferin, Zahnärzthelferin und Einzelhandelskauffrau. Bei den Jungen waren es Kfz-Mechatroniker, Maler/Lackierer, Koch, Industriemechaniker und Anlagenmechaniker. Insgesamt entsprachen die erreichten Ausbildungsberufe den im März 2004 genannten Wünschen, was allerdings nicht bedeutet, dass die Einzelnen in ihre Wunschberufe einmünden konnten.

Gegen Ende der Pflichtschulzeit (im Juni 2004) war die Gruppe derjenigen, die weiter zur Schule gehen wollten, um (weitere) allgemeinbildende Schulabschlüsse zu erwerben, ebenso groß wie die Gruppe der Befragten, die sofort eine Ausbildung aufnehmen wollten. Tatsächlich ging im November 2004 die größte Gruppe weiter zur Schule. Der weitere Schulbesuch war damit der quantitativ wichtigste Anschluss für Hauptschulabsolventen. Auch die in den ursprünglichen Plänen der Jugendlichen nur relativ selten genannte Option, an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilzunehmen, erwies sich als quantitativ wichtiger Anschluss: Im November 2004 befand sich jede/r vierte Befragte in einer solchen Maßnahme. Der Eintritt in eine Berufsvorbereitung als erster Schritt nach Beendigung der Pflichtschulzeit wurde damit von ähnlich vielen Jugendlichen gewählt wie die Aufnahme einer Berufsausbildung. Zwei Prozent nahmen ungelernt eine Arbeit auf. Neun Prozent waren weder im Bildungssystem noch in Ausbildung, noch in Arbeit.

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, die bereits bei den ursprünglichen Plänen sichtbar wurden, verfestigten sich im November 2004. Mehr Jungen als Mädchen traten direkt in eine Berufsausbildung ein (30 % zu 21 %). Nur ein Fünftel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nahm im Anschluss an die Pflichtschulzeit eine Ausbildung auf, bei den Jugendlichen deutscher Herkunft war es ein gutes Drittel. 40 Prozent der Mädchen gingen im November 2004 weiter zur Schule, bei den Jungen waren es nur 32 Prozent. Deutlich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund (39 %) als Jugendliche deutscher Herkunft (29 %) versuchten, über einen weiteren Schulbesuch ihre Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern.

Abbildung 1 Pläne und Platzierungen 2004

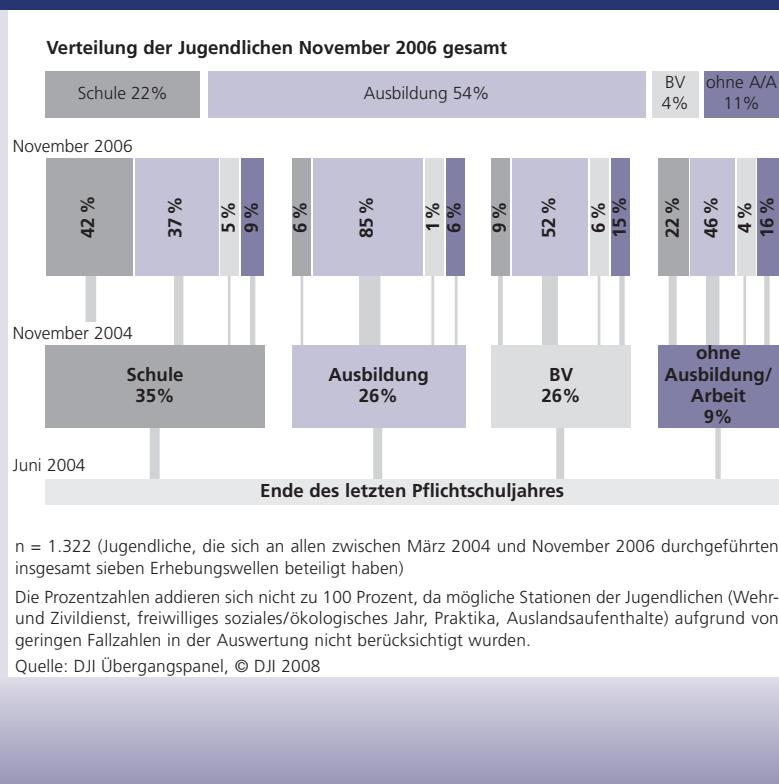


Kontinuität und Brüche in den weiteren Verläufen

Betrachtet man die Verteilung der Jugendlichen zu den verschiedenen Zeitpunkten auf unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungsstationen, bleibt die Frage offen, auf welchen Wegen sie in diese Stationen gelangt sind. Um diese Frage zu beantworten, werden in einem nächsten Analyseschritt diese Wege längsschnittlich untersucht. Wo also befanden sich im November 2006 die Jugendlichen, die sich im November 2004 in der Schule, in Ausbildung oder in Berufsvorbereitung befanden bzw. weder in Bildung noch in Ausbildung oder Erwerbsarbeit waren?

Die Zuordnung zu den einzelnen Status (vgl. Abb. 2, S. 26) basiert auf Angaben der Jugendlichen in den Interviews. Neben der dualen betrieblichen Ausbildung umfasst die Kategorie „Ausbildung“ auch die vollzeitschulische Ausbildung in beruflichen Schulen sowie die staatlich geförderte außer- und überbetriebliche Ausbildung in speziellen Ausbildungseinrichtungen. Die Kategorie „Schule“ umfasst neben Allgemeinbildenden Schulen auch die Berufsbildenden Schulen, wenn dort ein allgemeinbildender Schulabschluss erlangt werden soll. Unter „Berufsvorbereitung (BV)“ werden alle Angebote gefasst, die eine Vorbereitung oder Orientierung auf einen Beruf darstellen. Neben schulischen Angeboten zur Berufsvorbereitung in Berufsschulen, Berufsfachschulen oder Berufskollegs (z. B. BVJ, BGJ) sind dies sonstige berufsvorbereitende Maßnahmen (z. B. von der Bundesagentur für Arbeit geförderte berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen Bvb). 42 Prozent der Jugendlichen, die im November 2004 die Schule besucht hatten, gingen im November 2006 noch immer zur Schule. Ein gutes Drittel war in eine Berufsausbildung eingemündet. Fünf Prozent befanden sich im November 2006

Abbildung 2 Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen (n = 1.322)



in einem berufsvorbereitenden Angebot. Fast jede/r Zehnte war zu diesem Zeitpunkt weder in der Schule noch in Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Arbeit. Vier von fünf Jugendlichen hatten also im zweiten Folgejahr nach Ende des Pflichtschulbesuchs einen Anschluss in Ausbildung oder Schule gefunden. Von den Jugendlichen, die sich im November 2004 in einer Ausbildung befanden, waren neun von zehn auch im November 2006 in Ausbildung. Jugendliche, so sie eine Ausbildung gefunden haben, brachen diese also nur sehr selten vorzeitig ab (vgl. auch BEICHT / ULRICH in diesem Heft). Von den Abbrechern waren im November 2006 sechs Prozent unversorgt (weder in Berufsvorbereitung noch in Ausbildung oder Arbeit). Eine weitere kleine Gruppe ging wieder zur Schule. Ein Prozent besuchte jetzt ein berufsvorbereitendes Angebot. Von denen, die sich im November 2004 für ein berufsvorbereitendes Angebot entschieden hatten, waren bis November 2006 gut die Hälften (52 %) in eine Ausbildung gewechselt. Der Anteil derjenigen, die sich erneut bzw. noch immer in Berufsvorbereitung befanden, war mit sechs Prozent gering. Längere als zweijährige Schleifen in der Berufsvorbereitung durchlief also nur ein sehr kleiner Teil der Jugendlichen. Allerdings waren 15 Prozent der Jugendlichen, die im Anschluss an die Pflichtschulzeit ein berufsvorbereitendes Angebot besucht haben, im dritten Übergangsjahr weder in der Schule noch in Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Arbeit. Berufsvorbereitung hatte damit zwei sehr unterschiedliche Funktionen: Für einen Großteil der Jugendlichen war sie im Wortsinn ein vorbereitender Zwischenschritt, der

schließlich in eine berufliche Ausbildung führte. Für einen geringeren Teil der Jugendlichen konnte sie nicht zur Integration ins Ausbildungssystem beitragen. Von den im November 2004 Unversorgten war im November 2006 jede/r Fünfte in einer Schule, knapp die Hälfte war in Ausbildung, vier Prozent waren in Berufsvorbereitung und 16 Prozent waren wiederum unversorgt. Dies deutet auf eine heterogene Zusammensetzung dieser Gruppe: Es sind einmal Jugendliche, die im November 2004 (fünf Monate nach Verlassen der Schule) am geplanten Anschluss in Ausbildung oder Schule festhielten und spätestens bis zum Herbst 2006 in Ausbildung oder Schule eingemündet waren. Eine zweite Gruppe stand allerdings bereits ein Jahr nach Verlassen der Schule verfestigt außerhalb des Bildungs- und Ausbildungssystems und fand auch bis November 2006 keinen Weg zurück. Hier beginnen höchst problematische Erwerbskarrieren.

Ausbildung als stabile Station für Jungen

Ein Vergleich der Verlaufswege von Mädchen und Jungen zeigt, dass Jungen, die im November 2004 weiter zur Schule gingen, häufiger anschließend in eine Ausbildung wechselten, während die Mädchen eher in der Schule blieben. Wechsel aus der Schule in Berufsvorbereitung fanden bei Jungen wie bei Mädchen eher selten statt. Jede/r Zehnte war allerdings nach einem Zwischenschritt in der Schule im November 2006 völlig unversorgt. Ausbildung erwies sich insbesondere für die Jungen als eine stabile Station. Neun von zehn Jungen, die im November 2004 eine Ausbildung aufgenommen hatten, waren zwei Jahre später noch immer in Ausbildung. Bei den Mädchen betrug dieser Anteil nur 78 Prozent; die „Aussteigerinnen“ gingen zum Teil wieder zur Schule zurück (6 %), andere nahmen eine ungelernte Arbeit auf (8 %). Völlig unversorgt blieben nach dem Abbruch der Ausbildung fünf Prozent der Jungen und sechs Prozent der Mädchen. Hinsichtlich der Wege nach Teilnahme an einem berufsvorbereitenden Angebot gab es nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Jeweils ca. die Hälfte war zwei Jahre später in Ausbildung. Mehr Jungen (17 %) als Mädchen (13 %) waren zwei Jahre nach dem Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme weder in einer Schule noch in Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Arbeit.

Schulbesuch als wichtige Anschlussoption für Jugendliche mit Migrationshintergrund

Deutliche Unterschiede in den Bildungs- und Ausbildungswegen zwischen November 2004 und November 2006 gibt es auch zwischen Jugendlichen deutscher Herkunft und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Der Schulbesuch stellte im November 2004 eher für junge Migrantinnen und Migranten eine wichtige Anschlussoption und eine eher langfristige Strategie dar. Fast jede/r

Zweite befand sich auch zwei Jahre später noch in der Schule. Bei den Jugendlichen deutscher Herkunft war es nur ein gutes Drittel. Letztere hatten bis zum November 2006 dafür häufiger nach einer Zwischenstation in der Schule eine Ausbildung aufgenommen (49 % zu 31%). Von denen, die im November 2004 weiter zur Schule gegangen waren, waren im November 2006 häufiger Jugendliche mit Migrationshintergrund (11%) als Jugendliche deutscher Herkunft (7%) weder in einer Schule noch in Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Arbeit. Dagegen erwies sich Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund wie für Jugendliche deutscher Herkunft als eine sehr stabile Station. 86 Prozent der deutschen Jugendlichen und 84 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die im November 2004 eine Ausbildung aufgenommen hatten, waren auch im November 2006 noch in der Ausbildung. Häufiger gelang Jugendlichen deutscher Herkunft (58 %) als Jugendlichen mit Migrationshintergrund (48 %) im Zeitraum von November 2004 bis November 2006 der Übergang von Berufsvorbereitung in Ausbildung. Von den im November 2004 Unversorgten hatten zwei Jahre später 50 Prozent der deutschen Jugendlichen und 43 Prozent der Migrantinnen und Migranten den Übergang in Ausbildung geschafft. Jugendliche mit Migrationshintergrund wechselten dafür häufiger in Schulen. In beiden Gruppen war ca. jede/r Siebte auch 2006 unversorgt.

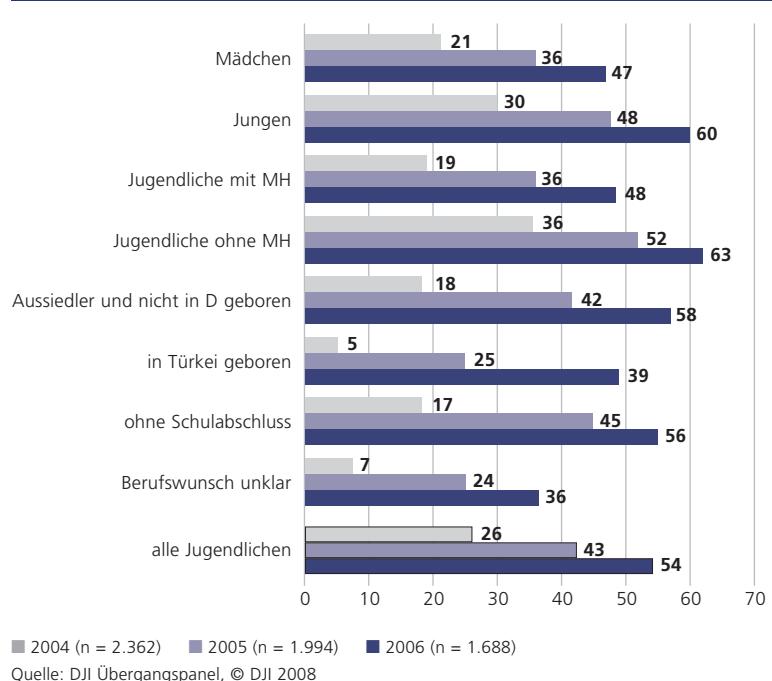
Wer kommt wann in Ausbildung?

Die vorangegangenen Aussagen haben deutlich gemacht, dass es in den nach Ende des Pflichtschulbesuchs absolvierten Stationen und ihren Abfolgen Unterschiede zwischen Teilgruppen der Untersuchungspopulation gab. Diese Differenzen können unterschiedlichen Präferenzen, aber auch unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten geschuldet sein. In Abbildung 3 werden nun für einzelne Teilgruppen die Anteile der in Ausbildung befindlichen Untersuchungspersonen für die drei Zeitpunkte nach Beendigung der Pflichtschulzeit abgebildet. Dies gibt Hinweise auf Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit eines Übergangs in Berufsausbildung in diesem Zeitraum erhöht oder verringert haben. Hinsichtlich des direkten Übergangs in Ausbildung nach Ende des Pflichtschulbesuchs gibt es innerhalb der Gruppe der jungen Migrantinnen und Migranten deutliche Unterschiede. Von den in der Türkei geborenen Jugendlichen begannen nur fünf Prozent sofort eine Ausbildung. Bei den nicht in Deutschland geborenen Aussiedlerjugendlichen waren es immerhin 18 Prozent. Ein fehlender Schulabschluss (am Ende der Pflichtschulzeit) erschwerte eindeutig den direkten Übergang. Hinderlich war auch das Fehlen eines konkreten Berufswunsches. Von den Jugendlichen, die im März noch nicht wussten, welchen Beruf sie lernen wollen, gelangten im November nur sieben Prozent in Ausbildung. Zu besonders hohen Anteil-

len begannen Jungen (30 %) sowie Jugendliche deutscher Herkunft (36 %) sofort eine Ausbildung.

Diese Unterschiede zwischen den Teilgruppen setzten sich

Abbildung 3 **Anteile der in Ausbildung befindlichen Personen für verschiedene Untergruppen jeweils im November 2004, 2005 und 2006**



■ 2004 (n = 2.362) ■ 2005 (n = 1.994) ■ 2006 (n = 1.688)

Quelle: DJI Übergangspanel, © DJI 2008

auch in den Folgejahren fort: 60 Prozent der Jungen und 63 Prozent der Jugendlichen deutscher Herkunft befanden sich im November 2006 in Ausbildung, aber nur 47 Prozent der Mädchen und 48 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Nur 36 Prozent der Jugendlichen mit unklarem Berufswunsch sind zu diesem Zeitpunkt in Ausbildung und 39 Prozent der in der Türkei geborenen Jugendlichen. Aber es gibt auch eine Gruppe, die Nachteile beim unmittelbaren Einstieg im weiteren Übergangsverlauf zumindest teilweise kompensieren kann: Von den nicht in Deutschland geborenen Aussiedlern sind bis November 2006 immerhin 58 Prozent in Ausbildung, von den Jugendlichen, die am Ende der Pflichtschulzeit ohne Schulabschluss waren, 56 Prozent.

Risikofaktoren beim Übergang weiter präzisieren

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse des DJI-Übergangspanels den Befund, dass die Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung mitunter lang und kompliziert sind. Dabei orientieren sich die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich an der traditionellen

Abfolge „Pflichtschulbesuch – Berufsausbildung“. Allerdings kann nur eine Minderheit tatsächlich diese Abfolge von Schritten gehen: Der direkte Übergang aus der Schule in eine Berufsausbildung gelingt nur einem Viertel der Jugendlichen. Nach der Pflichtschulzeit weiter zur Schule zu gehen, ist für einen Teil der Jugendlichen eine Antwort auf fehlende Zugangsmöglichkeiten zur Ausbildung. Für andere (vor allem Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund) ist es von vornherein eine Präferenz. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Strategie des „Chancen-Optimierens“ für einen Teil der Jugendlichen die Möglichkeit der Aufnahme einer Ausbildung verbessert.

Ein Ausgangspunkt für die Betrachtung der Übergänge von Hauptschülerinnen und Hauptschülern war, dass wir es mit einer heterogenen Gruppe zu tun haben: Das Fehlen von Bildungsabschlüssen, also das Verlassen der Schule ohne Hauptschulabschluss, hatte für die von uns befragten Jugendlichen insbesondere im direkten Übergang aus der Schule einen negativen Effekt auf die Aufnahme einer Ausbildung. Die Ausbildungsquoten in dieser Gruppe verbesserten sich in den Folgejahren deutlich. Bei der Betrachtung der Ausbildungsquoten wurde auch deutlich, dass es jungen Frauen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vergleichsweise schlechter gelingt, in Ausbildung zu gelangen. In der Gruppe der jungen Migrantinnen und Migranten erweisen sich vor allem die Jugendlichen türkischer

Herkunft als stark benachteiligt. Die Benachteiligungen der jungen Frauen und der Jugendlichen mit Migrationshintergrund setzen sich, mit Ausnahme der jungen Aussiedlerinnen und Aussiedler, in den Folgejahren fort.

Neben den überwiegend erfolgreichen Bildungs- und Ausbildungswegen der befragten Hauptschulabsolventinnen und -absolventen sind aber auch Gruppen auszumachen, die selbst 30 Monate nach Ende der Pflichtschulzeit noch keinen Erfolg bei der Platzierung auf dem Ausbildungsmarkt hatten und zum Teil über längere Zeiträume gänzlich unversorgt sind. Erste Hinweise auf besondere Risikogruppen sowie spezifische Bedingungsgefüge lassen sich den bislang ausgewerteten Verläufen entnehmen. Diese gilt es in den weiteren Befragungen und Auswertungen zu präzisieren, um konkreter Hinweise geben zu können, wie die Gefahr, solche Gruppen aus dem Ausbildungs- und Beschäftigungssystem auszuschließen, verringert werden kann. ■

Literatur

- GAUPP, N.; KUHNKE, R.;
SCHWEIGARD, E.: *Vergleich unterschiedlicher Erhebungsmethoden. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel“*. Wissenschaftliche Texte. DJI München/Halle 2006

- REIBIG, B.; GAUPP, N.; LEX, T. (Hrsg.): *Hauptschüler auf dem schwierigen Wege von der Schule in die Arbeitswelt*. DJI Verlag München 2008 (in Druck)

Anzeige

Perspektive Bildungsberatung

Weiterkommen mit Beratung

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

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

Perspektive Bildungsberatung – Chancen für Weiterbildung und Beschäftigung.

Namhafte ReferentInnen geben Ihnen aktuelle Einblicke in

- Beratungslandschaft
- Beratungspraxis
- Beratungswissenschaft



5. wbv-Fachtagung

Perspektive Bildungsberatung

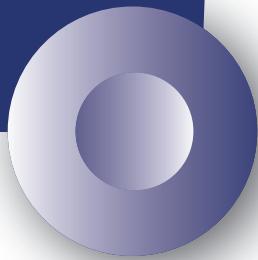
Chancen für
Weiterbildung und
Beschäftigung

29. – 30. Oktober 2008
in Bielefeld

www.wbv-fachtagungen.de

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





Fachkräfte mit Migrationshintergrund – Übergänge vom Studium in den Beruf begleiten

DÖRTHE JUNG, STEFFI SCHUBERT

► Junge Akademiker und Akademikerinnen mit Migrationshintergrund stellen eine qualifizierte Gruppe junger Frauen und Männer dar, die sich auf dem hiesigen Stellenmarkt positionieren. In dem bundesweit angelegten Mentoringprogramm NetWork.21 erhalten sie beim Übergang von Studium zum Beruf individuelle Begleitung. Der Beitrag stellt Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vor.

Wechsel in der Perspektive auf Fachkräfte von morgen erforderlich

Die öffentliche Diskussion um junge Ausländer/-innen und Migrantinnen und Migranten rückt überwiegend deren benachteiligende Voraussetzungen in den Vordergrund, die zu schlechter Schulbildung, geringer beruflicher Qualifikation und hohem Förderbedarf führen und perspektivisch wenig gesellschaftliche Chancen eröffnen (vgl. die aktuellen Ergebnisse der PISA-Studie: www.oecd.org/de/immigrantpopulations). Im Unterschied dazu ist die Situation der Migrantinnen und Migranten mit erfolgreichen schulischen und Ausbildungskarrieren wenig erforscht. Auch in der Diskussion um Fachkräftemangel und qualifiziertes Arbeitskräftepotenzial wird diese Zielgruppe und deren Potenzial eher selten angesprochen (SAGLAM 2008).

Dass hier eine Perspektiverweiterung notwendig ist, legen die neusten Zahlen des Mikrozenus nahe (STATISTISCHES BUNDESAMT 2007). Schon heute hat jedes fünfte Kind in

Deutschland einen Migrationshintergrund¹, der Anteil der jungen Frauen und Männer aus dieser Zielgruppe an der Bevölkerung unter 25 Jahren beträgt knapp 30 Prozent (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, S. 142). In Zukunft wird es angesichts dieser demografischen Trends darum gehen, die Perspektive auf die Gruppe der jungen Migrantinnen und Migranten im Kontext des Fach- und Führungskräftebedarfs stärker zu differenzieren, nicht nur die Benachteiligung, sondern vielmehr deren Potenziale zu erkennen und ihre Leistungsträger zu identifizieren. Aktuell beträgt der Anteil dieser Bevölkerungsgruppe an den Studierenden acht Prozent (ISSERSTEDT u. a. 2007). Dass dies unter volkswirtschaftlichen wie unter zivilgesellschaftlichen Gesichtspunkten inakzeptabel ist, darum wirbt ein bundesweites Modellprojekt mit dem Titel „NetWork.21 – Leben und Arbeiten in der transkulturellen Gesellschaft“, das junge Akademiker/-innen mit Migrationshintergrund anspricht.

Mentoring bei Network.21

NetWork. 21 steht für Leben und Arbeiten in einer transkulturellen Gesellschaft, in der Menschen unterschiedlicher Kultur und Religion gemeinsam ihr Leben gestalten und verantworten.

Mentoring ist eine intensive Form der Förderung. Sie erfolgt im Tandem, „face to face“, wobei eine erfahrene Person eine weniger erfahrene in einer wichtigen Phase ihres Lebens unterstützt.

Teilnehmende: 14 Frauen und sieben Männer mit und ohne Migrationshintergrund erhalten eine Begleitung durch erfahrene Fach- und Führungskräfte und Förderung durch Seminare und Trainings.

Eine Mentoring-Phase umfasst acht Monate. Sie beginnt mit einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung, ist geprägt durch Treffen und informelle Kontakte zu zweit und endet mit einer Bilanz-Tagung und einem kurzen Erfahrungsbericht.

Projektförderung: Das Programm hat eine Laufzeit von drei Jahren und umfasst drei Mentoringdurchgänge. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und mit Mitteln des EU-Sozialfonds gefördert.

Projektträger: Thomas-Morus-Akademie

Wissenschaftliche Begleitung: Dörthe Jung Unternehmensberatung, Frankfurt a. M.

Informationen im Web: www.projekt-network21.de

Den erfolgreichen Einstieg in den Beruf unterstützen

Mit NetWork.21 wird ein Mentoringprogramm erprobt, das das Ziel der beruflichen Förderung mit einer zivilgesellschaftlichen Ausrichtung verbindet. Es sind junge Frauen und Männer mit unterschiedlichem kulturellem und ethnischen Hintergrund im Übergang vom Studium zum Beruf angesprochen. Im Mittelpunkt steht die Begleitung durch engagierte, ehrenamtliche Mentorinnen und Mentoren. Parallel hierzu stellen Seminare weitere Qualifizierungsangebote dar, um neben der beruflichen Orientierung auch Kompetenzen für den globalen Arbeitsmarkt, für Interkulturalität und Geschlech-

¹ Personen mit direkten und familiär vermittelten Migrationserfahrungen. Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung beträgt 19 %.

terfragen zu stärken sowie die Auseinandersetzungen für ein zukünftiges gesellschaftliches Engagement zu ermöglichen. Das Modellprojekt versteht sich bewusst nicht als ein Migrantenprojekt, es nimmt die gesellschaftliche Realität des interkulturellen Zusammenlebens zur Ausgangslage. Entsprechend sind junge Akademiker/-innen mit und ohne Migrationshintergrund beteiligt. Zur Überprüfung von Erfolgskriterien und der Übertragbarkeit in andere gesellschaftliche Kontexte ist eine externe wissenschaftliche Begleitung eingesetzt, deren erste Evaluationsergebnisse im Folgenden kurz dargestellt werden.

Zuspruch und Attraktivität von *NetWork.21* bestätigen, dass auch für gut ausgebildete junge Menschen in der Phase des Übergangs vom Studium zum Beruf und in der Zeit des Berufseinstiegs ein großer Orientierungsbedarf besteht. Dieser kann vielfältiger Natur sein:

- Unsicherheiten in der Berufswahl,
- Schwierigkeiten bei der Jobsuche oder beim Jobeinstieg,
- Unterstützung bei der Lebensplanung im Hinblick auf die gewünschte Work-Life-Balance.

Neu für die Führungs- und Fachkräftediskussion kann die Erkenntnis sein, dass die angesprochene Zielgruppe häufig ihre beruflichen Ziele und Perspektiven mit einem breiten Interessenkanon an gesellschaftlichem Engagement verbindet. Für die jungen Frauen und Männern mit Migrationshintergrund geht dieses einher mit dem Bewusstsein der Verantwortung, ihren häufig in Relation zum Elternhaus erreichten Bildungsaufstieg nicht nur individuell zu nutzen, sondern auch Vorbildfunktion zu übernehmen, dass Migrantinnen und Migranten beruflich und gesellschaftlich ihre Chancen wahrnehmen.

Migrationshintergrund als Potenzial künftiger Fach- und Führungskräfte

Im Vergleich zu klassischen Einwanderungsländern ist die Zuwanderung nach Deutschland in den 1960er- und 1970er-Jahren durch eine geringe Qualifikationsstruktur der Zuwanderer gekennzeichnet. Dadurch, dass in Deutschland die Bildungschancen in erheblichem Maße vom Bildungshintergrund der Eltern abhängig sind, liegt hier ein wesentlicher Faktor für die hohe Benachteiligung von Kindern aus Migrantengeschäfts- und Migrantinnenfamilien (BRÜCKER / RINGER 2008).

In der interkulturell gemischten Zusammensetzung der Teilnehmer/-innen von *NetWork.21* spiegelt sich diese Struktur wider: Die jungen Akademiker mit Migrationshintergrund haben gegenüber dem Bildungsniveau ihrer Eltern sehr häufig einen immensen Bildungssprung geschafft. Demgegenüber kommen die Mentees ohne Migrationshintergrund größtenteils aus bildungsnahen Elternhäusern. Differenzen zeigen sich auch in der Bewäl-

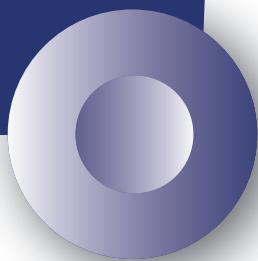
tigung von Schwierigkeiten in ihren bisherigen Bildungsverläufen: Wenn Hürden zur Realisierung des Studiums vorhanden waren, haben die jungen Migrantinnen/Migranten diese vergleichsweise eher zur Erreichung ihrer Ziele überwunden. Wie auch andere Untersuchungen zeigen, ist diese Zielgruppe häufig hoch motiviert und durchsetzungsfähig, gleichwohl hat sie weiterhin mit Widerständen und diskriminierenden Einstellungen zu kämpfen (RAISER 2007; ISSESTERDSTEDT u. a. 2007). Dies trifft insbesondere auch beim Berufseinstieg zu, für den es zwar institutionalisierte Unterstützungsangebote gibt – wie die Berufsberatung durch Schule und Arbeitsagenturen –, diese werden jedoch häufig nicht genutzt und als wenig hilfreich wahrgenommen (DEUER 2008). Nicht zuletzt deshalb wird ein weiteres Ziel von *NetWork.21*, ein bundesweites Netzwerk von Kompetenzen und Kontakten aufzubauen, positiv aufgegriffen: Für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund ist dies eine Chance, fehlendes soziales Kapital der Herkunftsfamilie in anderen sozialen Kontexten zu erwerben.

Vorbildfunktion sowie gesellschaftliche Integration

Das Modellprojekt *NetWork.21* verdeutlicht nicht nur, dass junge Akademiker/-innen mit Migrationshintergrund ein großes Potenzial für den zukünftigen Arbeitsmarkt darstellen. Die ersten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung bestätigen auch das Ziel des Projekts, den Mainstream in der Migrations- und Integrationsdebatte zu erweitern, den Blick auf die Bildungsgewinner/-innen und deren Erfolgsfaktoren zu richten. Bei diesen Nachwuchskräften, die neben ihrer fachlichen Qualifikation auch interkulturelle Kompetenz sowie eigene Erfahrungen gesellschaftlicher Integration mitbringen, kann es sich um eine neue Generation von Führungskräften handeln, die eine positive Vorbildfunktion für künftige Generationen übernehmen und mit dafür sorgen, dass der Benachteiligungsmechanismus des Bildungssystems langfristig durchbrochen wird. ■

Literatur

- BRÜCKER, H.; RINGER, S.: *Ausländer in Deutschland vergleichsweise schlecht qualifiziert*. In: IAB-Kurzbericht (2008) 1
- DEUER, E.: *Rekrutierung von Nachwuchskräften*. In: *Personalführung* (2008) 3, S. 14–15
- ISSESTERDSTEDT, W. u. a.: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Bonn/Berlin 2007
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter*
- Bericht mit der Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006
- RAISER, U.: *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem. Es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Münster 2007
- SAGLAM, Ö.: *Bewerber mit Migrationshintergrund. Interkulturelle Potenziale erkennen und nutzen*. In: *Personalführung* (2008) 2, S. 30–36
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden 2007



AusbildungPlus – aktuelle Qualifikationstrends

ANDREA STERTZ

► Der wachsende Bedarf der Unternehmen an qualifizierten und praxiserfahrenen Nachwuchskräften stellt die Berufsausbildung vor neue Herausforderungen. Durch ein vermehrtes Angebot von anspruchsvollen Bildungsängen, wie beispielsweise Ausbildungsangeboten mit Zusatzqualifikationen oder dualen Studiengängen, wird diesem steigenden Qualifizierungsbedarf begegnet.

Das Projekt AusbildungPlus

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat im Oktober 2007 vom Institut der deutschen Wirtschaft in Köln das Internetportal AusbildungPlus (siehe Abb. 1) übernommen, welches seit dem Jahr 2001 über das von Betrieben oder anderen Bildungsanbietern vorgehaltene Angebot an Zusatzqualifikationen in der Berufsbildung sowie über duale Studiengänge informiert. Mit dem Projekt AusbildungPlus soll die Transparenz der Qualifizierungsangebote erhöht werden. Wissenschaftliche Analysen der Datenbankinhalte machen darüber hinaus Qualifikationstrends sichtbar und leisten somit einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems.

Die Datenbank AusbildungPlus

Kernstück von AusbildungPlus ist eine Datenbank, die sowohl die Zusatzqualifikationen, die für die Berufsbildung angeboten werden, als auch die dualen Studiengänge erfasst. Derzeit enthält die Datenbank mehr als 30.000 Ausbildungsangebote von Betrieben, in denen aktuell rund 122.900 Auszubildende/Studierende qualifiziert werden können (Stand: April 2008). Davon nehmen derzeit 78.399 Auszubildende an zusätzlich qualifizierenden Maßnahmen teil; 44.558 Studierende nehmen das Angebot der dualen Studiengänge wahr. Das hohe Angebot verdeutlicht, dass sich hochwertige Ausbildungsangebote zu einem bedeutenden Qualifizierungsfeld in der beruflichen Bildung entwickelt haben.

Zusatzqualifikationen – Begriff und inhaltliche Schwerpunkte

Gemäß dem Berufsbildungsgesetz wird unter einer Zusatzqualifikation eine Maßnahme verstanden, die über das Ausbildungsberufsfeld hinaus zusätzliche berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt (§ 49 BBiG). Damit eine Maßnahme als Zusatzqualifikation betrachtet werden kann, sollte diese:

- während der Berufsausbildung stattfinden,
- sich auf fachliche Inhalte beziehen können, die z. B. das Ausbildungsprofil erweitern,
- einen gewissen zeitlichen Mindestumfang aufweisen und durch ein Zertifikat abgeschlossen werden können.

Der Begriff der Zusatzqualifikation wird im Sprachgebrauch auf unterschiedliche Sachverhalte für die Berufsausbildung und Weiterbildung angewendet. Im Projekt AusbildungPlus

Abbildung 1: Die Homepage www.ausbildung-plus.de

The screenshot shows the homepage of AusbildungPlus. At the top, there's a navigation bar with icons for search, news, forum, search, info, and contact. To the right, there are four circular thumbnails labeled 'Presse', 'Lehre, Forschung & Politik', 'Azubis & Jugendliche', and 'Bildungsträger & Betriebe'. Below the navigation, there's a banner with the text 'MEHR QUALIFIKATION FÜR AZUBIS' and a link to 'FAQ NEWS FORUM TEXTSUCHE INFO KONTAKT'. At the bottom, there are logos for BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) and BMFSFJ (Bundesministerium für Bildung und Forschung), along with a footer link 'Herzlich willkommen auf den Internetseite'.

Tabelle 1 Inhaltliche Schwerpunkte von Zusatzqualifikationen

Inhalte der Zusatzqualifikationen	Modelle	Auszubildende
BWL	242	13.195
Internationales	718	28.693
Technik	307	3.745
EDV/IT	282	7.906
Gesundheit	90	2.122
Schlüsselqualifikationen	159	8.679
Bauwesen	126	2.418
Fachhochschulreife	183	7.428
Medien/Telekomm.	28	844
Tourismus/Gastronomie	49	715
Gartenbau/Land-/Forstwirtschaft	12	564
Sonstige	59	2.090
Summe	2.255	78.399

Quelle: AusbildungPlus (Stand: April 2008)

Tabelle 2 Fachrichtungen von dualen Studiengängen

Fachrichtung	Angebote an dualen Studiengängen	Beteiligte Unternehmen	Studierende/Auszubildende
Absolut			
Wirtschaftswissenschaften	303	14.137	25.293
Ingenieurwissenschaften	233	6.115	11.348
Informatik	106	3.050	5.093
Wirtschaftsingenieurwissenschaften	26	812	1.211
Sozialwesen	23	755	1.401
Sonstige	3	6	212
Summe	694	24.875	44.558

Quelle: AusbildungPlus (Stand: April 2008)

sind mit Zusatzqualifikationen solche Maßnahmen ange- sprochen, die sich auf Qualifizierungen oberhalb der Mindestanforderung der Ausbildungsordnung beziehen. Je nach Zielen, Inhalten, Umfang und konkreten betrieblichen Möglichkeiten und Bedingungen haben sich unterschiedliche organisatorische Modelle der Vermittlung von Zusatzqualifikationen bewährt. Sie reichen von der Realisierung im Betrieb über einen ergänzenden oder alternativen Berufsschulunterricht bis hin zu unterschiedlichen Formen des Zusammenwirkens von Betrieb, Berufsschule oder sonstigen Bildungsträgern (SCHRÖDER/TUSCHKE 2000).

Insgesamt werden derzeit bundesweit rund 2.255 (Stand: April 2008) verschiedene Zusatzqualifikationen (Modelle) angeboten (s. Tab. 1). Im Jahr 2007 haben 78.399 Auszubildende die Möglichkeit einer zusätzlichen Qualifizierung wahrgenommen, dies entspricht gegenüber dem Vorjahr einer Steigerung um gut 14,4 % Prozent (2006: 68.518 Auszubildende).

Die inhaltlichen Schwerpunkte von Zusatzqualifikationen liegen in den Bereichen Internationales, Betriebswirtschaft, EDV und Technik. Rund 28.600 Auszubildende und damit 36 Prozent der Teilnehmenden erlernen Fremdsprachen

oder absolvieren im Rahmen ihrer Ausbildung Auslandsaufenthalte. Speziell für Auszubildende in den kaufmännischen Berufen hat die Wirtschaft in Zusammenarbeit mit den Berufsschulen und Kammern interessante Ausbildungsbangebote entwickelt, um die Nachwuchskräfte auf qualifizierte Tätigkeiten vorzubereiten. In den sogenannten Assistentenausbildungsgängen, die Abiturienten und Fachoberschülern eine praxisnahe Alternative zum Studium bieten, werden beispielsweise den Auszubildenden zusätzliche kaufmännische Kenntnisse vermittelt. Im Bereich EDV und IT liegt der Hauptanteil der Angebote auf den sogenannten Anwenderschulungen, in denen Auszubildende umfassende Kenntnisse über Standardsoftwareprodukte erwerben (Excel, Word, Access etc.). Der Schwerpunkt technischer oder technologischer Zusatzqualifikationen liegt im produktionsorientierten Gewerbe und in den Handwerksbetrieben. Unter den sonstigen Zusatzqualifikationen sind solche erfasst, die betriebsspezifische oder allgemeinbildende, künstlerische oder naturwissenschaftliche Qualifikationen beinhalten (WALDHAUSEN/WERNER 2005, S. 11 ff.).

Duale Studiengänge – Aktuelle Entwicklungen

Duale Studiengänge unterscheiden sich von einem klassischen Studium durch eine stärkere Einbindung der Praxis in den Studienablauf. Alle dualen Studiengänge sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die Lernorte Betrieb und Hochschule verbinden. In der Literatur erfolgt eine Einteilung in vier Formen:

- Ausbildungsintegrierte duale Studiengänge richten sich an Studieninteressenten ohne Berufsausbildung mit Fachhochschul- oder Hochschulreife. Während des Grundstudiums wird eine verkürzte betriebliche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolviert.
- Berufsintegrierte duale Studiengänge bieten sich für diejenigen an, die eine abgeschlossene Berufsausbildung mit oder ohne Fachabitur bzw. Hochschulreife vorweisen können. Das Studium wird mit einer beruflichen Teilzeittätigkeit verknüpft.
- Bei den berufsbegleitenden dualen Studiengängen wird das Studium neben einer beruflichen Vollzeittätigkeit absolviert.
- Die praxisintegrierten dualen Studiengänge richten sich an Studierende ohne Berufsausbildung mit Fachhochschulreife bzw. Abitur und kombinieren das Studium mit einer beruflichen Teilzeittätigkeit (MUCKE 2003).

In den vergangenen Jahren hat sich das Angebot an dualen Studiengängen kontinuierlich erweitert. Inzwischen gibt es 694 ausbildungsintegrierte duale Studiengänge an Berufsakademien, Fachhochschulen, Wirtschafts- und Verwaltungskademien und Universitäten (s. Tab. 2).

Die Auswertung der Datenbank im April 2008 zeigt, dass die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowohl die meisten Angebote an dualen Studiengängen aufweisen als auch die größte Anzahl an Studierenden. Im Bereich der Wirtschaftswissenschaften beenden die meisten Studierenden ihr duales Studium mit einem Diplom in der Betriebswirtschaftslehre. Dieses wird in der Regel mit einer kaufmännischen Lehre kombiniert. Bei den Ingenieurwissenschaften werden am häufigsten die Fachrichtungen Maschinenbau und Elektrotechnik angeboten (WALDHAUSEN/WERNER 2005, S. 31 ff.).

Die meisten der ausbildungsintegrierten dualen Studiengänge wurden 2007 von den Berufsakademien (328 Angebote) und den Fachhochschulen (313 Angebote) offeriert (AusbildungPlus, Stand: April 2008). Insgesamt hat die Angebotsvielfalt bei den dualen Studiengängen in den vergangenen Jahren deutlich zugelegt. Durch eine enge Kooperation von Hochschule und Unternehmen tragen die dualen Studiengänge dazu bei, die Ausbildung an die Arbeitsmarkterfordernisse besser anzupassen.

Ausblick

Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge unterstützen die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems. Sie tragen zu einer besseren Verzahnung der Aus- und Weiterbildung bei und fördern die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung.

Auswertungen der Datenbank AusbildungPlus haben gezeigt, dass die Anzahl der Angebote in den vergangenen Jahren zugenommen hat. Beispielsweise wurden 2007 rund 5,8 Prozent mehr Modelle bei den Zusatzqualifikationen als 2006 angeboten. Bei den dualen Studiengängen war ein Zuwachs von 14,1 Prozent zu verzeichnen. Auch auf der entsprechenden Nachfrageseite war eine steigende Tendenz zu beobachten. Lag die Anzahl der zur Verfügung stehenden Plätze im Jahr 2006 bei 68.518, waren es 2007 bereits 78.399. Da auch in Zukunft die Betriebe zeitnah auf veränderte Qualifikationsanforderungen reagieren können müssen, liegt es nahe, dass sich dieser Trend fortsetzen wird. ■

Literatur

- BERGER, K. (Hrsg.): *Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis*. Bielefeld 2000
BMF: *Differenzierung der dualen Berufsausbildung durch flexibel einsetzbare Zusatzqualifikationen*. Bonn 1999
MUCKE, K.: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen*. Bielefeld 2003
SCHRÖDER, H.; TUSCHKE, S.: *Zusatzzqualifikationen in Industrie und Handel*. In: BERGER, K. (Hrsg.), a. a. O. 2000, S. 60–84

- Voss, H.: *Bedarfsgerechte Nachwuchssicherung auf hohem Niveau*. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 58 (2006) 5, S. 21–24
WALDHAUSEN V.; WERNER, D.: *Innovative Ansätze in der Berufsbildung*, Forschungsbericht aus dem Institut der deutschen Wirtschaft. Köln 2005

Anzeige

AEVO



Was hat die Aussetzung der AEVO wirklich für den Arbeitsmarkt gebracht?

Im Rahmen der Ausbildungsoffensive 2003 wurde auf Beschluss der Bundesregierung die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) bis Juli 2008 ausgesetzt. Das bedeutete, dass auch Personen ohne Qualifizierungsnachweis nach der AEVO ausbilden durften. Dadurch sollten mehr Ausbildungsplätze geschaffen werden. Wurde dieses Ziel erreicht?

Im Auftrag des BMBF hat das BIBB in den Jahren 2006 und 2007 mit repräsentativen Umfragen bei Betrieben und Kammern die Folgen der Aussetzung evaluiert. Die Ergebnisse sind in dieser Studie zusammengefasst. Sie zeigen, dass weniger Lehrstellen geschaffen wurden als erhofft. Zugleich gibt es Anzeichen dafür, dass die Qualität der Ausbildung abgenommen hat. Die Mehrheit der Betriebe sieht in der AEVO einen Beitrag zur Sicherung einer Mindestqualifikation beim Ausbildungspersonal und damit bei der beruflichen Ausbildung insgesamt.

Philipp Ulmer,
Peter Jablonka
Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen

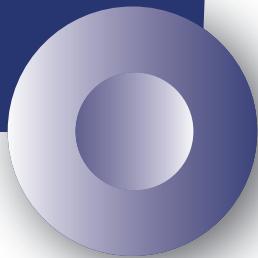
Berichte zur beruflichen Bildung, 8
2008, 146 Seiten,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1110-3
Best.-Nr. 111-008

Erscheint Juli 2008

www.wbv.de

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





Verwertung beruflicher Qualifikationen bei ausgebildeten Fachkräften

ANNINA ABMANN, ANJA HALL

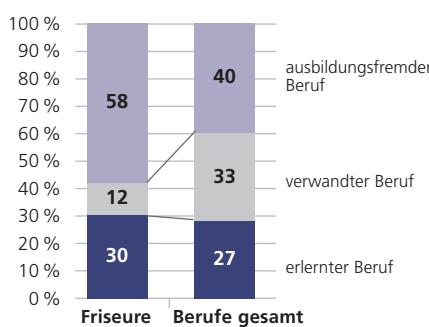
► Die Frage, ob Absolventen einer beruflichen Ausbildung später tatsächlich im erlernten Beruf beschäftigt sind, ist auf der Grundlage von Kennwerten amtlicher Statistik nur schwer zu beantworten. Eine differenzierte Einschätzung ist mit Hilfe einzelner Indikatoren der BIBB/BAuA-Erwerbstätigtenbefragung 2006 möglich. Dies wird am Beispiel der Ausbildung zum/r Friseur/-in veranschaulicht.

Wie die Verwertung fachlicher Qualifikationen sichtbar machen?

Ziel einer dualen Berufsausbildung in Deutschland ist es, „jungen Menschen beim Einstieg in die Berufswelt die volle

berufliche Handlungsfähigkeit in einem breit angelegten Tätigkeitsbereich zu vermitteln, die sie befähigt, den sich stetig wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden“ (BIBB 2006). Eine berufliche Ausbildung, die neben guten Berufschancen im Beruf auch eine breite, in anderen Berufen anwendbare Ausbildung vermittelt, macht Individuen flexibel und unabhängig von schlechten

Abbildung 1
Aktuelle Erwerbstätigkeit im erlernten oder einem verwandten Beruf (Angaben in %)



Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigtenbefragung 2006

Arbeitsbedingungen im engeren Berufsumfeld (zur Definition von Flexibilität siehe JANSEN / CLAUSS 1984; HALL 2007). Aber welche Berufe werden von Absolventen betrieblicher Ausbildungsgänge tatsächlich ausgeübt? Arbeiten Sie in ihrem erlernten Beruf, oder haben sie diesem den Rücken gekehrt, und welche beruflichen Konsequenzen hat dies? Leicht zu beantworten sind diese Fragen nicht. Denn den rund 300 dualen Ausbildungsberufen in Deutschland stehen mehrere Tausend gegenüber, die einen mehr oder weniger hohen Verwandtschaftsgrad aufweisen. Auch ein Kennziffernvergleich anhand der Klassifizierung der Berufe des Statistischen Bundesamtes (1992), in die auch die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe eingeordnet sind, kann auf diese Fragen kaum Antworten geben (zur Problematik eines Kennziffernvergleichs vgl. HALL 2007).

Demgegenüber bietet die BIBB/BAuA-Erwerbstätigtenbefragung 2006 (siehe Kasten) die Möglichkeit, Aussagen über den beruflichen Verbleib und die Verwertung beruflicher Qualifikationen zu machen. Die Befragten wurden u. a. darum gebeten anzugeben,

- ob sie im erlernten, in einem verwandten oder einem ausbildungsfremden Beruf tätig sind
- in welchem Maß sie in der Ausbildung erworbene Kenntnisse in ihrer jetzigen Tätigkeit verwerten können und
- ob sie ausbildungsadäquat (d. h. mindestens als qualifizierte/r Angestellte/r oder Facharbeiter/-in) beschäftigt sind.

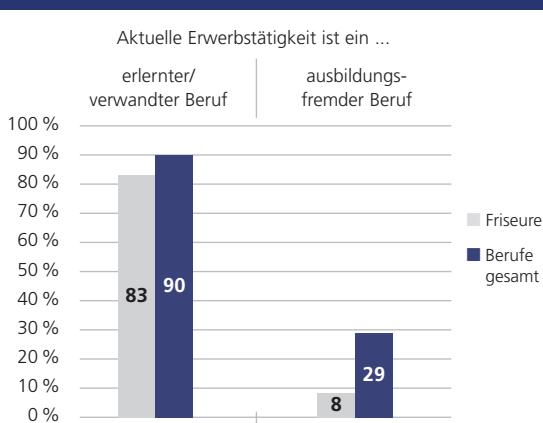
Datengrundlage

Die BIBB/BAuA-Erwerbstätigtenbefragung 2006 ist eine telefonische, computerunterstützte Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigten in Deutschland, die gemeinsam vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführt wurde. Grundgesamtheit sind Erwerbstätige ab 15 Jahren (ohne Auszubildende). Die Erwerbstätigtenbefragung ist eine der wenigen Datenquellen in Deutschland, die Informationen zur Fachrichtung des erlernten Berufs enthält. Weitere Informationen zu Konzept, Methodik und Ergebnissen unter www.bibb.de/arbeit-im-wandel. Die Indikatoren zum Verbleib von Fachkräften beziehen sich auf Erwerbstätige, deren höchster und letzter Berufsabschluss eine betriebliche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf ist (46 Prozent der Erwerbstätigten, hochgerechnet rund 15 Millionen Personen).

Befunde der Erwerbstätigtenbefragung 2006

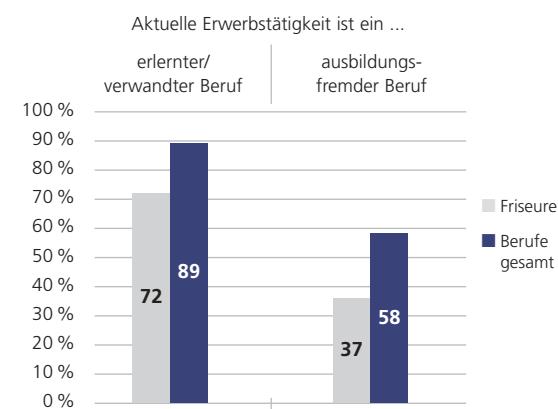
Nach der Erwerbstätigtenbefragung 2006 arbeiten aktuell 27 Prozent aller Erwerbstätigten mit betrieblichem Ausbildungsabschluss im erlernten Beruf und 33 Prozent in einem mit der Ausbildung verwandten Beruf. 40 Prozent der Erwerbstätigten sind außerhalb ihres erlernten Berufs tätig (vgl. Abb. 1). Dies hat deutlich negative Konsequenzen für die Verwertung erworbener Qualifikationen einerseits und für die berufliche Positionierung andererseits. Denn nur 29 Prozent dieser Erwerbstätigten können ihre beruflichen Kenntnisse in der neuen Tätigkeit gut verwerten (Abb. 2). Nur knapp über die Hälfte von Ihnen (58 %) sind ausbildungsadäquat beschäftigt; 42 Prozent arbeiten außerhalb

Abbildung 2 **Gute Verwertung der in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse** (in %)



Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006

Abbildung 3 **Ausbildungsadäquate Beschäftigung** (in %)



Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006

des erlernten Berufs als An-, Ungelernte/r bzw. einfache/r Angestellte/r (vgl. Abb. 3).

Interessant ist es, den beruflichen Verbleib von unterschiedlich ausgebildeten Fachkräften zu verfolgen. Wie positionieren sich die einzelnen Ausbildungsberufe im Verhältnis zueinander und zu den Durchschnittswerten? Ab Juli 2008 sind auf der BIBB-Homepage unter www.bibb.de/arbeit-im-wandel diese und weitere Information für die stark besetzten Ausbildungsberufe abrufbar. Darüber hinaus wird Ende des Jahres eine Darstellung der Indikatoren des beruflichen Verbleibs nach Berufsgruppen veröffentlicht (vgl. HALL 2008).

Im Folgenden werden beispielhaft am Ausbildungsberuf zum/r Friseur/-in ($n = 144$) entsprechende Werte aufgezeigt. Dieser Beruf steht mit 15.608 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (Deutschland 2005) an siebter Stelle der am stärksten besetzten Berufe (bei weiblichen Jugendlichen sogar an vierter Stelle). Trotz Berufsqualifikation erhalten Friseure vergleichsweise niedrige Tarifverdienste (z. B. Friseure im ersten Berufsjahr in Sachsen 3,82 Euro pro Stunde; siehe Spiegel Online vom 2. März 2007).

Zur Interpretation der Abbildungen sei angemerkt, dass Werte, die deutlich über den jeweiligen Durchschnittswerten liegen, auf verhältnismäßig gute Berufschancen verweisen, deutliche Abweichungen nach unten zeigen hingegen Probleme beim beruflichen Verbleib.

30 Prozent der ausgebildeten Friseure und Friseurinnen arbeiten ähnlich dem Durchschnitt über alle Berufe im erlernten Beruf. In verwandte Berufe münden sie dagegen

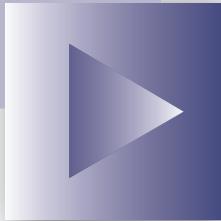
mit 12 Prozent sehr selten ein (versus $\bar{x} 33\%$). Die meisten Friseure (58 % versus $\bar{x} 40\%$) arbeiten in einem ausbildungsfremden Beruf (Abb. 1). Nur wenige gelernte Friseure können die in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse außerhalb des Berufs gut verwerten (vgl. Abb. 2). Und nur 37 Prozent sind außerhalb des erlernten Berufs ausbildungsadäquat beschäftigt (Abb. 3), mehrheitlich arbeiten die Berufswechsler als An- und Ungelernte/r bzw. einfache/r Angestellte. Aber auch im erlernten Beruf haben es Friseure deutlich schwerer als andere Fachkräfte, eine ausbildungsadäquate Position zu erreichen (72 % versus $\bar{x} 89\%$).

Bedeutung für Wissenschaft und Praxis

Die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung ist die einzige Datenquelle in Deutschland, die auf repräsentativer Basis Hinweise zum beruflichen Verbleib von betrieblich ausgebildeten Fachkräften nach dem erlernten Beruf liefert. Sie liefert damit wichtige Befunde für die Berufsbildungsforschung. Darüber hinaus bieten sie eine empirische Basis, die im Rahmen der Ordnungsarbeit im BIBB und der Berufsberatung gleichermaßen von Bedeutung ist. ■

Literatur

- BIBB (Hrsg.): *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen*. Bonn 2006
- HALL, A.: *Beruflichkeit: Fundament oder Hindernis für Flexibilität? Ausmaß und Struktur von Berufswechseln bei dual ausgebildeten Fachkräften*. In: BWP 36 (2007). 4, S. 10–14
- HALL, A.: *Indikatoren zu Ausbildung und Beruf in Deutschland. Konzepte und Ergebnisse aus der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006*. Erscheint vorauss. Ende 2008
- JANSEN, R.; CLAUSS, T.: *Betriebliche Berufsausbildung und beruflicher Erfolg. Die Bewertung von Ausbildungsberufen mit Hilfe von empirisch gewonnenen Indikatoren*. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 65. Bonn 1984
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Klassifizierung der Berufe – Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen*. Stuttgart 1992



Qualität betrieblicher Ausbildung sichern und entwickeln – eine ständige Herausforderung!

► Das Thema Qualitätssicherung bestimmt wie kaum ein anderes die aktuelle Diskussion in der beruflichen Ausbildung. Es reicht von der Bedeutung gut ausgebildeter Fachkräfte für die Konkurrenzfähigkeit der Unternehmen bis hin zur Frage was man mit „guter“ Ausbildungsqualität verbindet. Je nach Handlungsebene treten dabei andere Fragen in den Vordergrund. Der Beitrag nimmt die betriebliche Handlungsebene in den Blick und untersucht die reale Situation der Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung. Daraus werden schlussfolgernd Handlungsansätze zur Verbesserung der Qualitätssicherung und -entwicklung abgeleitet.

Was heißt gute Ausbildungsqualität?

Das 2005 novellierte Berufsbildungsgesetz zielt auf die Sicherung und Verbesserung der Ausbildungschancen der Jugend sowie auf eine hohe Qualität der Berufsausbildung, die zwischen Bund und Ländern mit verteilter Verantwortung erfolgen soll. Den Landesausschüssen für Berufsbildung und den Berufsbildungsausschüssen wird ausdrücklich die stetige Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung als Aufgabe zugewiesen (Berufsbildungsreformgesetz §§ 79, 83). Strukturen und Arbeitsansätze zur kontinuierlichen und wirksamen Wahrnehmung dieser Aufgabe sind noch wenig entwickelt.

Der Qualitätsbegriff in der Bildung ist durch die nationalen und internationalen Debatten um die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme inzwischen bildungspolitisch besetzt (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2004) und mit zahlreichen Initiativen in Richtung Qualitätsverbesserung in der beruflichen Bildung verbunden. Dieser Trend wird noch einige Zeit anhalten, weil alleine der Begriff „Qualität“ positiv klingt, industrienah ist, parteipolitisch nicht vorbelastet und auch unpräzise genug ist (vgl. EULER 2005, S. 13).



THOMAS SCHEIB

Dr.-Ing., wiss. Mitarbeiter am Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen



GEORG SPÖTTL

Prof. Dr., Sprecher des Instituts Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen



LARS WINDELBAND

Dr. phil., wiss. Mitarbeiter am Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen

Qualität – Qualitätssicherung – Qualitätsentwicklung

Qualität in der betrieblichen Ausbildung bezieht sich auf den Ausbildungsprozesses und bedeutet, dass die Auszubildenden qualifiziert werden, die relevanten beruflichen Arbeitsaufgaben nach Abschluss der Ausbildung fehlerfrei zu bewältigen. Das bedingt eine hohe Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalität.

Der Begriff der *Qualitätsentwicklung* macht im Gegensatz zur *Qualitätssicherung* deutlich, dass die gesetzten Qualitätsziele einem kontinuierlichen Prozess der Überprüfung und Anpassung unterliegen und somit zur fortlaufenden (Weiter-)Entwicklung der beruflichen Ausbildung beitragen. Diese Perspektive richtet sich im betrachteten Projekt an einem entwicklungsbezogenen *Qualitätsbegriff* der betrieblichen Ausbildung aus, der über Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalitäten sowie deren Wirkungszusammenhänge bestimmt wird.

Seit Anfang der 1990er-Jahre wurden Qualitätsfragen der beruflichen Bildung zunächst ausschließlich auf das Feld der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung bezogen. Seit Ende der 1990er-Jahre wird vermehrt auch der Bereich der beruflichen Erstausbildung unter Qualitätsgesichts-

punkten diskutiert. Bislang gibt es nur sehr wenige wissenschaftliche Untersuchungen, die sich mit Kriterien zur Beurteilung der Qualität oder spezifischen Qualitätssicherungsinstrumente in der betrieblichen Berufsausbildung befassen. Dies liegt unter anderem daran, dass die Sicherung der Qualität in Ausbildungsbetrieben vorwiegend als eine Hoheit der Kammern angesehen wurde, die Ausbildung nur in den anerkannten Betrieben zulassen; das Ausbildungsgeschehen wird folglich über Inputqualität gesteuert.

Doch was macht genau Ausbildungsqualität aus? Gerade hierin besteht eine der Hauptschwierigkeiten der aktuellen Qualitätsdiskussion. Es ist inzwischen unstrittig, dass neben der Inputqualität (den Voraussetzungen) und der Prozessqualität (der Durchführung) die Outputqualität (den Ergebnissen betrieblicher Ausbildung) und Outcomequalität (Berufliche Leistungen, Praxiserfolg) für ein Gesamtbild der Qualität betrieblicher Ausbildung zu betrachten sind (vgl. SLOANE 2005, S. 484 ff.; SAUTER 2001, S. 42 ff.). Wie diese einzelnen Faktoren und Komponenten bewertet und gemessen werden, ist noch unklar.

Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Berufsbildung müssen also erst noch professionalisiert werden, wobei die Arbeitsprozessorientierung eine Rolle spielen muss und alle Lernorte einzubeziehen sind. Solche Ansätze sind bisher eher die Ausnahme und vereinzelt in Modellversuchen entwickelt worden (vgl. z. B. SCHULZ / BADER / RICHTER 2000). Der Handlungsrahmen für Qualitätsentwicklung ist also weiter zu fächern und zu präzisieren, als dies bei den meisten Ansätzen bisher der Fall ist. Dieses einzulösen kann nur geschehen, wenn man die Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der Betriebe genauer identifiziert (vgl. EBBINGHAUS 2006).

Fünf Thesen zur Qualitätssicherung in KMU

Auf der Grundlage von rund 250 Befragungen wurden die derzeitigen Ansätze sowie Bedürfnisse und Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Ausbildung in klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) analysiert (s. Kasten). Die grundlegenden Ergebnisse werden in fünf Thesen zusammengefasst (SCHEIB u. a. 2007).

THESE 1: DAS QUALITÄTSVERSTÄNDNIS IST HETEROGEN.

Es besteht kein kongruentes Verständnis von Qualität. In der Praxis haben die unterschiedlichen Interessenvertreter im Wesentlichen nur eine Qualitätsdimension im Blick. *Gesetzgeber, zuständige Stellen u. ä.* fokussieren auf die Inputqualität (Ausbildungsrahmenplänen, Prüfungen der Eignungen des Betriebes für die Ausbildung etc.). Die aus-

BMBF-Projekt „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“

Das ITB Bremen hatte vom BMBF den Auftrag erhalten, den Förder- und Entwicklungsbedarf hinsichtlich geeigneter und praktikabler Qualitätssicherungsinstrumente für ausbildende Betriebe zu identifizieren und eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung vorzubereiten. Ausgangspunkt war die Frage, wie geeignete und praktikable Qualitätssicherungsinstrumente für ausbildende Betriebe entwickelt und gefördert werden können.

Es wurden qualitative Fallstudien in klein- und mittelständischen Unternehmen aus neun unterschiedlichen Branchen sowie mehrere regionale Workshops mit Betriebs- und Kammervertretern durchgeführt. Auf Bundesebene fanden ein Workshop mit Sozialpartnern und Expertengespräche in Berufsschulen statt. Auf dieser Grundlage konnten Ideen für die Ausgestaltung einer Modellinitiative entworfen werden. Die komplette Studie wird im Sommer 2008 durch das BMBF veröffentlicht.

bildenden Betriebe verstehen unter Qualität im Wesentlichen Aspekte der Outcomequalität. Für sie ist es wichtig, dass die ausgebildeten Fachkräfte die beruflichen Arbeitsaufgaben bewältigen, d. h. nach kurzer Einarbeitungszeit die Aufgaben fehlerfrei bewältigen und Innovationspotenzial einbringen.

Auszubildende sind an einem guten sozialen Klima während der Ausbildung und an einer guten Abschlussnote interessiert – Indikatoren, die eher den Dimensionen der Prozess- und Outputqualität zuzuordnen sind. Auszubildende nehmen somit eine andere (dritte) Perspektive ein. Bei den Absolventen könnte man gar von einer vierten Perspektive sprechen – obwohl das Interesse an einem „guten“ Arbeitsplatz eher outcomebezogen ist, deckt es sich nur bedingt mit der Sicht der ausbildenden Betriebe.

THESE 2: QUALITÄT IST PROBLEM DOMINIERT.

Qualitätsentwicklung orientiert sich im Wesentlichen an Problemen (retrospektiv) und nicht prospektiv an Potenzialen. Die Qualität der Ausbildung wird im Wesentlichen dann thematisiert, wenn Probleme auftauchen (z. B. schlechtes Abschneiden in Prüfungen, soziale Konflikte zwischen Ausbildenden und Auszubildenden). Qualitätsentwicklung findet insbesondere in KMU eher informell statt – in Form von oft „zufälligen“ Gesprächen zwischen Auszubildenden und Ausbilder. Systematische, routinemäßige Gespräche werden etwa nur bei der Hälfte aller Betriebe (je kleiner umso seltener) durchgeführt. Ergebnisse (beschlossene Maßnahmen) werden oft nicht festgehalten und damit deren Umsetzung und Wirksamkeit nicht überprüft. Probleme werden kurzfristig beseitigt, Konsequenzen für den weiteren Ausbildungsverlauf aber nicht gezogen. Entwicklung hin zu mehr Qualität ist somit insgesamt eher problemdominiert statt potenzialorientiert. Das Bestreben, bei „gefühlter“ guter Ausbildung diese noch zu verbessern, ist sehr gering ausgeprägt.

THESE 3: KMU HABEN ANGST VOR WEITEREN VORGABEN; ZERTIFIZIERUNG WIRD ABGELEHNT.

Im Bereich der Inputqualität findet Qualitätssicherung durch Festlegen und Überprüfen von Mindestkriterien statt. Gesetze und Vorschriften stellen aber lediglich Mindeststandards dar. Qualitätsentwicklung wird damit nicht gefördert und auch nicht gefordert. Seitens der KMU werden die Vorschriften zwar als sinnvoll und nötig angesehen, aber die Bereitschaft, diese zu übernehmen oder gar darüber hinzugehen, ist eher gering ausgeprägt. Eine Anhebung der Anforderungen zur Durchführung von Ausbildung (Ausbildungseignung) wird von den meisten Betrieben als wenig hilfreich und eher ausbildungsortgefährdend erachtet. Eine Einbindung der Ausbildung in die Qualitätsmanagementsysteme der Betriebe (z. B. DIN ISO 9000:2000, EFQM) ist in der Regel nicht gegeben. Falls doch, erfolgt diese Einbindung z. B. über die Bereiche Mitarbeiterförderung/-entwicklung in den QM-Handbüchern und wird kaum umgesetzt. Ein eigenes Qualitätsmanagement oder eine Zertifizierung der Ausbildung wird von der Mehrzahl der Betriebe als nicht sinnvoll erachtet.

THESE 4: QUALITÄTSSICHERUNGSMETHODEN SIND NUR BEDINGT AUSSAGEKRÄFTIG UND WIRKUNGSVOLL.

Prüfungen, der Ausbildungsnachweis (Berichtsheft) und die betrieblichen Ausbildungspläne werden derzeit oft als die „offiziellen“ Instrumente zur Sicherung der Qualität betrieblicher Ausbildung bezeichnet. Insbesondere für berufliche Abschlussprüfungen gilt, dass sie in den meisten Berufen als nicht aussagekräftig für die Kompetenz des Auszubildenden angesehen werden. Einerseits überwiegt das Prüfen beruflichen Wissens (kognitiver Elemente) gegenüber dem Nachweis beruflicher Handlungskompetenz. Andererseits spiegeln die Abschlussprüfungen i. d. R. den beruflichen Alltag nicht wieder und sind daher nicht valide. Das Berichtsheft wird seitens der Kammern bestenfalls als Rechtfertigungsinstrument im Falle von Streitigkeiten bei der Abschlussprüfung angesehen. Über die Güte des Ausbildungsprozesses oder gar Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildung sind keine Aussagen möglich. Bestenfalls werden Inhalte „gesichert“. Ausbildungspläne werden in KMU oft nicht individuell erstellt und unterstützen daher ebenso nur bedingt die Qualitätsentwicklung.

THESE 5: BESCHREIBUNG EINES „GUTEN“ AUSBILDUNGSPROZESSES FEHLT.

Qualitätsindikatoren im Bereich der Prozessqualität fehlen. Aspekte eines guten Ausbildungsverlaufs sind derzeit bestenfalls abstrakt und auf wissenschaftlicher Ebene vorhanden. Darüber hinaus sind sie ideologiebehaftet, wie die Diskussion um z. B. Lehrwerkstätten gegenüber arbeits-

und geschäftsprozessorientierter Ausbildung zeigt. Konkrete Beschreibungen, Beispiele und Hinweise, wie sie bereits für die Schule entwickelt sind, fehlen. Im Bereich der Prozessqualität findet damit nahezu keine Standardisierung statt. Branchenbezogene Besonderheiten oder regionale Aspekte können deshalb nicht berücksichtigt werden.

Handlungsfelder zur Förderung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Kern der geplanten Modellinitiative soll es sein, dass Projekte die Philosophie einer Qualitätsentwicklung implementieren und weiter transportieren. Qualitätsentwicklung heißt, das Ziel zu verfolgen, stetig besser zu werden. Denn nur wenige Betriebe haben dieses Bewusstsein, wie die Ergebnisse der Studie klar verdeutlichen (vgl. SCHEIB u. a. 2007). Es muss auf allen Ebenen (Kammern, Ausbilder, Betriebe etc.) ein ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein geschaffen werden, um für die Weiterentwicklung der Qualität der Ausbildung zu sorgen. Ausgehend von diesen Überlegungen werden nachfolgend vier zentrale Handlungsfelder zur Förderung der Qualitätssicherung und -entwicklung dargelegt.

1. QUALITÄTSBEWUSSTSEIN SCHAFFEN UND NUTZEN DARSTELLEN

Es ist ein Bewusstsein dafür zu schaffen, was Qualität und vor allem Qualitätsentwicklung ausmacht und welchen Nutzen eine Qualitätsverbesserung für die betriebliche Ausbildung bedeuteten kann. Dieses Bewusstsein muss auf allen Ebenen (Kammern, Ausbilder, Betriebe) entwickelt werden. Ausbildungsberater/-innen könnten dabei eine wichtige Rolle als Multiplikatoren einnehmen. Jedoch ist auch die Integration des Qualitätsgedankens in die Qualifizierung der Ausbilder/-innen (d. h. in die Ausbildungsergebnisverordnung) notwendig. Aber auch Auszubildende dürfen nicht ausgeschlossen werden. Ziel sollte sein, die Auszubildenden für die Bedeutung der Qualität ihrer Ausbildung zu sensibilisieren und die Notwendigkeit ihrer Mitwirkung in diesem Prozess zu unterstreichen.

2. KOMMUNIKATIONS- UND KOOPERATIONSSTRUKTUREN DER BETEILIGTEN AUFBAUEN UND OPTIMIEREN

Die Passung und Abstimmung zwischen den Beteiligten der beruflichen Bildung muss verbessert werden. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Ausbildungsinhalte zwischen KMU, Kammern und Berufsschulen nur selten abgestimmt sind („Wir haben keinen Kontakt zur Berufsschule“, „Auf Anfragen kommt vom anderen dualen Partner keine Rückmeldung“). Bei der Qualitätsverbesserung der dualen Ausbil-

dung müssen die unterschiedlichen Ansätze zur Qualitätsentwicklung in den Berufsbildenden Schulen und der betrieblichen Ausbildung aufeinander abgestimmt werden. Die Lernortkooperationen sind schon ein guter Weg zur besseren Koordination. Die Wirklichkeit zeigt jedoch, dass diese nicht immer funktionieren. Diese Kooperationen müssen kritisch hinterfragt und Möglichkeiten zur Optimierung gefunden werden (Coachingsysteme, Abstimmungsinstrumente). Ein wirklich partnerschaftliches Miteinander und damit die Idee zur Qualitätsentwicklung „dualer“ Ausbildung gilt es zu entwickeln und aufzubauen.

3. BETRIEBLICHE QUALITÄTSENTWICKLUNGSMETHODEN FÜR KMU ENTWICKELN UND FÖRDERN

Feedbackinstrumente und Beurteilungsbögen sind in KMU nur rudimentär vorhanden. Derartige Instrumente aus großen Unternehmen oder Modellversuchen sind nicht oder sehr schwer übertragbar. Daher müssen vorhandene Instrumente angepasst, optimiert oder neu entwickelt werden, damit sie den besonderen Anforderungen der KMU entsprechen. Sie müssen flexibel gestaltet werden („KMU haben keine Lust und Zeit, eine Menge Papier auszufüllen“). Oft wissen die Betriebe gar nicht, was für Instrumente existieren und welchen Nutzen sie haben können. Aufbereitete Instrumente sind den Betrieben gezielt zur Verfügung zu stellen, z. B. durch Integration in die Ausbildung der Ausbilder. Auch die Auszubildenden sollten den Umgang mit den Instrumenten (z. B. Feedback zum Ausbilder) in der Ausbildung lernen.

„Offizielle“ Instrumente (Prüfungen und Berichtshefte) allein reichen nicht aus, um auf Defizite im Ausbildungsvorprozess aufmerksam zu machen. Vorhandene Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung sollten soweit wie möglich genutzt, aber auch weiterentwickelt werden.

4. AUSBILDUNGSPROZESSE STÄRKER IN DEN BLICK NEHMEN

Standards sind derzeit vorrangig input- und nur in geringem Umfang outputbezogen. Betriebe wollen jedoch keine weiteren inputbezogenen Standards. Prozessstandards und prozessbezogene Indikatoren fehlen weitestgehend. Der eigentliche Kern der Ausbildung, der Ausbildungsvorprozess ist damit beliebig und offen. Defizite und Verbesserungspotenziale bleiben daher verborgen, da Vergleichsmöglichkeiten, Referenzen und Best-Practice-Beispiele fehlen. Aufgrund der großen Unterschiede der Arbeits- und Ausbildungsvorprozesse und damit der Lernprozesse in den verschiedenen Berufen, Unternehmensgrößen und Regionen können diese Indikatoren nur sektor- und berufsspezifisch entwickelt werden. Darüber hinaus müssen sich diese Indikatoren an den Bedingungen der Unternehmen orientieren. Die Entwicklung von Prozessstandards sollte daher „bottom up“ erfolgen.

Schlussfolgerungen für eine Qualitätsverbesserung

Die Darlegungen zeigen deutlich, dass ein gemeinsames, homogenes und ganzheitliches Qualitätsverständnis, wie es für die unternehmerische Leistungserstellung gelungen ist, für den Bereich der betrieblichen Ausbildung bisher fehlt. Deshalb wurden nur sehr wenige Instrumente und Ansätze zur Qualitätsentwicklung in den Betrieben identifiziert. Oberstes Ziel der Modellinitiative sollte daher die Schaffung eines Qualitätsbewusstseins und insbesondere einer Mentalität der Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung sein.

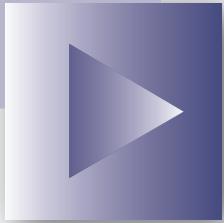
Um keinen Stillstand in der betrieblichen Ausbildung zu erreichen, sollte eine Qualitätsverbesserung immer an folgenden Merkmalen geknüpft sein:

- Der **Ausbildungsprozess** muss im Fokus stehen.
- Statt Qualitätssicherung muss **Qualitätsentwicklung** und **kontinuierliche Verbesserung** in den Blick genommen werden.
- Maßnahmen und Ansätze sollen auf bestehende Strukturen aufbauen.
- „**Bottom up**“-Ansätze für die Entwicklung von Qualitätsinstrumenten sind zu bevorzugen.
- Möglichst **alle Beteiligten** (betrieblicher und schulischer Seite) der Ausbildung sind einzubeziehen.
- **Qualitätsgedanken** sind kontinuierlich zu vermitteln.

Die hier formulierten Handlungsfelder und übergeordneten Kriterien zur Verbesserung der Qualität sind Hinweise für erste Richtungen, die klein- und mittelständische Unternehmen einschlagen könnten, um die betriebliche Ausbildung zu verbessern. ■

Literatur

- EBBINGHAUS, M.: *Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung*. In: BIBB-Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“, Heft Nr. 78 im Rahmen der BIBB-Reihe „Wissenschaftliche Diskussionspapiere“. Bielefeld 2006, S. 31–52
- EULER, D.: *Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung*. BLK-Heft 127. Bonn, St. Gallen 2005
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Grundlagen eines „Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung“ für die Berufliche Bildung in Europa*. Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“, 24. 6. 2004
- SAUTER, E.: *Qualitätssicherung im dualen System der Berufsbildung*. In: Forum Bildung (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forums Bildung*, BLK-Heft 8. Bonn 2001, S. 42–47
- SCHEIB, T. u. a.: *Ergebnisbericht Teil I „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsbildung“*. BMBF-Studie, Bremen 31. Juni 2007
- SCHULZ, R.; BADER, R.; RICHTER, A.: *Qualitätsmanagement und berufliche Bildung*. Köln 2000
- SLOANE, P. F. E.: *Standards von Bildung – Bildung von Standards ...* In: ZBW 2005 (101), S. 484–496



Ausbildung in Teilzeit Projekterfahrungen zur Vereinbarkeit von Berufsausbildung und Familie

► Mit der Reform des BBiG im Jahr 2005 ist in § 8 die Möglichkeit zur täglichen oder wöchentlichen Verkürzung der Ausbildungszeit verankert worden. Damit wird jungen Müttern und Vätern sowie jungen Menschen, die Angehörige pflegen, durch zeitliche Flexibilität der Weg in eine Berufsausbildung eröffnet. Die Umsetzung dieser neuen Möglichkeit verdeutlicht, dass aus dem ursprünglichen Thema „Berufsausbildung junger Mütter“ das Thema „Vereinbarkeit von Berufsausbildung und Familie“ geworden ist. Die vorliegenden Erfahrungen zeigen erfolgreiche Strategien, aber auch Probleme auf, für die weiterhin Lösungen gefunden werden müssen.

Eine neue Möglichkeit – aber kein Neubeginn

Als im Jahr 2005 die Möglichkeit zur Teilzeitberufsausbildung im Berufsbildungsgesetz verankert wurde, verband sich damit die Hoffnung, für junge Mütter und Väter sowie junge Menschen, die Angehörige pflegen, eine rechtliche Basis zu schaffen, um zu familienfreundlichen Bedingungen an Berufsausbildung im dualen System teilzuhaben. Denn bereits zu Beginn der 1990er-Jahre durchgeführte Forschungsprojekte hatten belegt, dass es junge Frauen gibt, die an einer Berufsausbildung generell oder an deren Abschluss gehindert sind, weil sie bereits Kinder haben und für sie verantwortlich sind oder im frühen Erwachsenenalter eine Familie gründen wollen. Das waren zum damaligen Zeitpunkt in Westdeutschland elf Prozent und in Ostdeutschland 46 Prozent aller jungen Frauen ohne Berufsausbildung (BMBF 1991; DAVIDS 1993). Auch die BIBB/EMNID-Erhebung aus dem Jahr 1998 konnte nachweisen, dass der Anteil der Jugendlichen ohne Berufsabschluss bei denjenigen, die Kinder haben, besonders hoch ist. Während bei ledigen Partnern mit Kind der Ungelittenanteil mit zwölf Prozent etwa dem Durchschnitt aller Jugendlichen ohne Berufsabschluss entspricht, liegt er bei den Ledigen, Alleinstehenden mit Kind bei 16,3 Prozent, bei den Verheirateten mit Kind bei 22,7 Prozent und in der Gruppe der geschieden, getrennt Lebenden mit Kind sogar bei 28,4 Prozent (TROLTSCH 1998, S. 36).

Die Wahrscheinlichkeit, dass kein Berufsabschluss erreicht wird, ist für diejenigen, die sich nach Schulabgang um den Haushalt und/oder Kindererziehung kümmern, am höchsten – sie liegt bei 91 Prozent –; ein Abschluss ist also nahezu ausgeschlossen.

In § 8 des 2005 reformierten Berufsbildungsgesetzes (BBiG) heißt es nun, dass die Ausbildungszeit bei berechtigtem Interesse auch täglich oder wöchentlich verkürzt werden kann, wenn das Ausbildungsziel auch in verkürzter Zeit erreicht werden kann und Auszubildende und Ausbildende gemeinsam einen entsprechenden Antrag stellen. Ein berechtigtes Interesse liegt beispielsweise bei Auszubilden-



ANGELIKA PUHLMANN
Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Berufliche Bildungsgänge und Lernverläufe / Förderung zielgruppenspezifischer Berufsausbildung“ im BIBB

den vor, „die ein eigenes Kind oder einen pflegebedürftigen nahen Angehörigen zu betreuen haben. In diesen Fällen besteht bei Einvernehmen der Vertragsparteien ein Anspruch gegenüber der zuständigen Stelle, die tägliche oder wöchentliche Ausbildungszeit entsprechend zu verkürzen“ (BT-Drucksache 15/3980).

Ausbildung in Teilzeit

Bei der zeitlichen Organisation der Teilzeitberufsausbildung wird in der Regel eine wöchentliche Ausbildungszeit zwischen 20 und 30 Stunden vereinbart, wobei bei einer Vereinbarung auf 20 bis unter 25 Stunden pro Woche die Dauer der Ausbildung um höchstens ein Jahr verlängert werden kann. Betriebe zahlen für eine Teilzeitberufsausbildung meist eine entsprechend reduzierte Ausbildungsvergütung, und der Urlaubsanspruch richtet sich – wie bei Teilzeitbeschäftigte – nach der vereinbarten Arbeitszeit und deren Verteilung auf die Woche. Hierzu und zur Gestaltung der Ausbildungsverträge geben die zuständigen Kammern Auskunft.

Diese Entwicklung von der Berufsausbildung junger Mütter in Teilzeit hin zur Vereinbarkeit von Ausbildung und Familie als Regel erfordert es, die Zielgruppe neu zu betrachten. Grundsätzlich geht es darum, die Vielfalt von Lebensentwürfen und Lebenslagen aller jungen Menschen mit Familienverantwortung stärker zu berücksichtigen. Es gilt zu erkennen und zu akzeptieren, dass für einen Teil junger Menschen die Familie einen hohen Stellenwert hat. Im Zusammenhang mit der Verankerung der Berufsausbildung in Teilzeit sind neue Möglichkeiten eröffnet worden, eine solche Unterstützung und Beratung auf Landes- und kommunaler Ebene und in Projekt- und Netzwerkzusammenhängen zu organisieren und zu etablieren.

Konzepte und Handlungsansätze haben sich differenziert

In allen Bundesländern finden sich heute Aktivitäten zur Teilzeitberufsausbildung oder zur Berufsausbildung junger Mütter. Dabei gibt es spezielle Projekte, Programme und Initiativen, die das Thema z. B. im Rahmen von lokalen Bündnissen für Familien oder regionalen Netzwerken für Ausbildung aufgreifen. Einblick in die verschiedenen Aktivitäten bietet die Projektelandkarte auf der Internetseite www.teilzeitberufsausbildung.de

Zur Ausdifferenzierung und Entwicklung von Konzepten zur Umsetzung der Teilzeitberufsausbildung haben im Wesentlichen Projekte beigetragen, die in verschiedenen BMBF-Programmen gefördert wurden. Sie spiegeln bereits ein Spektrum von Zielgruppdefinitionen, Zielsetzungen, Konzepten und Erfahrungen, die die Landschaft der Teilzeitberufsausbildung heute prägen.

Das Projekt *Mosaik* richtet sich unmittelbar an junge Mütter und unterscheidet dabei zwei Gruppen mit unterschiedlichen Lebenssituationen, aus denen sich jeweils verschiedene Förderbedarfe ergeben (FRIESE 2007).

Hoher Förderbedarf besteht bei jungen Müttern mit

- sehr früher Mutterschaft,
- gering qualifizierten Schulabschlüssen,
- negativen Schulerfahrungen oder Schulmeidung,
- Ausbildungsabbrüchen oder langen Unterbrechungszeiten mit Sozialhilfebezug und
- wenig Unterstützung im sozialen Umfeld.

Geringerer Förderbedarf besteht demgegenüber bei jungen Müttern mit

- qualifizierten Schulabschlüssen,
- kurzen Unterbrechungszeiten (bis zu einem halben Jahr nach Entbindung),
- unterstützendem und stabilisierendem Umfeld,
- Wiederaufnahme unterbrochener Ausbildung.

Das im Projekt *Mosaik* entwickelte Konzept ist ein ganzheitlicher Beratungsansatz, der sich an den biografischen Phasen „Schwangerschaft, Geburt, Kinderversorgung/-erziehung“ einerseits und „Bildung, Qualifizierung, Beschäftigung“ andererseits orientiert. Für diese biografischen Phasen ist übergreifend das Themenfeld „Alltagsbewältigung/Lebensplanung/Sozialraum Familie“ zu bearbeiten. Unterstützt werden die Entwicklungsprozesse junger Mütter durch passgenau jeweils auf ihre speziellen Bedürfnisse abgestimmte Beratungsangebote. Dieses ganzheitliche Beratungskonzept braucht für seine Umsetzung ein ebenso ganzheitliches wie „lückenlos“ ineinander greifendes Netz an Kommunikation und Kooperation zwischen all den Akteuren, die für die einzelnen Facetten der Lebenslagen und biografischen Phasen zuständig und kompetent sind. Diese Vernetzung selbst ist ein Prozess, der durch Beratung so unterstützt wird, dass alle Teile des „Puzzles Förderkette“ schließlich für alle Beteiligten – junge Mütter ebenso wie professionelle Akteure – genau ineinander passen (vgl. auch FRIESE 2008).

Das Projekt „*Teilzeitausbildung für junge Mütter und Väter unter 25 Jahren sowie in Pflege eingebundene junge Erwachsene*“ geht in seinem Beratungskonzept und seiner Umsetzungsstrategie zweigleisig vor. Angesprochen werden zum einen Bewerber/-innen um Ausbildungsstellen in Teilzeit und zum anderen Betriebe, die solche Ausbildungsstellen anbieten und die für diese Art Ausbildung gewonnen werden sollen. Die für Bewerber/-innen formulierten Voraussetzungen beruhen auf Vorarbeiten durch den Projektträger wie Öffentlichkeitsarbeit, Festlegung von Standards für Bewerbungsunterlagen und der Förderung von eigeninitiativen Bewerbungen. Bewerber/-innen sollen über die Möglichkeit der Teilzeitausbildung informiert sein, ihre

Projekte zur Teilzeitausbildung – eine Auswahl

MOSAIK Transfer „Kompetenzentwicklung für (junge) Mütter“

Projektträger: Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Prof. Dr. Marianne Friese
Förderung: Von 2006–2007 im BQF-Transferprogramm des BMBF und durch den ESF
www.kompetenzen-foerdern.de/2538.php
www.mosaikonline.info/

Ausbildung in Teilzeit

Projektträger: Handwerkskammer Lübeck und Industrie- und Handelskammer zu Lübeck
Förderung: Von 2005–2007 im Programm STARRegio des BMBF und durch den ESF
www.teilzeit-ausbildung.de

Teilzeitausbildung für junge Mütter und Väter (Tau)

Projektträger: Berufliche Fortbildungszentren der bayerischen Wirtschaft gGmbH
Förderung: Von 2006 bis 2007/2008 im JOBSTARTER-Programm des BMBF und durch den ESF
www.bfz.de/wwwpubroot/Standorte/bfz_Bamberg/bfzBamberg.rsys

Betriebliche Erstausbildung in Teilzeit

Projektträger: BEAT
Förderung von 2002 bis 2005 im BQF-Programm und von 2005 bis 2007 im BQF-Transfer-Programm des BMBF
<http://tzba.reinit.net/>

Bewerbungsunterlagen müssen den gängigen Standards entsprechen, und die Eigeninitiative der Interessentinnen und Interessenten soll gefördert werden. Dies setzt insgesamt ein hohes Maß an Organisationsfähigkeit bei den jungen Müttern voraus (vgl. HAHNER 2007). Ähnliches gilt für den Teil des betriebsbezogenen Beratungs- und Handlungskonzepts. Auch hier sind bereits fundierte Vorerbeiten des Projektträgers notwendig: zum einen um Erwartungshaltungen der Betriebe zu bestimmen, die für eine „passgenaue Vermittlung“ von Bedeutung sind, zum anderen um den Reaktionen von Betrieben auf Anfragen nach Teilzeitausbildungsplätzen angemessen und Erfolg versprechend begegnen zu können. Immer wieder betonen die Betriebe, dass sie kein Risiko eingehen wollen. Sie erwarten eine Entlastung durch die Beratungsstelle und einen Gewinn durch die Ausbildung. Dem generellen Informationsbedarf von Betrieben zum Thema Teilzeitberufsausbildung und ihrem hohen Beratungsbedarf begegnet das Projekt mit einem Wegweiser für Betriebe (vgl. IHK und HWK Lübeck 2007), in dem aus den gesammelten Erfahrungen heraus konkrete Handlungshilfen gegeben werden – von der Aufklärung über rechtliche Fragen und Vorteile der Teilzeitausbildung für Betriebe bis hin zur Vertragsgestaltung.

Das Projekt „Tau – Teilzeitausbildung für junge Mütter und Väter“ der Beruflichen Fortbildungszentren der bayerischen Wirtschaft (bfz) richtet sich an junge Menschen, die ein Kind oder mehrere Kinder haben, unter 25 Jahre alt sind, einen Schulabschluss, aber keinen Berufsabschluss haben, aus familiären Gründen keine Vollzeitausbildung machen

können, Familie und Ausbildung vereinbaren wollen und in der Region wohnen.

Sie sollen zusammengebracht werden mit Betrieben, die – auch mit Hilfe des Beratungsangebots des Projektträgers – die Vorteile einer Berufsausbildung in Teilzeit erkennen und nutzen können. Dabei wird ein Ansatz verfolgt, der ein Rundum-Angebot mit deutlich individuellen Zuschnitten möglich machen soll. Jungen Müttern und Vätern wird angeboten, sie vor und während der gesamten Ausbildung individuell sozialpädagogisch zu betreuen, „zum Beispiel in den Bereichen Ausbildung ... Lebenssituation ... persönliche Situation“. Das Angebot für Betriebe beinhaltet Unterstützung „bei der Abwägung von Vorteilen und Grenzen, bei der Abwicklung von Formalitäten und bei der Klärung von individuellen Fragestellungen“.

Das Projekt „BEAT – Betriebliche Erst-Ausbildung in Teilzeit“ des Trägers RE/init e. V. hat sich zum Ziel gesetzt, Ansätze zur Förderung beruflicher Qualifizierung von jungen Müttern und Vätern durch Teilzeitberufsausbildung bundesweit zu verbreiten. Dabei sollen die Chancen junger Mütter und Väter zur Integration in das Berufsleben verbessert werden durch:

- Beratung in allen Lebenslagen,
- Profiling und Bewerbungsmanagement,
- Vermittlung in Teilzeitberufsausbildung oder Praktika,
- Qualifizierungsmaßnahmen, Arbeit oder Kurse zur Erlangung eines Schulabschlusses,
- Unterstützung bei der Organisation der Kinderbetreuung und
- sozialpädagogische Betreuung und individuellen Stützunterricht während der Ausbildung.

Auch hier findet sich also eine Art „Rundum-Angebot“ für junge Mütter und Väter, das flexibel auf Lebenslagen, berufliche Orientierungen und Zielsetzungen zugeschnitten werden kann (vgl. ALBERT u. a. 2008). Wesentlich geht es in diesem Projekt auch um die Entwicklung von Modellen zum Aufbau regionaler Netzwerkstrukturen, die die Erschließung von Teilzeit-Ausbildungspotenzialen in Betrieben unterstützen und die Zusammenarbeit der Akteure vor Ort fördert, so dass Wege in Ausbildung und Beruf für junge Mütter und Väter geebnet werden.

Die Erfahrung zeigt, wie es geht

Ein wichtiger Teil der Weiterentwicklung und Qualitätsentwicklung der Berufsausbildung in Teilzeit ist es, danach zu fragen: Was funktioniert gut? und Wo gibt es Probleme? Informationen darüber sind auch deshalb notwendig, um Betriebe dafür zu gewinnen, diese neue gesetzliche Möglichkeit zu nutzen. Hierzu können die im Rahmen der Projekte durchgeföhrten Befragungen und Feedbacks

Aufschluss geben. So heben die Betriebe positiv hervor, dass die Teilzeit-Auszubildenden hoch motiviert sind, über Verantwortungsbewusstsein verfügen und einen hohen Einsatz- und Erfolgswillen haben. Sie sind im Betrieb akzeptiert und haben für andere Auszubildende sogar eine Vorbildfunktion. Sie haben wenig Fehlzeiten, und die Verteilung der Arbeitsplätze ist gut zu regeln. Als Probleme erweisen sich hingegen die kürzeren Anwesenheiten im Betrieb und die langen Berufsschulzeiten. Dadurch können die praktische Ausbildung zu kurz kommen, und die Teilzeitausbildenden können nicht in vollem Umfang in größere Arbeitsaufträge eingebunden werden.

In vielen Projekten zur Berufsausbildung junger Mütter hat sich ein Schwerpunkt bei den Büroberufen herausgebildet. Möglicherweise spielt dabei eine Rolle, dass in diesem Bereich Teilzeitarbeit generell weit verbreitet ist und Teilzeitberufsausbildung sich daher in den Betriebsalltag und die Betriebskultur bruchlos einfügt. Jedoch eignen sich wohl alle Berufe für die Berufsausbildung in Teilzeit; das Spektrum reicht von Zahnmedizinischen Fachangestellten über die IT-Kaufleute bis zum/zur Goldschmied/-in und zum/zur Bootsbauer/-in. Das Berufsspektrum kann sich erweitern, je stärker der Aspekt der Vereinbarkeit von Ausbildung und Familie Verbreitung findet. Die Übernahme- und Berufschancen nach der Ausbildung sind hoch.

Betriebe können zum Teil aus Landesprogrammen Zuwendungen erhalten, wenn sie Teilzeitberufsausbildung umsetzen oder wenn sie, etwa durch die Schaffung neuer Ausbildungsplätze, Bedingungen anderer Programme zur Ausbildungsförderung allgemein erfüllen. Informationen dazu geben Kammern, Landesregierungen und die Bundesagentur für Arbeit beziehungsweise die Regionaldirektionen. ■

Literatur

ALBERT, V.; SCHMIDT, N.; SPECHT, G. (Hrsg.): *Teilzeitberufsausbildung für junge Eltern ohne Berufsabschluss*. Hohengehren 2008

BMBF: *Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung*. Bonn 1991
DAVIDS, S.: *Junge Erwachsene ohne anerkannte Berufsausbildung in den alten und neuen Bundesländern*. In: BWP 22 (1993) 2, S. 11-17

FRIESE, M.: *Kompetenzentwicklung für junge Mütter*. Bielefeld 2008

FRIESE, M.: *MOSAIK Transfer: Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Angebote für junge Mütter und Vernetzung der Bremer Förderkette*. Vortrag für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Berlin, 11. Juni 2007

HAHNER, B.: *Angebote für junge Mütter und Vernetzung der Bremer Förderkette*. Vortrag bei der Veranstaltung: MOSAIK Transfer: Kompetenzentwicklung für junge Mütter in Berlin 2007

IHK LÜBECK UND HANDWERKSAMMER ZU LÜBECK: *Ausbildung in Teilzeit. Für Betriebe, die junge Mütter und Väter sowie in Pflege eingebundene junge Menschen ausbilden*. 2. Auflage 2007: www.teilzeit-ausbildung.de
TROLTSCH, K. u. a.: *Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BiBB/EMNID-Untersuchung*. Bonn 1999 URL:
www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_erste_schwelle_meldung_03_2002_bibb-emnid.pdf (Stand: 9. 4. 2008)

Anzeige

Bildungsbericht 2008



Die umfassende empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens

Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Bildung in Deutschland 2008

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I 2008, ca. 320 S., 39,90 € (D)/67,- SFr 978-3-7639-3663-2 Best.-Nr. 6001820a

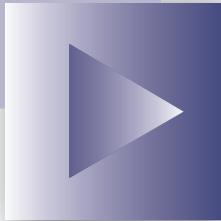
Erscheint am 13. Juni 2008

www.wbv.de



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





Kompetenzen feststellen – Kompetenzen entwickeln: Verfahren und Qualitätsstandards

► **Verfahren und Instrumente zur Kompetenzfeststellung bieten vor allem in sogenannten Such- und Übergangsphasen – wie z. B. von der Schule in den Beruf – die Möglichkeit, personenbezogene Potenziale und Ressourcen sichtbar und für Entwicklungsprozesse nutzbar zu machen. Gleichzeitig können sie dazu beitragen, (Bildungs-)Risiken frühzeitig zu erkennen und eine Förderung präventiv einzuleiten.**

In der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schule sowie in der schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitung sind in den letzten Jahren eine Vielzahl von unterschiedlichen Verfahren entstanden und eingesetzt worden. Fast unübersichtlich ist das Angebot an Kompetenzfeststellungsverfahren geworden. Es stellt sich die Frage, welche Verfahren zur Ermittlung der Kompetenzen wirklich geeignet sind. Im folgenden Beitrag werden verschiedene Verfahren und Kriterien für ihre Beurteilung vorgestellt.



URSULA BYLINSKI

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Berufliche Bildungsgänge und Lernverläufe/Förderung zielgruppenbezogener Berufsbildung“ im BiBB

„An den Kompetenzen ansetzen“ im Übergang von der Schule in den Beruf

In der beruflichen Benachteiligtenförderung wurde stets hervorgehoben, dass jede Förderung der/des einzelnen Jugendlichen an den vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen ansetzt, d. h., nicht die Defizite der jungen Menschen sollen Ausgangspunkt pädagogischen Handelns sein, sondern ihre/seine Fähigkeiten und Potenziale (vgl. BYLINSKI 1996). Mit dem Paradigmenwechsel in der Berufsvorbereitung von der Maßnahme- zur Personenorientierung, der mit dem Neuen Fachkonzept für Berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit umgesetzt wurde (vgl. www.neuefoerderstruktur.de), war die Erstellung eines „Kompetenzprofils“ bzw. einer „Eignungsanalyse“ zur Voraussetzung jeder Förderung gemacht worden. Erfasst werden sollen schulische Kenntnisse, soziale und personale Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen sowie ihr persönliches Verhalten. Die Ermittlung berufsrelevanter Kompetenzen mündet dann in ein „Stärken-Schwächen-Profil“ und bildet die Grundlage für den individuell zugeschnittenen Qualifizierungsplan.

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten BQF-Programms konnten bisher eingesetzte Verfahren konzeptionell zu einer umfassenden Kompetenzfeststellung erweitert werden. Sie wurden in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten, an verschiedenen Lernorten und mit spezifischen Zielgruppen gezielt weiterentwickelt (BMBF 2006). Der besondere Wert kann darin gesehen werden, dass berufliche Orientierung und Diagnostik miteinander verbunden wurden und, gezielt darauf aufbauend, eine Ausrichtung der Förderangebote speziell berufs-, sozial-, schul-, und sonderpädagogisch erfolgte. Alle in diesem Kontext entwickelten Kompetenzfeststellungsverfahren waren grundsätzlich stärken- und ressourcenorientiert, d. h., sie stellten immer zunächst die Frage: *Über welche Kompetenzen verfügt die Person (schon), und was fängt diese Person (schon) damit an.* Gleichzeitig war mit dem Einsatz der Verfahren die Zielsetzung verbunden, einerseits die Selbsteinschätzung der/des Jugendlichen zu

stärken und andererseits eine größere Sensibilisierung bei den Pädagoginnen und Pädagogen für die Kompetenzen der Jugendlichen zu erreichen (BMBF 2006).

Qualitätsstandards für mehr Transparenz und Akzeptanz der Verfahren

Der Schwerpunkt der Diagnoseverfahren und Instrumente in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung liegt deutlich auf handlungsorientierten Methoden der Kompetenzfeststellung (ebd.). Die Ermittlung von Kompetenzen im Rahmen eines Berufswahlprozesses soll immer in einem fachbezogenen Kontext stehen und dort mit Handlungssituationen zu verbinden sein. Dabei soll eine Nähe zu realistischen Arbeitszusammenhängen und zur Lebenswelt der Jugendlichen hergestellt werden, weil konkrete Erfahrungsbereiche motivierend sind und zur Handlung auffordern. Welche Verfahren zur Ermittlung von Kompetenzen tatsächlich geeignet sind, hängt von mehreren Faktoren ab, die unter pädagogischen Gesichtspunkten abgewogen werden müssen. Einen Rahmen zur Beurteilung bieten Standards, die die Qualität der Verfahren beschreiben und Indikatoren festlegen. Die Nutzer/-innen erhalten damit eine Orientierungshilfe, um zu entscheiden, welches ein für sie und ihr Anliegen geeignetes Verfahren darstellt. Gleichzeitig wird damit in einem mittlerweile fast unüberschaubaren Feld eine größere Transparenz der Verfahren hergestellt und können bestehende Verfahren miteinander verglichen werden. Darüber hinaus erhöhen Qualitätsstandards die Akzeptanz der im Rahmen der Verfahren ermittelten Kompetenzprofile im Handlungsfeld. Gerade wenn sie zur Berufswegeplanung eingesetzt werden und Förderangebote sowie Qualifizierungspläne darauf aufzubauen sollen, ist dies von besonderer Bedeutung.

Was „gute“ Kompetenzfeststellungsverfahren kennzeichnet

Qualitätsstandards für den Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren müssen von einem spezifischen pädagogischen Grundverständnis ausgehen und die Möglichkeit bieten, die Verfahren selbst zu beurteilen. Zudem müssen sie die Kontextbedingungen benennen, die für eine professionelle Umsetzung und den erfolgreichen Einsatz erforderlich sind (siehe Kasten).

Die Umsetzung in der Praxis verdeutlicht, wie wichtig die Qualifikation derjenigen ist, die im Rahmen von Kompetenzfeststellung beobachten, testen, bewerten und beurteilen. Bewertung und Beurteilung stehen immer in enger Beziehung zur eigenen Wahrnehmung. Daher kommt der (Selbst-)Reflexion eine wichtige Bedeutung zu, wenn die Kompetenzen und Stärken der/des Jugendlichen wahrge-

Qualitätsstandards zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf

Eingesetzte Instrumente und Verfahren sollten

- ressourcen- und prozessorientiert aufgebaut sein
- grundlegende pädagogische Prinzipien verfolgen, wie Subjektorientierung, Managing diversity, Lebens- und Arbeitsweltbezug, Kompetenzansatz, Transparenzprinzip;
- die Möglichkeit bieten, zielgruppen- und situationsadäquat angepasst werden zu können.

Als erforderliche Kontextbedingungen gelten

- eine entsprechende Ausstattung mit qualifiziertem Personal,
- eine angemessene Beobachtungssituation, eine kriteriengeleitete Auswertung sowie
- eine schriftliche Dokumentation.

(vgl. DRUCKREY 2007)

nommen werden sollen. Ein anderer Aspekt betrifft die erforderliche „Rahmung“ eines Kompetenzfeststellungsverfahrens und bezieht sich darauf, wie und wofür die Erkenntnisse genutzt werden. So wird in den „Qualitätsstandards“ (DRUCKREY 2007) formuliert, dass eine „Pflicht“ zum individuellen Feedback besteht, z. B. in Form eines individuellen Rückmeldegespräches, in dem die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung für die Teilnehmenden nachvollzogen werden können, um sie als Grundlage für die eigene Zielformulierung machen zu können („Wo stehe ich, und was möchte ich erreichen?“).

Für alle Verfahren gilt als Qualitätsstandard, dass die Ergebnisse individuell und schriftlich erfasst und dokumentiert werden. Die Dokumentation hält Vereinbarungen zu den angestrebten Zielen und zu den Wegen fest und macht Aussagen darüber, wie diese Ziele erreicht werden können (s. z. B. Institut für berufliche Bildung Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik [INBAS] 2007, S. 82 ff.). Insgesamt tragen schriftliche *Beobachtungsprotokolle* zur Objektivität bei, wenn sie zum einen (qualitativ) die wahrnehmbare Handlung erfassen und zum anderen (quantitativ) die Häufigkeit der wahrgenommenen Handlung erheben. Die Beobachtung selbst muss dabei kriteriengeleitet sein; als „stabil“ können nur jene Merkmale gelten, die mehrfach beobachtet wurden. Für alle Tests und Verfahren zur Kompetenzfeststellung gelten zusätzlich zu den formulierten Standards die Gütekriterien zur Validität, Objektivität und Reliabilität.

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf

Die verschiedenen Instrumente und Verfahren bieten unterschiedliche Möglichkeiten; ihr Einsatz muss je nach Intention und Kontext abgewogen werden. Dabei kann auch die Kombination von Verfahren sinnvoll sein und sich deren unterschiedliche Ausrichtung gut ergänzen.

Tabelle Beispiele zu Verfahren der Kompetenzfeststellung

Kategorie	Verfahren	Beispiel	Nähere Information
Biografische Verfahren	Identifizierung, Wertschätzung, Bewertung von Kompetenzen mit Bezug auf die individuelle Biografie	Kompetenzbilanz für Migrantinnen und Migranten	www.integra-net.org/produkte.html
	Berufswahlorientierung (für Schülerinnen und Schüler aller 9. Klassen)	DIA-KOM, Kompetenzcheck Ausbildung NRW	www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Projekte/Kompetenzcheck/index.html
Simulations- und handlungsorientierte Verfahren	Assessment-Center, Instrument zur beruflichen Orientierung, Eingangs- und Eignungsdiagnostik	START (Stärken ausprobieren – Ressourcen testen)	www.imbse.de
	Verbindung von Verfahren der Diagnose- und des Trainings	DIA-TRAIN (DIAgnose- und TRAINingseinheit)	www.ausbildungsvorbereitung.de
	Potenzialermittlung und berufliche Orientierung für Mädchen	Taste for girls	www.taste-for-girls.de
	Integriertes Potenzial-Assessment-Center-Verfahren für junge Menschen in der Berufsorientierung und Ausbildung	Profil-AC	www.cjd-offenburg.de
Bilanzen/ Profilings	Individuelle Förderplanarbeit	Diagnose- und Anamnesebögen	www.foerderplan.de
	internetbasierte Diagnose-Systeme	E-Profilung Teleprofiling	www.e-profiling.de www.kompnet.de
(Teil)-standardisierter Test	Wissens- und Intelligenztests		www.testzentrale.de
	Neigungs- und Interessen-test, Persönlichkeitstests	BET (Berufseignungstest)	Hogrefe-Verlagsgruppe Diagnostikkommission des SVB: www.testraum.ch
	Berufseignungstest BET (Berufseignungstest)		
	Handwerklich-motorische Eignungstests	Hamet 2 (Module)	www.hamet.de

So sind *biografieorientierte Verfahren* besonders geeignet, um Fragen der Berufswahl mit Bezug auf individuelle Lebensverläufe zu thematisieren; sie dienen der Beschreibung eigener (Alltags-)Erfahrungen, Interessen und Zukunftsperspektiven. Beispielsweise können sie zur Erfassung der Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingesetzt werden, da sie die informell erworbenen Kompetenzen stärker herausstellen. Die Kompetenzbilanz ist ein solches Instrument zur Identifizierung und Bewertung von Kompetenzen; ihre Bewusstwerdung und ihre Ressourcen stehen dabei im Vordergrund (Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) 2007).

Weitere Verfahren kombinieren biografieorientierte Ansätze mit anderen Instrumenten: Mit DIA-KOM werden Alltags erfahrungen der Jugendlichen aufgegriffen, die entsprechend anerkannt und als eine Form des Kompetenzerwerbs betrachtet werden (vgl. INBAS 2007). Das Verfahren wurde für den Kompetenzcheck Ausbildung Nordrhein-Westfalen entwickelt. Die Bestandsaufnahme von Daten zur eigenen Biografie erfolgt hier in der Regel methodisch mit halb standardisierten, leitfadengestützten Interviews. Im Rah-

men einer Gesprächssituation kann Empathie erzeugt und Wertschätzung der Erfahrungen der/des Jugendlichen gegenüber ausgedrückt werden.

Assessments sind *simulations- und handlungsorientierte Verfahren*, die der Einschätzung aktueller Kompetenzen dienen und das Ziel verfolgen, geeignete Bewerber/-innen für bestimmte Positionen auszuwählen. Es handelt sich dabei um Verfahren, in denen Einzel- und Gruppenaufträge (Arbeitssimulation) gegeben werden und qualifizierte Beobachter/-innen die Jugendlichen nach festen Regeln „im Blick haben“. Die Ergebnisse werden in Form von Profilen dokumentiert. Berufsfeldbezogene Assessments simulieren berufsfeldtypische Situationen und erfassen kognitive, feinmotorische Fähigkeiten sowie soziale Kompetenzen der Teilnehmenden (z. B. START und DIA-TRAIN; s. Tab.). Bei der Anwendung dieser simulations- und handlungsorientierten Verfahren kommt es darauf an, „Verhaltensweisen statt Ergebnisse zu bewerten“. Kompetenzfeststellungsverfahren sollten die Verschiedenartigkeit der Teilnehmenden aufgreifen, sie mit ihrer Vielfalt anerkennen, wertschätzen, um diese für eine Kompetenzentwicklung positiv zu nutzen. Dies bedeutet auch, Aufgaben und Tests so auszuwählen und zu gestalten, dass sie für Teilnehmende unterschiedlichen Geschlechts und mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund gleichermaßen ansprechend und zugänglich sind.

Ein *Assessment-Verfahren* wurde explizit zur *Potenzialermittlung* und zur beruflichen Orientierung für Mädchen am Ende der Schulzeit entwickelt (taste for girls). Damit können junge Frauen in simulierten Praxissituationen ausprobieren, welche Anforderungen den Berufsalltag von IT-Berufen, Handwerk und Technik prägen. Unvoreingenommene, trainierte Beobachter/-innen versuchen herauszufinden, wie die Teilnehmerinnen mit der Situation zureckkommen. Ihre Beobachtungen werten sie gemeinsam mit den Mädchen aus (Selbst- und Fremdeinschätzung). Die im Anschluss stattfindenden individuellen Beratungsgesprächen führen dann zu konkreten Schritten einer Berufswegebegleitung.

Das *integrierte Potenzial-Assessment* kann als Weiterentwicklung des Assessmentverfahrens betrachtet werden. Die Schwerpunktsetzung des Verfahrens liegt hier deutlicher auf dem „Abgleich“ des individuellen Kompetenzprofils (Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden) mit den bestehenden berufsbezogenen Anforderungen. Anhand von Aufgaben aus der betrieblichen Praxis werden geeignete Aufgaben für die Durchführung des Assessments bestimmt. Als Methodenstandards gelten dabei: die Definition beruflicher Anforderungen, die Aufgabenorientierung und die Verbindung von Lernen, Fördern und Beurteilen (s. z. B. Arbeiterwohlfahrt 2007). Eine Potenzialanalyse stellt eine Arbeits- und Anforderungssituation dar, also

eine besondere Form der individuellen Eignungsdiagnostik (MÄHLER-BIDABADI 2005).

Bilanzen und Profilings sowie unterschiedlichste Formen (*teil-)standardisierter Testverfahren* können ergänzend zu den oben beschriebenen Verfahren eingesetzt werden, um spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermitteln. Zu den (*teil-)standardisierten Testverfahren* gehören beispielsweise Berufseignungstests (z. B. BET), wie sie in der Berufsberatung und im Bereich der beruflichen Rehabilitation eingesetzt werden. Erfasst werden damit z. B. die Wahrnehmungsgenauigkeit, das räumliche Vorstellungsvormögen, das praktisch-technische Verständnis oder rechnerische Fähigkeiten. Auch Persönlichkeitstests sowie handwerklich-motorische Eignungstest (z. B. Module von „hamet 2“), sind für die berufliche Diagnostik insbesondere für lernbehinderte junge Menschen entwickelt worden. Zur Erstellung von Bilanzen und Profilings werden häufig Diagnose- und Anamnesebögen, die speziell zur Erstellung eines individuellen Förderplans entwickelt worden sind, eingesetzt. Auch computer- bzw. internetgestützte Verfahren (E-profiling, Teleprofiling) können ein Bestandteil von Kompetenzfeststellungen sein; sie fragen nach ausgewählten Merkmalen aus dem Persönlichkeits- und Leistungsbereich, nach der Leistungsmotivation, nach Lernfähigkeit, Flexibilität und Teamfähigkeit.

Literatur

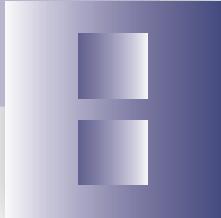
- ARBEITERWOHLFAHRT BUNDESVERBAND: *Das Integrierte Potenzial-Assessment im Übergang Schule – Beruf. Potenziale erkennen – Verantwortung stärken – Kompetenzen entwickeln*. Bonn 2007
- ARBEITSKREIS ASSESSMENT-CENTER E.V.: *Standards der Assessment-Center-Technik*. Hamburg 2004
- BMBF (2006): *Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3 „Individuelle Förderung“*. Band IIc der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn/Berlin 2006
- BYLINSKI, U.: *Defizite beschreiben – Potentiale erkennen – an den Kompetenzen ansetzen. Zum Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung*. In: *Jugend/Beruf/Gesellschaft*. 47 (1996) 1–2, S. 32–41
- DRUCKREY, P.: *Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf*. Hrsg. BIBB/IMBSE. Bonn/Moers 2007
- URL: www.kompetenzen-foerdern.de/imbse_qualitaetsstandard.pdf (Stand 10. 4. 2008)
- HUTTER, J.: *Kompetenzfeststellungen. Expertise inklusive eines Handlungsleitfadens*. Im Auftrag des Good Practice Center (GPC). Bonn 2004
- URL: www.good-practice.de/expertise_kompetenzfeststellungen.pdf (Stand: 10. 4. 2008)
- INBAS: *Kompetenzfeststellung, Teil II: Instrumente und Verfahren. Berichte und Materialien* Band 9. Offenbach 2003
- INBAS: *Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen: Kompetenzen feststellen – Ausbildungsreife fördern. Berichte und Materialien* Band 18. Offenbach 2007
- MÄHLER-BIDABADI, Ch.: *Potenzialanalyse – eine Methode zur Kompetenzfeststellung bei Schülern/-innen*. In: *berufsbildung* 59 (2005) 94/95, S. 47–50
- ZWH: *Praxishandreichung. Qualitätsstandards und migrations-spezifische Instrumente zur Kompetenzfeststellung und Profiling*. Düsseldorf 2007

Bewertung und Ausblick

Qualitätsstandards für Kompetenzfeststellungsverfahren als Instrumente zur Unterstützung von Berufswahlprozessen und zur Begleitung des Übergangs von der Schule in den Beruf sind sehr eng auf die Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern sowie Teilnehmer/-innen in der Berufsvorbereitung zuzuschneiden. Verfahren zur Ermittlung ihrer berufsrelevanten Kompetenzen sind dabei wichtige Instrumente, um eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten, eigene Interessen und Motive zu „entdecken“. Diese sind in einem nächsten Schritt mit den Anforderungen „in Einklang“ zu bringen. Da berufliche Handlungsfähigkeit neben der Fachkompetenz auch Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen der Individuen verlangt, sind vor allem handlungsorientierte Verfahren erforderlich, da sie diese Dimension fachübergreifender Kompetenzen erfassen können. In biografischen Such- und Übergangsphasen zeigt sich die Bedeutung von Kompetenzfeststellung: Sie sind über die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung hinaus wichtige Instrumente in der Berufsausbildung und stellen die Grundlage zur Kompetenzentwicklung dar. In der *berufsbegleitenden Nachqualifizierung* für an- und ungelernte junge Erwachsene bilden sie den Ausgang zur Qualifizierung, mit Blick auf den Berufsabschluss. In allen bildungspolitischen Empfehlungen zur beruflichen Bildung (so z. B. Innovationskreis Berufliche Bildung, Berufsbildungsbericht 2007) und aktuellen Förderprogrammen auf Landes- und Bundesebene finden sich Kompetenzfeststellungsverfahren als ein unverzichtbarer Bestandteil.

Weiterentwicklungsbedarf wird darin gesehen, Kompetenzfeststellungsverfahren zielgruppenbezogen, ressourcen- und biografieorientiert zu konkretisieren. Darüber hinaus könnte für junge Erwachsene in der beruflichen Nachqualifizierung durch die Ermittlung jener Kompetenzen, die in nichtstrukturierten Lernprozessen bzw. in Arbeitszusammenhängen (nonformales Lernen) erworben worden sind, eine wichtige Basis für aufbauende Qualifizierungsprozesse gelegt werden. Ebenso sollten auch jene Kompetenzen, die durch informelles Lernen – in der Familie oder Freizeit – erworben wurden, in Kompetenzfeststellungsverfahren ermittelt und dann auch als Kompetenzen anerkannt werden. Bereits entwickelte Instrumente, wie der Profilpass für junge Menschen (www.profilpass-online.de), stellen Verfahren zur Verfügung, die den Blick auf die Potentiale richten, an die in aufbauenden Lernprozessen angeknüpft werden kann.

Aufbauend auf den Entwicklungen der Kompetenzfeststellung der letzten Jahre im Bereich des Übergangs Schule – Beruf sollten die Verfahren für ihren Einsatz in Qualifizierungsprozessen anderer beruflicher Handlungsfelder systematisch aufgearbeitet und spezifisch weiterentwickelt werden. ■



DQR konkret: Vorschlag der Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft

► Im Januar 2007 haben Bund und Länder die Erarbeitung eines bildungsbereichsübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) entschieden. Damit soll zunächst die Voraussetzung für die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) auf nationaler Ebene geschaffen werden. In der BWP 2/2008 fasste Hermann Nehls die noch strittigen Punkte aus Arbeitnehmersicht bei der Ausgestaltung eines DQR zusammen. Für eine inhaltlich fundierte Diskussion zu den anstehenden Entwicklungsarbeiten sind entsprechend konkrete Vorschläge unerlässlich. Aus diesem Grund haben die Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft ihre Position zur Struktur und Funktion eines Deutschen Qualifikationsrahmens präzisiert.¹

Mehr Transparenz, Mobilität und Durchlässigkeit

Die für die Funktionalität des Europäischen Binnenmarkts notwendige Mobilität von Fachkräften und Unternehmern soll durch mehr Transparenz zwischen den verschiedenen nationalen Bildungssystemen in Europa gefördert werden. Über das Zusammenspiel von EQR und DQR soll der Vergleich von auf unterschiedlichen Bildungswegen zu erreichenden Qualifikationen gelingen. Damit ist ein entscheidender Schritt in Richtung internationaler Durchlässigkeit getan, die sich konsequenterweise innerhalb der nationalen Grenzen im deutschen Bildungssystem fortsetzen muss. Die von der Bildungsministerin Schavan initiierten Innovationskreise Berufsbildung und Weiterbildung (vgl. BMBF 2007 u. 2008) haben dazu bereits konkrete Vorschläge erarbeitet, die in der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung in Form von Zielen für Bildungsreformen an Verbindlichkeit gewinnen (vgl. BUNDESREGIERUNG 2008).

Die deutsche Wirtschaft misst diesem Prozess eine große Bedeutung bei. Aus diesem Grund wurde bereits Ende 2004 im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) eine Task Force eingerichtet mit dem Ziel, diebildungspolitisch relevanten Entwicklungen im europäischen wie auch nationalen Kontext durch die Erarbeitung konkreter Vorschläge gerade aus der Interessenslage der Unternehmen heraus zu unterstützen. Entsprechend wurde im Jahr 2005 eine Positionierung zur Struktur des EQR, einschließlich eines Leistungspunktesystems für Berufsbildung (ECVET), vorgelegt (vgl. KWB 2005). Hervorzuheben ist, dass es gelungen ist, die Stufen des EQR prinzipiell für alle Qualifikationen offenzuhalten und damit keine bereichsspezifischen Vorbehalte gerade für die Zuordnung von Qualifikationen zu den oberen Stufen des EQR vorzusehen. Folglich wurde dem für die deutsche Wirtschaft essentiellen Ziel der Förderung von Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner/hochschulischer und beruflicher Bildung durch die Einführung eines EQR entsprochen, einem Ziel, das ebenso durch die Struktur eines DQR zu befördern ist. Offen ist noch der Zusammenhang zwischen EQR und der EU-Richtlinien zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (2005/36/EG) und zu Dienstleistungen (2006/123/EG). Damit die gewünschten Mobilitätswirkungen in Europa

¹ Der Beitrag basiert auf dem Positions-papier der Deutschen Wirtschaft vom 28. 3. 2008, das von der KWB-Task-Force, namentlich: S. G. BAYER, F. H. ESSER, D. LUDZAY, W. MALCHER, S. MÜLLER, erstellt wurde (vgl. BDA u. a. 2008).



FRIEDRICH HUBERT ESSER

Prof. Dr., Leiter der Abteilung Berufsbildung des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (ZDH), Berlin, und Honorarprofessor der Universität zu Köln

wirklich entfaltet werden können, dürfen sich beide Systeme nicht widersprechen, was eine Anpassung der Anerkennungsrichtlinien an den EQR erforderlich macht.

Struktur und Funktion eines DQR

Der DQR ist ein Instrument für die Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus. Ziel ist die Integration und Koordination von Qualifikationen nationaler Teilsysteme und die Verbesserung der Transparenz, des Zugangs, des Aufeinanderaufbaus und der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft. Die Klassifizierung von Qualifikationen soll im DQR über Niveaus erfolgen. Die Zahl und der Zuschnitt von Niveaus soll dabei über den Konsens der an ihrer Konstruktion Beteiligten beruhen. Bezugssysteme können dabei bestehende oder gewollte Bildungs- und/oder Beschäftigungsstrukturen sein. Um eine möglichst hohe Kompatibilität mit dem EQR sicherzustellen, schlagen die Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft acht Niveaus vor.

Die Einsetzung eines DQR muss mit einem Mehrwert für alle am Wirtschaftsprozess beteiligten Akteure verbunden sein und die Prozesse der Interaktion von Bildungs- und Beschäftigungssystemen fördern. Aus diesem Grund soll „Handlungskompetenz“ das herausragende Strukturmerkmal des DQR sein. *Handlungskompetenz* wird als Einheit von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz definiert.

Fach-, Sozial- und Personalkompetenz

Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbstständig, fachlich richtig, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen,

Sozialkompetenz drückt die Verhaltensmöglichkeiten aus, mit anderen zusammenzuarbeiten, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen,

Personalkompetenz stellt auf die Fähigkeit ab, sich weiterzuentwickeln und über seinen Lebensweg selbst zu entscheiden und so mit dem ständigen sozialen, kulturellen, technologischen Wandel aktiv und eigenverantwortlich umgehen zu können.

eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln (vgl. ESSER 1997). Methoden und Transferkompetenz liegen dabei quer zu den genannten Kompetenzdimensionen und werden entsprechend implizit berücksichtigt.

Um der gewollten zentralen Bedeutung von „Handlungskompetenz“ im DQR zu entsprechen, soll eine entsprechende Ausrichtung der Deskriptoren an den Dimensionen Fach-, Sozial- und Personalkompetenz erfolgen. Wie bereits im KWB-Vorschlag von 2005 angelegt, ist für die konkrete Niveaubeschreibung und die Klassifizierung der Niveaus die Relationierung der Beschreibungen von Anforderungssituation und Kompetenzstruktur essentiell. Die Beschreibung der Anforderungsstruktur richtet sich dabei vor allem an den Kriterien *Komplexität* und *Dynamik* von Handlungssituationen aus. Bei der Beschreibung der Kompetenzstruktur sind die Kriterien *Wissen, Fertigkeiten, Problemlösen, Innovieren, Kommunizieren, Reflektieren, Verantworten und (Selbst-)Lernen* besonders bedeutsam. In der Beschreibung eines DQR nehmen die Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft folgende Setzungen vor:

- Der DQR beschreibt Handlungskompetenzen, die in (nachgelagerten) Kompetenzfeststellungsverfahren gemessen und bewertet werden. Der DQR selbst ist kein Diagnoseinstrument zur Feststellung von Kompetenzen. Vielmehr soll er in der Ordnungsarbeit als Referenzsystem für die Zuordnung von Kompetenzprofilen dienen.
- Im DQR werden Beschreibungsperspektiven gewählt, die sich überschneiden können. Der Beschreibungsgegenstand (Handlungskompetenz) wird nicht geteilt, sondern aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet (Fach-, Sozial- und Personalkompetenz).
- Im DQR wird Domäne als zusammengehöriger Kompetenzbereich verstanden.
- Beschreibungen von Handlungskompetenz schließen die beschriebenen Verhaltensanforderungen der niedrigen Niveaus ein, so dass innerhalb des DQR eine taxonomische Logik immant ist.

Literatur

BDA, BDI, BGA, DBV, DIHK, HDE, ZDH: *Deutscher Qualifikationsrahmen, (DQR). Position der Deutschen Wirtschaft, Vorschlag für den Deutschen Qualifikationsrahmen.* Berlin v. 28. 3. 2008

BMBF (Hrsg.): *10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung – Bonn/Berlin 2007*

BMBF (Hrsg.): *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf.* Bonn/Berlin 2008

DIE BUNDESREGIERUNG: *Aufstieg durch Bildung – Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung.* Januar 2008

ESSER, F. H.: *Beruf als didaktische Kategorie: Tradition und Innovation.* Köln 1997

KWB: *Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET). Position der Deutschen Wirtschaft, Vorschlag für einen Qualifikationsrahmen- und Leistungspunktes-Modell.* März 2005

NEHLS, H.: *Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens.* In: BWP 37 (2008) 2, S. 48–51

Mit dieser umfassenden und ganzheitlich ausgerichteten Definition von Handlungskompetenz wird dem Berufsprinzip Rechnung getragen, indem als Leitidee auf solche Verhaltensmöglichkeiten abgestellt wird, die im Kontext von Arbeit gefördert werden und der Bewältigung von Anforderungen im beruflichen Wirkungsraum dienen. Die Relevanz dieser Kompetenzen für die Bewältigung von Anforderungssituationen im außerberuflichen Wirkungsraum ist damit nicht ausgeschlossen, sondern ausdrücklich gewünscht. Der Berufsbegriff wird somit als Bildungsbegriff mitgedacht und verstanden, da Handlungskompetenz bei der Konzipierung des DQR als zentrale Zielkategorie Menschen in die Lage versetzen soll, auf der Basis von Wissen und Erfahrungen gefundene Lösungen zu bewerten und die

Der folgende Vorschlag soll dazu beitragen, die bisher geführte Diskussion zu konkretisieren und damit allen Akteuren helfen, ihre eigene Position weiter auszuarbeiten, damit die Erreichung des Ziels der bundesweiten Abstimmung eines ersten Entwurfs für einen bildungsbereichsübergreifenden DQR in nahe Zukunft rücken kann.

DISKUSSION

Tabelle Niveaustufen² eines Deutschen Qualifikationsrahmens

1. Niveau

er/sie ist in der Lage, sich in überschaubar strukturierten und gleichbleibenden domänenpezifischen Kontexten nach genauer Anleitung zu verhalten

Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
verfügt über grundlegendes Allgemeinwissen und grundlegende Fertigkeiten	ist in der Lage, sich in soziale Strukturen zu integrieren und Informationen auszutauschen	ist lernbereit und für die eigene Kompetenzentwicklung zugänglich

Beispielhafte Zuordnung von Qualifikationsprofilen

- Ausbildungsreife
- beschäftigungsbefähigende Basisqualifikation, wie Schulpraktika

2. Niveau

– er/sie ist in der Lage, Aufgaben auf geringem Anspruchsniveau unter Anleitung in überschaubar strukturierten und gleichbleibenden domänenpezifischen Kontexten zu bearbeiten

– zeigt die Fähigkeit und die Bereitschaft, Aufgabenstellungen fachlich richtig und methodengeleitet im Team zu bearbeiten

Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
verfügt über grundlegendes Wissen sowie grundlegende Fertigkeiten in einem Lern- und Arbeitsbereich	<ul style="list-style-type: none"> - ist in der Lage, sich zur Bearbeitung von Aufgaben in soziale Strukturen zu integrieren - ist in der Lage, in Bezug auf grundlegende fachliche Kontexte zu kommunizieren - ist in der Lage, allgemeine Anregungen, Hinweise und Kritik anzunehmen 	ist in der Lage, vorgegebene Lernhilfen zu nutzen und den individuellen Lernfortschritt für die eigene Kompetenzentwicklung zu erkennen

Beispielhafte Zuordnung von Qualifikationsprofilen

- auf einen Pflichtschulabschluss aufbauende Berufsausbildungsvorbereitung wie Qualifizierungsbau steine, Einstiegsqualifizierungen u. ä.
- Berufsvorbereitung wie Berufsbildungsvorbereitungsjahre u. ä.

3. Niveau

– er/sie ist in der Lage, Aufgaben selbstständig in strukturierten und relativ gleichbleibenden domänenpezifischen Kontexten zu bearbeiten und sich dabei weitgehend standardisierter Lösungsmuster zu bedienen

– zeigt die Fähigkeit und die Bereitschaft, eigene Arbeitsergebnisse domänenbezogen zu beurteilen und sich auf der Basis seiner/ihrer Verhaltensmöglichkeiten weiterzuentwickeln

Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
verfügt über grundlegendes Fachwissen, kognitive und praktische Fertigkeiten sowie entsprechende praktische Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> - ist in der Lage, sich zur Bearbeitung von Aufgaben in vorgegebene soziale Strukturen zu integrieren und diese zu reflektieren - ist in der Lage, fachliche Kontexte zu reflektieren - ist in der Lage, fachbezogene Anregungen, Hinweise und Kritik anzunehmen - ist in der Lage, im Team Unterstützung anzubieten und Einblicke in den eigenen Arbeitsbereich zu geben 	<ul style="list-style-type: none"> - ist in der Lage, sich in Bezug auf abgrenzbare Arbeitszusammenhänge selbstständig Ziele zu setzen - ist in der Lage, bei der Bearbeitung von Aufgaben Eigeninitiative zu zeigen - ist in der Lage, vorgegebene Maßstäbe für Genauigkeit, Zuverlässigkeit, Arbeitsqualität und -systematik zu berücksichtigen

Beispielhafte Zuordnung von Qualifikationsprofilen

Ausbildungsberufe mit weniger komplexem Anforderungsprofil

4. Niveau

– er/sie ist in der Lage, Aufgaben selbstständig in komplexen domänenpezifischen Kontexten zu bearbeiten und dabei das notwendige Maß an Transferfähigkeit vorzuhalten, um Handlungsfähigkeit auch unter sich verändernden und nicht eindeutigen Rahmenbedingungen für die Leistungserstellung sicherzustellen

– zeigt die Fähigkeit und die Bereitschaft, eigene und fremde Arbeitsergebnisse domänenbezogen zu beurteilen

Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
verfügt über ein breites Spektrum an Fachwissen sowie gleichermaßen an kognitiven und praktischen Fertigkeiten, wie auch über entsprechende praktische Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> - ist in der Lage, in Bezug auf spezifische fachliche Kontexte zu kommunizieren, zu reflektieren und zu überzeugen - ist in der Lage, fachbezogene Anregungen, Hinweise und Kritik zu reflektieren - ist in der Lage, im Team zielgerichtet Unterstützung anzubieten 	ist in der Lage, sich in Bezug auf komplexe Arbeitszusammenhänge selbstständig Ziele zu setzen

Beispielhafte Zuordnung von Qualifikationsprofilen

Ausbildungsberufe mit komplexem Anforderungsprofil

5. Niveau

– er/sie ist in der Lage, Aufgaben selbstständig in komplexen domänenpezifischen Kontexten auf hohem Fachniveau zu bearbeiten und dabei das notwendige Maß an Transferfähigkeit vorzuhalten

– zeigt die Fähigkeit und die Bereitschaft, eigene und fremde Arbeitsergebnisse und -prozesse domänenübergreifend zu beurteilen

Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> - verfügt über Spezialwissen u. umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten in einem Teilbereich der Domäne sowie über entsprechende praktische Erfahrungen - ist in der Lage, sich selbstständig, auch domänenübergreifend, neues Fachwissen und Fertigkeiten anzueignen und anzuwenden 	<ul style="list-style-type: none"> - ist in der Lage, in Bezug auf überfachliche Kontexte zu kommunizieren, zu reflektieren und zu überzeugen - ist in der Lage, Mitarbeiter auch im Team anzuleiten 	<ul style="list-style-type: none"> - ist in der Lage, ein Selbstkonzept zu entwickeln und zu realisieren, in dem erfahrungsgelenkt eigene Ziele gesetzt werden - ist in der Lage, den eigenen Qualifizierungsbedarf festzustellen

Beispielhafte Zuordnung von Qualifikationsprofilen

- Fachkräfte mit Zusatzqualifizierung
- erste Ebene der Aufstiegsfortbildung

6. Niveau

- er/sie ist in der Lage, Aufgaben selbstständig in komplexen domänenspezifischen Kontexten auf Expertenniveau zu bearbeiten und dabei ein hohes Maß an Transferfähigkeit vorzuhalten
- zeigt die Fähigkeit und die Bereitschaft, selbstständig domänenübergreifende Aufgabenstellungen auf Basis eines breiten und integrierten Wissens und Verstehens sowie Fertigkeiten und/oder beruflicher Erfahrung, fachlich richtig und methodengeleitet in einem Team zu bearbeiten und dabei Mitarbeiter zu führen
- ist in der Lage, strategische Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und umzusetzen

Beispielhafte Zuordnung von Qualifikationsprofilen

- zweite Ebene der Aufstiegsfortbildung wie Meister, Fachwirte u. ä.
- Bachelor-Ebene

Fachkompetenz

- verfügt über ein vertieftes Spezialwissen und vertiefte kognitive und praktische Fertigkeiten in mehreren Teilbereichen der Domäne sowie entsprechende praktische Erfahrungen
- ist in der Lage, komplexe fachliche Problemlösungs- und Innovationsstrategien auch mit domänenübergreifendem Bezug zu entwickeln und umzusetzen

Sozialkompetenz

- ist in der Lage, in Bezug auf fachliche Kontexte Positionen zu entwickeln, zu begründen und verständlich darzustellen
- ist in der Lage, ein Team zur Aufgabenstellung anzuleiten, die Ergebnisse und Prozesse zu beurteilen und dafür gegenüber dem Team wie auch gegenüber Dritten Verantwortung zu tragen

Personalkompetenz

- ist in der Lage, sein/ihr Selbstkonzept kritisch zu analysieren und weiterzuentwickeln
- ist in der Lage, fundierte Schlussfolgerungen für die Gestaltung von weiterführenden Arbeits- und Lernsituationen zu ziehen
- ist in der Lage, geeignete Maßnahmen für die eigene Kompetenzentwicklung zu ergreifen

7. Niveau

- er/sie ist in der Lage, Aufgaben zielgerichtet und verantwortungsvoll in komplexen und abstrakten Kontexten auf hohem Expertenniveau zu bearbeiten und dabei ein sehr hohes Maß an Transferfähigkeit vorzuhalten
- zeigt die Fähigkeit und die Bereitschaft, Aufgabenstellungen auf Basis eines breiten und integrierten Wissens und Verstehens sowie von Fertigkeiten und/oder beruflicher Erfahrung selbstständig, fachlich richtig und methodengeleitet vorrangig von Fachexperten bearbeiten zu lassen, und dabei Mitarbeiter und Experten zu führen und zu koordinieren.
- ist in der Lage, spezifische Besonderheiten, Terminologien und Fachmeinungen domänenübergreifend zu definieren und interpretieren
- ist in der Lage, strategische Handlungsmöglichkeiten in Teams entwickeln zu lassen und umzusetzen

Beispielhafte Zuordnung von Qualifikationsprofilen

- dritte Ebene der Aufstiegsfortbildung wie Geprüfte Betriebswirte, Strategische Professionals (IT)
- Master-Ebene

Fachkompetenz

- verfügt über hochspezialisiertes Fachwissen und stark ausdifferenzierte kognitive und praktische Fertigkeiten in allen Bereichen einer Domäne sowie entsprechende praktische Erfahrungen
- ist in der Lage, komplexe fachliche Problemlösungs- und Innovationsstrategien in domänenübergreifenden Zusammenhängen zu entwickeln und umzusetzen
- ist in der Lage, eigene Definitionen und Lösungen zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen

Sozialkompetenz

- ist in der Lage, Fachdiskurse zu initiieren, zu steuern und zu analysieren
- ist in der Lage, in Expertenteams mitzuwirken und diese anzuleiten, die Ergebnisse und Prozesse zu beurteilen und dafür gegenüber dem Team wie auch gegenüber Dritten Verantwortung zu tragen
- ist in der Lage, zu repräsentieren

Personalkompetenz

- ist in der Lage, für die persönliche Weiterentwicklung neue Wissensgebiete unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden zu erschließen
- die Fähigkeit zur Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit ist stark ausgeprägt

8. Niveau

- er/sie ist in der Lage, Aufgaben in komplexen domänenspezifischen Kontexten auf höchstem Expertenniveau zu bearbeiten und dabei ein höchstes Maß an Transferfähigkeit vorzuhalten
- verfügt über ein umfassendes und systematisches Verständnis domänenübergreifender Handlungsfelder und die für die Gestaltung und Weiterentwicklung dieser Handlungsfelder notwendigen Verhaltensmöglichkeiten

Beispielhafte Zuordnung von Qualifikationsprofilen

- weitere berufliche Fortbildung – Doktoratsebene

Fachkompetenz

- verfügt über spezialisiertes Fachwissen auf höchstem Expertenniveau wie auch entsprechende kognitive und praktische Fertigkeiten in allen Bereichen einer Domäne sowie entsprechende praktische Erfahrung
- ist in der Lage, herausragende Aufgabenstellungen und/oder Projekte mit domänenübergreifendem Bezug zu konzipieren, zu realisieren und zu evaluieren

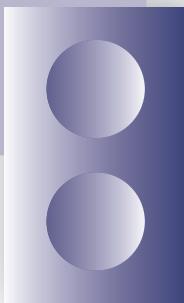
Sozialkompetenz

- ist in der Lage, neue und nachhaltige Arbeitsstrukturen und -prozesse im Fachdiskurs zu entwickeln und zu implementieren
- ist in der Lage, vorbildhaft zu repräsentieren

Personalkompetenz

- ist in der Lage, nachhaltige persönliche Standards für die Weiterentwicklung domänenübergreifender Handlungskompetenz zu entwickeln

² Die Stufen im DQR sind in der Weise angeordnet, dass sich über sie unterschiedliche Anspruchsniveaus von Qualifikationen beschreiben und die Qualifikationen, die grundsätzlich domänenspezifisch sind, zuordnen lassen.



Abschlussprüfung nach Ablauf der Berufsausbildungszeit Urteil des BAG vom 13.03.2007 – 9 AZR 494/06

CARMEN SILVIA HERGENRÖDER

► **Mit Urteil vom 13. März 2007 hat das Bundesarbeitsgericht entschieden, dass ein Berufsausbildungsverhältnis mit Ablauf der vereinbarten Ausbildungszeit endet und sich nicht automatisch bis zum Zeitpunkt der Bekanntgabe des Ergebnisses der Abschlussprüfung verlängert, wenn diese erst später stattfindet.**

Sachverhalt

Die Klägerin schloss mit der Beklagten einen Berufsausbildungsvertrag zur Restaurantfachfrau ab. Nach diesem begann die Ausbildung am 15.10.2001 und sollte am 14.10.2004 enden. Nach diesem Zeitpunkt beschäftigte die Beklagte die Klägerin nicht weiter. Diese nahm jedoch in der Zeit vom 25.10. bis 5.11.2004 am Berufsschulunterricht teil. Die mündliche Abschlussprüfung fand am 29.01.2005 statt und wurde von der Klägerin bestanden. Diese rief den Schlichtungsausschuss der zuständigen Industrie- und Handelskammer an und beantragte festzustellen, dass das Ausbildungsverhältnis erst mit bestandener Prüfung geendet hat. Hilfsweise beantragte sie, dass ihr die Beklagte für den Zeitraum 15.10.2004 bis 29.1.2005 Schadensersatz zu leisten hat.

Entscheidungsgründe

Diese Ansicht vermochte das Bundesarbeitsgericht (BAG) nicht zu teilen. Es ist zu der Feststellung gelangt, dass das Ausbildungsverhältnis wie vereinbart am 14.10.2004 geendet hat. Hierzu führt das BAG aus, dass Berufsausbildungsverhältnisse befristete Rechtsverhältnisse sind, die mit dem Ablauf der im Berufsausbildungsvertrag vereinbarten Ausbildungszeit enden. Eine Ausnahme ist nur für den Fall zu machen, dass die Abschlussprüfung bereits vor Vertragsende stattfindet und bestanden wird (§ 21 Abs. 2 BBiG) bzw. dass sich das Ausbildungsverhältnis wegen nicht bestandener Prüfung nach § 21 Abs. 3 BBiG verlängert (Urteil des BAG vom 23.09.2004 – 6 AZR 519/03 – BAGE 112, S. 72). Auch die Tatsache, dass die Klägerin nach dem vereinbarten Ende der Ausbildungszeit noch am Berufsschulunterricht teilgenommen hat, führt nicht zu einer Verlängerung des Berufsausbildungsverhältnisses. Insbesondere kann hier nicht der Rechtsgedanke des § 24 BBiG herangezogen werden. Nach dieser Vorschrift gilt ein Arbeitsverhältnis nur dann auf unbestimmte Zeit als begründet, wenn Auszubildende im Anschluss an die Berufsausbildung mit Wissen und Wollen des Ausbildenden weiterhin im Betrieb tätig werden. Diesem Erfordernis genügt der Besuch der Berufsschule nach dem vereinbarten Ende der Ausbildungszeit nicht. Die Parteien hatten auch keine Verlängerung des Ausbildungsverhältnisses vereinbart. Die entsprechende Behauptung konnte die Klägerin nicht beweisen.

Hinzu kommt, dass der Berufsausbildungsvertrag auch nicht im Wege der ergänzenden Vertragsauslegung dahingehend verstanden werden kann, dass die Parteien das Ausbildungsverhältnis bis zum Zeitpunkt der erfolgreichen Ablegung der Abschlussprüfung verlängern wollten. Eine solche ergänzende Vertragsauslegung kommt nur in Betracht, wenn zu einer bestimmten regelungsbedürftigen Frage eine Vereinbarung der Parteien fehlt. Dies ist jedoch nicht der Fall, da im Berufsausbildungsvertrag das Ende des Ausbildungsverhältnisses explizit festgelegt worden ist (§ 11 Abs. 1 Nr. 2 BBiG).

Auch eine ergänzende Auslegung des BBiG kommt nicht in Betracht. Diese wäre nur zulässig, wenn das Gesetz eine Regelungslücke enthielte. Zwar findet sich im BBiG keine Regelung für den Fall, dass die Abschlussprüfung erst nach dem vereinbarten Ende der Berufsausbildung stattfindet. Dies stellt allerdings keine planwidrige Gesetzeslücke dar, die im Wege der ergänzenden Auslegung zu schließen wäre. Das Gesetz geht vielmehr von dem Grundsatz aus, dass Ausbildungsverhältnisse zu dem vereinbarten Zeitpunkt enden, wenn nicht die Sondertatbestände des § 21 Abs. 2 u. 3 BBiG gegeben sind. Allein das Interesse des Auszubildenden, nach Ablauf der Ausbildungszeit bis zu seiner Prüfung Ausbildungsvergütung zu erhalten, rechtfertigt keine den Wortlaut ergänzende Auslegung des BBiG. Das Berufsaus-

bildungsverhältnis ist nämlich nicht – wie das Arbeitsverhältnis – in erster Linie auf das Erzielen der Ausbildungsvergütung zwecks Sicherung des Lebensunterhaltes ausgerichtet. Neben einer für geleistete Dienste zu gewährenden Entlohnung stellt die Ausbildungsvergütung auch eine finanzielle Hilfe zur Durchführung der Berufsausbildung dar und dient der Gewährleistung der Heranbildung eines ausreichenden Nachwuchses (s. Entscheidungen des BAG vom 11.10.1995 – 5 AZR 258/94 – BAGE 81, S. 139 und vom 30.9.1998 – 5 AZR 690/97 – AP BBiG § 10 Nr. 8).

Auch im Interesse des Auszubildenden ist eine Verlängerung des Ausbildungsverhältnisses nicht zwingend geboten. Findet die Abschlussprüfung nach dem vereinbarten Ende der Ausbildung statt, hat er – so ausdrücklich das BAG – die Chance, sich optimal auf seine Abschlussprüfung vorzubereiten, ohne hieran durch eine Mitarbeit im Betrieb gehindert zu sein. Auf eine Fortsetzung der betrieblichen Ausbildung ist der Auszubildende nach Ansicht des BAG nicht angewiesen. Somit hat das BAG im Ergebnis die Revision der Klägerin zurückgewiesen, da das Ausbildungsverhältnis wie vereinbart am 14. 10. 2004 sein Ende gefunden hat.

Anmerkung

Ein Berufsausbildungsverhältnis ist ein befristetes Vertragsverhältnis, welches grundsätzlich durch Zeitablauf endet. Wann dies der Fall ist, wird durch die Ausbildungsordnung (§ 5 Abs. 1 Nr. 2 BBiG) vorgegeben und muss im Berufsausbildungsvertrag vereinbart werden (§ 11 Abs. 1 Nr. 2 BBiG). Wird eine Stufenausbildung (§ 5 Abs. 2 Nr. 1 BBiG) durchgeführt, endet das Ausbildungsverhältnis mit Ablauf der letzten Stufe (§ 21 Abs. 1 S. 2 BBiG). Wird die Ausbildung ausnahmsweise abgekürzt (§§ 7 Abs. 1, 8 Abs. 1 BBiG) oder verlängert (§ 8 Abs. 2 BBiG), ist der jeweils vereinbarte Beendigungszeitpunkt maßgebend (HERGENRÖDER in HENSSLER/WILLEMSEN/KALB 2006, § 21 BBiG Rz. 1). Möglich ist, dass die Abschlussprüfung vor dem vereinbarten Ende der Ausbildung abgelegt wird. Wird sie bestanden, endet das Ausbildungsverhältnis mit der Bekanntgabe des Ergebnisses der Abschlussprüfung durch den Prüfungsausschuss (§ 21 Abs. 2 BBiG).

Unsicher war die Rechtslage bisher, wenn die Abschlussprüfung erst nach dem vertraglich festgelegten Ende der Berufsausbildung abgelegt und bestanden werden kann. Mit dieser Frage hatten sich das Arbeitsgericht Leipzig (vom 21.05.1998 – 11 Ca 1804/98, EzB Nr. 12 zu § 14 Abs. 1 BBiG) sowie das Landesarbeitsgericht Baden-Württemberg (Teilurteil vom 14.12.2006 – 10 Sa 51/06, EzB Nr. 25 zu § 14 Abs. 3 BBiG) befasst und hierzu divergierende Rechtsansichten vertreten. Auch in der Literatur war die Frage umstritten (vgl. die Nachweise bei STÜCK in BRAUN u. a. 2004, § 14 BBiG a. F. Rz. 8).

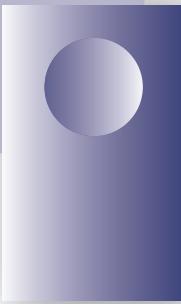
Diese Rechtsunsicherheit ist mit der Entscheidung des BAG vom 13. 3. 2007 nunmehr beseitigt. Das Urteil hat Klarheit geschaffen, wie in Fällen der vorliegenden Art zu verfahren ist. Was die Frage der praktischen Auswirkung dieser Entscheidung angeht, ist dem BAG allerdings entgegenzuhalten, dass der Hinweis darauf, die Auszubildenden könnten sich in einem solchen Fall ungestört auf die Prüfung vorbereiten, angesichts der Ausführung des Gerichts zur Funktion der Ausbildungsvergütung wenig nachvollziehbar ist. Stehen sie doch plötzlich „auf der Straße“ und müssen sich um eine andere Einnahmequelle bemühen mit der Folge, dass sie sich eben nicht ungestört auf ihre Prüfung vorbereiten können. Man hätte sich Ausführungen dazu gewünscht, wie Auszubildende ihre finanzielle Absicherung für diesen Zeitraum erreichen können. Oder könnte man eine Pflicht des Ausbildungsbetriebes annehmen, sich rechtzeitig um einen fristgerechten Termin für die Abschlussprüfung zu kümmern? Bei fristgerechter Anmeldung zur Prüfung und Absprache mit dem zuständigen Prüfungsausschuss müsste dies möglich sein.

Noch eine weitere Frage ist nach der Grundsatzentscheidung des BAG ungeklärt. Wie ist zu verfahren, wenn die Abschlussprüfung nach dem Ende der Ausbildungszeit nicht bestanden wird? Hierzu bestimmt § 21 Abs. 3 BBiG, dass sich ein Ausbildungsverhältnis bis zur nächstmöglichen Wiederholungsprüfung, höchstens um ein Jahr auf Wunsch des Auszubildenden „verlängert“, wenn die Abschlussprüfung nicht bestanden wird. Aus der Wortwahl „verlängert“ ist zu schließen, dass das Ausbildungsverhältnis noch nicht seine Beendigung gefunden haben darf. Sinn und Zweck der Vorschrift ist, dem Auszubildenden die erfolgreiche Beendigung des Ausbildungsverhältnisses zu ermöglichen (hierzu BAG vom 30. 9. 1998 – 5 AZR 58/98, AP BBiG § 14 Nr. 9). Demnach ist m. E. die Regelung des § 21 Abs. 3 BBiG entsprechend auf die Fallkonstellation anzuwenden. Allerdings ist zu fordern, dass in diesem Fall das Verlangen unverzüglich nach Kenntnis von der nicht bestandenen Prüfung erklärt wird (hierzu BAG vom 23.9.2004 – 6 AZR 519/04, Arbeitsrecht-Blattei ES 400 Nr. 115 für den Fall, dass die Prüfung vor Ablauf der Ausbildungszeit nicht bestanden, dass Fortsetzungsverlangen erst nach beendeter Ausbildungszeit erklärt wird).

Im Ergebnis ist der Entscheidung des BAG zuzustimmen, auch wenn mit dieser noch nicht sämtliche Rechtsfragen im Zusammenhang mit der entschiedenen Problematik geklärt sind. ■

Literatur

- Arbeitsrecht-Blattei. Entscheidungssammlung.
CD-ROM. Heidelberg 2001
BRAUN, M. u. a.: Berufsbildungsgesetz. Köln 2004
HENSSLER, M.; WILLEMSSEN, H.J.; KALB, H.J.:
Arbeitsrecht Kommentar. Köln 2. Aufl. 2006



Qualitätsmanagement

MARGIT EBBINGHAUS

Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen

Margret Bülow-Schramm
Waxmann-Verlag, Münster 2006, 154 S., 24,90 EUR

Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement – die Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen in Bildungseinrichtungen ist keineswegs neu. Neu ist jedoch die Ausrichtung des Bemühens um Qualität: Konzepte, die vorwiegend einer nach außen gerichteten Rechenschaftslegung durch Qualitätskontrolle und -messung verpflichtet sind, werden zunehmend durch ganzheitliche Ansätze abgelöst. In ihrem Buch „Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen“ geht MARGRET BÜLOW-SCHRAMM den Hintergründen und Notwendigkeiten dieser Neuorientierung nach und bilanziert den erreichten Stand. Die ersten drei Kapitel sind dabei der grundlegenden Einführung in die Thematik gewidmet. Ausgehend von der Bestimmung zentraler Begriffe, deren Verwendung und Entwicklung im industriellen Bereich werden die Meilensteine der Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich nachgezeichnet. Bereits an dieser Stelle werden die je spezifischen Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen im Vergleich zwischen Wirtschafts- und Bildungseinrichtungen herausgearbeitet. Zudem thematisiert die Autorin die unterschiedlichen Kontexte, die den Ausgangspunkt der Befassung mit Qualitätsfragen in den verschiedenen Bildungssegmenten bilden. Die sich anschließende Darstellung einschlägiger Konzepte und Instrumente des Qualitätsmanagements fällt zwar insgesamt eher knapp aus, neben den wesentlichen Grundzügen verdeutlichen die Ausführungen aber vor allem die Problematik, die vorhandenen Ansätze eindeutig voneinander abgrenzen und klar zwischen Systemen und Methoden des Qualitätsmanagements unterscheiden zu können. Vor dem Hintergrund der begrifflichen und konzeptionellen Fundierung wird die gegenwärtige Praxis des Qualitätsmanagements in vier Bereichen des Bildungswesens untersucht: (1) Kindertagesstätten, (2) Schulen, (3) Weiterbildung, (4) Hochschulen.

Hervorzuheben ist, dass die unterschiedlichen Herangehensweisen an Qualitätsfragen aus den jeweils bereichsspezifischen gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmengrößen abgeleitet und die entwickelten Ansätze jeweils an diesen Rahmengrößen gespiegelt werden. Diese Reflexionen bleiben dabei nicht im abstrakt-theoretischen Raum, sondern nehmen auf konkrete Beispiele aus der Praxis Bezug.

Im abschließenden Kapitel lenkt die Autorin den Blick von einem auf Messen, Bewerten und Beurteilen ausgerichteten Qualitätsmanagement auf ein am Gedanken der Organisationsentwicklung orientierten Verständnis. Dieses Verständnis ist zwar den meisten Ansätzen inhärent, wird in der Praxis aber bislang wenig gelebt. MARGRET BÜLOW-SCHRAMM sieht hierin eine wesentliche Ursache dafür, dass viele Qualitätssicherungskonzepte ins Leere laufen und moderne Qualitätssicherungsinstrumente nicht greifen können (S. 123). Sie zeigt auf, an welchen Punkten angepasst werden müsste, um dies zu ändern, aber auch, mit welchen Herausforderungen dies verbunden ist.

Der Bogen, den die Autorin in ihrem Buch schlägt, ist groß, der Komplexität des Themenfeldes aber absolut angemessen. Die Leser/-innen erhalten einen differenzierten Einblick in die unterschiedlichen Facetten der Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich, werden aber auch für die unterschiedlichen Interessenlagen, die in diese Diskussion hineingetragen werden, sensibilisiert. Dazu tragen nicht zuletzt die am Ende eines jeden Kapitels stehenden Reflexionsfragen bei.

Fazit: Alles in allem eröffnet das Buch nicht nur „Einstieglern“ den Zugang zur Qualitätsthematik, auch „Fortgeschrittene“ sind mit der Lektüre gut beraten. Einziger Wermutstropfen ist, dass der Bereich der beruflichen Ausbildung mit seinen Qualitätssicherungsinstrumenten und -konzepten völlig ausgeblendet bleibt. ■

Liebe Leserinnen und Leser,

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

• THOMAS BERBEN
Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule
Didaktisches Konzept für die Bildungsgangarbeit mit dem Lernfeldansatz
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008
608 Seiten, 35,- EUR, ISBN 978-3-7639-3621-2

• MARIANNE FRIESE
Kompetenzentwicklung für junge Mütter
Förderansätze der beruflichen Bildung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008
246 Seiten, 29,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3622-9

Lernen im Alter

ANGELIKA PUHLMANN

Altern und Bildung – Eine Einführung

Sylvia Kade

W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2007, 253 S., 24,90 EUR

Auf den ersten Blick hat man es hier mit einem inzwischen vertrauten Thema zu tun: Bildung und Weiterbildung Älterer werden gerade seit der Entdeckung des demografischen Wandels immer wieder als wichtige Elemente der Gestaltung von Gesellschaft genannt, und bereits heute haben Angebote für Ältere ebenso einen festen Platz in der Weiterbildungslandschaft wie die Älteren selbst – die gerade im Bildungskontext gern auch als „Senioren“ bezeichnet werden.

Dass das nicht immer so war, sondern die Themen „Alter(n)“ und „Bildung“ – und gar ihre Verbindung zu einem Themenfeld – Entwicklungen und Wandlungsprozesse durchlaufen haben, das will die Autorin den Lesenden nahebringen. Und, um das vorweg zu nehmen, es gelingt ihr, auf packende Weise darzustellen, wie sich strukturelle, institutionelle und inhaltliche Aspekte von Alter(n) und von Bildung im Verlauf der letzten Jahrzehnte verändert und ausdifferenziert haben. Da spürt man das große Engagement der Soziologin SYLVIA KADEF, die ja das Themenfeld „Altern und Bildung“ wesentlich mit geprägt hat.

Im Kapitel „Alter und Altern“ lernen wir verschiedene Aspekte dieser Phänomene kennen:

Alter ist mehr als ein biologisches Datum – und selbst als das unterliegt es sozialen Bedeutungszumessungen. Altern ist mehr als ein biologischer Prozess; es hat kognitive, psychische und soziale Facetten, denen heute neben der biologischen Dimension allmählich wachsende Aufmerksam-

keit zuteil wird. Wie Menschen ein bestimmtes Alter haben und erreichen und wie sie Lebensphasen unter dem Aspekt des Alters und des Alterns gestalten, hängt von etlichen Faktoren ab: Es bilden sich auf dem Land andere Alter(n)-stile ab als in der Stadt, in der Fremde andere als in der Heimat, in traditionellen Milieus andere als in modernen. Diese Facetten wie auch die Bedeutungszumessungen des Alters stehen in Wechselwirkung mit Bildung und Lernen, verändern sie doch den Menschen und das Bild vom Menschen, Lebenszeit und Lebensphasen sowie Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten der Individuen wie auch der Gesellschaften.

Dabei ist der Weg der „Institutionalisierung der Altersbildung“ zugleich auch der Weg der Emanzipation, Individualisierung und in gewisser Weise der Verjüngung des Alter(n)s und der Älteren. Ausdifferenzierung von Angeboten und Anbietern spiegeln die sich im Verlauf der Zeit verändernden Bildungs- und Ausbildungsprofile ebenso wie das sich wandelnde gesellschaftliche Engagement Älterer. Das schlägt sich in Bildungsinhalten ebenso nieder wie in der Art, wie gelernt wird. Es bilden sich „plurale Lernmodelle im Alter“ heraus, die unterschiedliche Perspektiven auf Lernanlässe und Lernziele im Kontext der modernen Selbstverantwortlichkeit der Einzelnen für die Gestaltung ihrer Lebensphase(n) Alter ansprechen: Neben dem klassischen Wissen/Nichtwissen geht es wesentlich um Gewissheit/Ungewissheit, Sicherheit/Unsicherheit, Kompetenz/Inkompetenz. Diese Perspektiven haben in allen Bezügen von Bildung im Alter Bedeutung, für die eigene Biographie, für die Lebensphase Alter, mit Bezug auf andere Generationen und mit Bezug auf Erfahrungen mit sich und für andere in der Lebensphase Alter.

Ein wesentliches Merkmal des „Strukturwandels des Lernens im Alter“ ist, dass „das Lernen Älterer ... sich in der Praxis gerade aufgrund seiner relativen Offenheit als Suchbewegung (entwickelt)“ (S. 132). Für diese Lebensphase waren Lernen und Bildung nicht vorgesehen und daher nicht vorgegeben. Die pädagogische Forschung und die Altersforschung haben hier ein Feld ständiger Erkenntnisweiterung über Grenzen und Möglichkeiten, Festlegungen und Variationen von „Altern und Bildung“ gefunden. Und sie können nun mit ihren Ergebnissen zur „Bildungsdidaktik: Lernen im Lebenslauf“ beitragen. Deren Ausformulierung ist schon allein deshalb reizvoll, weil ja der Anteil informeller Bildungsaktivitäten gegenüber formeller Bildung mit dem Lebensalter zunimmt (S. 156) so dass der Bildungsbegriff für eine solche Bildungsdidaktik neu geklärt werden muss.

Fazit: Der Band ist eine spannende Lektüre für alle, die mit Bildung und Alter(n) beschäftigt sind – sei es beruflich oder privat und unabhängig von jedem Alter. Er trägt auf spannende Weise zur eigenen Weiterbildung bei. ■

• DOREEN HOLTSCH

Die Berufsschule als Produktionsstätte von Unternehmen

Unternehmerische Intentionen Jugendlicher im dualen System
Waxmann Verlag, Münster 2008

268 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-8309-1966-7

• BIRGIT KLEIN, URSULA WOHLFAHRT

Die Lernenden Regionen in NRW

Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008

171 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3650-2

• HERBERT LOEBE, ECKART SEVERING (Hrsg.)

Integration älterer Arbeitsloser

Strategien – Konzepte – Erfahrungen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008

262 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3457-7

Selbstständig handeln und Probleme lösen in der Ausbildung

HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU

Lernarrangements wirksam gestalten

Wie MOSEL Probleme löst, Band 1: Aus dem Modellversuch MOSEL 2005–2007

Friedrich-W. Horst, Jürgen Schmitter, Jens Tölle (Hrsg.)
Eusl Verlagsgesellschaft, Paderborn 2007, 262 S., 20,- EUR

MOSEL ist das Akronym für „Modelle des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens“ und bezeichnet einen BLK-Modellversuch im Rahmen der bundesweiten Modellversuchsprogramms SKOLA (Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung). Dieser Modellversuch hat das Ziel, Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die das selbstgesteuerte Lernen fördern. Die vorliegende Veröffentlichung basiert auf Ergebnissen einer Fachtagung und ist ein Sammelband mit unterschiedlichen, vorwiegend theoretischen Beiträgen zum selbstgesteuerten Lernen im berufsschulischen Unterricht. In allen Beiträgen geht es um die Fragestellungen, ob und wie selbstständiges Problemlösen erlernt werden kann und welche Unterstützung dabei Lehrer/-innen im Unterricht geben können. Somit thematisieren die Beiträge den Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernprozessen sowie den Einsatz von Lehr-/Lernarrangements auf der Basis des Lernfeldkonzepts.

Die Autoren SCHMITTER/WEBER (S. 12–65) stellen dar, wie schwierig sich der Lernprozess des selbstständigen Aneignens von Inhalten für Schüler/-innen aus vollzeitschulischen Bildungsgängen des Sozial- und Gesundheitswesens gestaltet, da das Berufsinteresse schwer im Unterricht herstellbar ist. Als Instrument zur Förderung von selbstständigem Lernen werden Lerntagebücher eingesetzt, die eine Hilfestellung zur Reflexion und zur Lernerfolgskontrolle darstellen.

Der Beitrag von DILGER/SLOANE (S. 66–103) stellt die Position der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs dar und begründet, dass selbstreguliertes Lernen eine genuine Zielsetzung der beruflichen Bildung ist, da berufliche Handlungsfähigkeit die Selbstständigkeit im Handeln und das Problemlösen beinhaltet. Das Modell der vollständigen Handlung mit Bezug auf die Arbeiten von HACKER und VOLPERT wird herangezogen ebenso wie Ergebnisse der Expertiseforschung und der Lernstrategieforschung, um aus den unterschiedlichen theoretischen Zugängen ein Konzept der selbstregulierten Lern- und Arbeitshandlung zu entwickeln und Förderstrategien abzuleiten.

TRAMM (S. 104–138) entwickelt in seinem Beitrag das Konzept des problem- und handlungsorientierten Lernens und bezieht sich dabei auf die Theorie der vollständigen Handlung nach AEBLI und VOLPERT, die geprägt ist durch kognitions- und handlungstheoretische Überlegungen. Dabei unterscheidet er zwischen Arbeits- und Lernhandeln und geht davon aus, dass Handeln „zielhierarchisch-sequenziell organisiert“ ist.

Im Beitrag von BUSCHFELD (S. 139–158) wird ein fachdaktischer Ansatz auf der Basis von Jongebloed aufgezeigt. Unterschieden wird zwischen einer selbsterarbeiteten Problemlösung durch die Lernenden oder einer Problemlösungserarbeitung, die von den Lehrenden vorgegeben ist. Das Fazit dieses Beitrags ist, dass das Problemlösen prinzipiell gelehrt werden kann, ob aber die berufsbildende Schule der richtige Ort dafür ist, wird in Frage gestellt, da die Schüler/-innen den angestrebten Beruf und die daraus abgeleiteten Problemstellungen als eigene Probleme erkennen und den Rückzug der Lehrenden aus der Vermittlerrolle akzeptieren müssen.

Der Beitrag von SLOANE (S. 159–196) arbeitet die unterschiedlichen Positionen sämtlicher Autoren des Sammelbands zum selbstständigen Problemlösen auf und führt diese zusammen. Ausgangspunkt ist der in allen Beiträgen aufgezeigte Dualismus von Situation und Handeln, der sich darin zeigt, dass die Problemstellung als Teil der beruflichen Situation und die Problembearbeitung als individuelles Handeln betrachtet wird.

Fazit: Der Band gibt einen guten Überblick über unterschiedliche theoretische Ansätze zum selbstgesteuerten und problemorientierten Lernen und Lehren und gibt Hinweise zur Gestaltung von Lernarrangements, die dem Bildungspersonal eine veränderte Rolle zuweisen. Demnach muss der Unterricht künftig strategisch geführt werden. Es ist nicht mehr erforderlich, den vollständigen Handlungs-(Unterrichts-)Ablauf zu antizipieren. Vielmehr müssen sich die Lehrkräfte dem Lehr-/Lernprozess flexibel anpassen und eine Gestaltungskompetenz entwickeln, um Lernsituationen und Problemstellungen vorzustrukturen. ■

INTERVIEW WITH JOACHIM MÖLLER

Meeting the shortage of skilled workers by undertaking more endeavours in the field of education

Interview mit JOACHIM MÖLLER

Dem Fachkräftemangel mit mehr Anstrengungen in Bildung begegnen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 3, p. 5

In its capacity as the research institute of the Federal Employment Agency, the Institute for Employment Research (IAB) in Nuremberg tracks demographic changes and monitors the shifts which are taking place within labour market and qualifications structures. This forms the basis for an interview with the Director of the IAB in which he provides his assessments of the ongoing debate centring on the shortage of skilled workers.

PETER BOTT, ROBERT HELMRICH, HANS-JOACHIM SCHADE**Labour market prognoses – trends, opportunities and limitations****Arbeitsmarktprognosen – Trends, Möglichkeiten und Grenzen**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 3, p. 9

Demographic development is the main driver of the labour supply trend, whereas the most important factor on the demand side is economic development. Current labour market prognoses serve as a basis for highlighting the trends currently most likely to appear on the labour market, although it is by no means inevitable that they will emerge.

KLAUS TROLTSCH**Readiness of companies to provide training – geared towards future or previous requirements for skilled workers?****Ausbildungsbereitschaft von Betrieben – am künftigen oder bisherigen Fachkräftebedarf orientiert?**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 3, p. 14

A company survey serves as the basis for an investigation into whether and in which form the rising requirement for skilled workers impacts on the readiness of companies to provide training.

Although the findings presented here show clear correlations between the assessments made by companies of their future requirements for skilled workers and their specific intentions in terms of offering training places for the training year 2007/2008, they also provide evidence that previous recruitment practice in companies exerts a not inconsiderable influence.

URSULA BEICHT, JOACHIM GED ULRICH**The training process and the transition to employment**

A comparison between those completing in-company training and those completing school-based vocational education and training

Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung

Teilnehmer/-innen an betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Vergleich

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 3, p. 19

Bottlenecks on the training places market have required many young people to make compromises over the course of recent years. Having to forego their number one choice occupation has not been a rare occurrence, and some young people have been forced to make the switch to school-based vocational education and training. The BIBB transitional study serves as the basis for presenting the consequences this had for their training process. A comparison is also drawn between the opportunities to make the transition to employment afforded to those who had completed in-company training and those who had undergone school-based vocational education and training.

NORA GAUPP, TILLY LEX, BIRGIT REIBIG**Pathways (and diversions) taken by young people from lower secondary school to vocational education and training****(Um-)Wege von Jugendlichen von der Hauptschule in die Berufsausbildung**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 3, p. 24

Pathways taken into training by those completing lower secondary school are becoming increasingly differentiated. Only a minority succeeds in progressing directly to vocational education and training at the end of their period of compulsory schooling.

Since March 2004, the educational and training pathways of young people who have completed lower secondary school have formed the investigative object of a longitudinal study conducted by the German Youth Institute (DJI). This enables the transitions from school to training to be traced for these young people.

THOMAS SCHEIB, GEORG SPÖTTL, LARS WINDELBAND**Securing and developing the quality of in-company training – a constant challenge!****Qualität betrieblicher Ausbildung sichern und entwickeln – eine ständige Herausforderung!**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 3, p. 36

The topic of quality assurance extends from the significance of well trained skilled workers to secure the competitiveness of companies to the question of what is associated with "good" quality of training. The present paper surveys quality assurance activities at company level and investigates the real situation appertaining to quality assurance in in-company training. This serves as the basis for the concluding derivation of action approaches aimed at improving quality assurance and development.

ANGELIKA PUHLMANN**Part-time training**

Project experiences in achieving a balance between vocational education and training and family life

Ausbildung in Teilzeit**Projekterfahrungen zur Vereinbarkeit von Berufsausbildung und Familie**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 3, p. 40

§ 8 of the Vocational Training Act of 2005 establishes the opportunity for a daily or weekly reduction in training time. This provides time flexibility and opens up a pathway into vocational education and training for young mothers and fathers and for young carers. The experiences presented here show successful strategies whilst also indicating problems for which solutions continue to need to be found.

URSULA BYLINSKI**Assessing competences – developing competences: procedures and quality standards****Kompetenzen feststellen – Kompetenzen entwickeln: Verfahren und Qualitätsstandards**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 3, p. 44

A multiplicity of various procedures for the assessment and development of competences have emerged and been deployed within the vocational orientation provision of general schools over the course of recent years. The question arising is which procedures are really suitable for the assessment of competences. This paper presents various procedures and criteria for their evaluation.

FRIEDRICH HUBERT ESSER**DQR in specific terms: proposals made by the main German trade and industry associations****DQR konkret: Vorschlag der Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 37 (2008) 3, p. 48

In January 2007, the Federal Government and the federal states decided to draw up a German Qualifications Framework (known by its German abbreviation of DQR) to extend across all areas of education. In the 2/2008 issue of the BIBB German language periodical "Vocational Training in Research and Practice" (BWP), Herman Nehls provided a summary of the points which remained contentious in terms of the structuring of the DQR. This paper presents specific proposals submitted by the main German trade and industry associations in respect of the structure and function of a German Qualifications Framework.

- ANNINA ABMANN**
Universität Bonn
Institut für Politische Wissenschaft und Soziologie
Lennéstr. 25–27, 53113 Bonn
annina_t@freenet.de
- PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER**
Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (ZDH)
Mohrenstraße 20/21, 10117 Berlin
esser@zdh.de
- DR. NORA GAUPP**
Deutsches Jugendinstitut e. V.
FSP „Übergänge in Arbeit“
Nockherstraße 2, 81541 München
gaupp@dji.de
- DR. CARMEN SILVIA HERGENRÖDER**
Auf der Derrwies 1
55442 Daxweiler
casihe@t-online.de
- DÖRTHE JUNG**
Dörthe Jung Unternehmensberatung
Hamburger Allee 96
60486 Frankfurt/M.
info@doerthejung-consult.com
- DR. TILLY LEX**
Deutsches Jugendinstitut e. V.
FSP „Übergänge in Arbeit“
Nockherstraße 2, 81541 München
lex@dji.de
- PROF. DR. JOACHIM MÖLLER**
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)
Regensburger Straße 104
90478 Nürnberg
Joachim.Moeller@iab.de
- BIRGIT REIBIG**
Deutsches Jugendinstitut e. V.
FSP „Übergänge in Arbeit“
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1 / Haus 12/13
06110 Halle (Saale)
reissig@dji.de
- DR.-ING. THOMAS SCHEIB**
Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
thomas.scheib@uni-bremen.de
- STEFFI SCHUBERT**
Dörthe Jung Unternehmensberatung
Hamburger Allee 96
60486 Frankfurt/M.
buero@doerthejung-consult.com
- PROF. DR. GEORG SPÖTTL**
Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
spoettl@uni-bremen.de
- DR. LARS WINDELBAND**
Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
lwindelband@uni-bremen.de
- URSULA BEICHT**
beicht@bibb.de
- DR. PETER BOTT**
bott@bibb.de
- MARGIT EBBINGHAUS**
ebbinghaus@bibb.de
- ANJA HALL**
hall@bibb.de
- DR. ROBERT HELMRICH**
helmrich@bibb.de
- HANNELORE PAULINI-SCHLOTTAU**
paulini-schlottau@bibb.de
- ANGELIKA PUHLMANN**
puhlmann@bibb.de
- HANS-JOACHIM SCHADE**
schade@bibb.de
- ANDREA STERTZ**
stertz@bibb.de
- KLAUS TROLTSCH**
troltsch@bibb.de
- DR. JOACHIM GERMUND ULRICH**
ulrich@bibb.de
- PROF. DR. REINHOLD WEISS**
reinhold.weiss@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

37. Jahrgang, Heft 3/2008, Juni 2008

Redaktionsschluss 6. Mai 2008

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB),

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

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

E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

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

Prof. Dr. Thomas Deißinger, Universität

Konstanz; Marlies Dorsch-Schweizer, BiBB;

Joachim Kohlhaas, Deutsche Telekom AG,

Bonn; Prof. Dr. Georg Spöttl, Universität

Bremen; Dr. Alexandra Uhly, BiBB; Hildegard

Zimmermann, BiBB

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

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

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

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

Copyright

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

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

BWP informieren – diskutieren – praktizieren

Alle zwei Monate erhalten Sie aktuelle Arbeits- und Forschungsergebnisse aus Wissenschaft und Praxis der Berufsbildung.
Nutzen Sie den BWP-Archiv-Service und recherchieren Sie in den BWP-Jahrgängen bis zum Jahr 2000.



Bundesinstitut für Berufsbildung
(BIBB), Der Präsident (Hg.)
**BWP - Berufsbildung in
Wissenschaft und Praxis**
Zeitschrift des Bundesinstituts
für Berufsbildung mit der
ständigen Beilage „BWPplus“
6 Ausgaben pro Jahr
Abo 39,70 €, Einzelheft 7,90 €
ISSN 0341-4515
Best.-Nr. BWP

Vorteilsabo

Als Dankeschön für Ihre Bestellung erhalten Sie ein Geschenk Ihrer Wahl:



- wbv Bücherutschein im Wert von 10,- €



- LED-Leuchte in Metallbox inkl. Batterien*

Leser werben Leser

Empfehlen Sie die BWP weiter. Unsere attraktiven Prämien für Ihre Empfehlung:



- wbv Bücherutschein im Wert von 20,- €



- Samsonite Leder-Geldbörse*

*Das Angebot gilt, solange der Vorrat reicht.

JA, ich/wir möchte(n) die BWP abonnieren. Bitte senden Sie mir/uns folgende Prämie zu:

Vorteilsabo

- Bücherutschein im Wert von 10,- €
 LED-Leuchte

Zustelladresse für die Zeitschrift

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

Leser werben Leser

- Bitte senden Sie mir/uns für eine Abwerbung einen
- Bücherutschein im Wert von 20,- €
 Samsonite Leder-Geldbörse

Prämienempfänger

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-12 per E-Mail service@wbv.de



Zukunft Personal

2008®

Europas größte Fachmesse fürs Personalwesen



„Die Menschen in der DekaBank sind unser wichtigstes Asset. Deshalb gewinnen wir auch schon mal Preise. Zum Beispiel den Deutschen Personalwirtschaftspris 2007. Mit Personalentwicklung haben wir dauerhaft Erfolg – das honorieren unsere Mitarbeiter und unsere Kunden. Bilden auch Sie sich weiter: Messe Zukunft Personal.“.

*Oliver Büdel, Leiter Personal der DekaBank
und regelmäßiger Besucher der Zukunft Personal*

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

Hauptsponsoren



monster.de



Medienpartner

