

Indikatoren und Benchmarks

40 Jahre BIBB – der Blick zurück macht Mut,
nach vorne zu schauen

Von Unternehmensrankings zu
internationalen Systemvergleichen

OECD-Indikatoren zur beruflichen Bildung

EU-Benchmarks 2010

EU-Indikatoren und Benchmarks 2020

BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht

Betriebliche Nutzung von Weiterbildungs-
indikatoren

Mit Beilage



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

EDITORIAL

- 3 40 Jahre BIBB – der Blick zurück macht Mut, nach vorne zu schauen**
Manfred Kremer

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Trotz steigender Ausbildungsbeteiligung ausländische Jugendliche nach wie vor unterrepräsentiert**
Naomi Gericke, Alexandra Uhly

**THEMENSCHWERPUNKT:
INDIKATOREN UND BENCHMARKS**

- 6 Von Unternehmensrankings zu internationalen Systemvergleichen**

Die Bedeutung von Indikatoren und Benchmarks in der Berufsbildung
Eveline Wittmann

- 11 OECD-Indikatoren zur beruflichen Bildung**
Christiane Krüger-Hemmer, Nora Schmidt

- 16 EU-Benchmarks 2010 zur allgemeinen und beruflichen Bildung als Element der Lissabon-Strategie**
Friederike Behringer

- 21 EU-Indikatoren und Benchmarks 2020**
Entwicklungen und Perspektiven für die Berufsbildung
Philipp Grollmann, Georg Hanf

- 26 Die Vermessung der (Berufs-)Bildungswelt – Berufsbildungsbericht und BIBB-Datenreport**
Michael Friedrich, Elisabeth M. Krekel

- 31 Zwischen Steuerung und Ritual**
Möglichkeiten und Grenzen betrieblicher Nutzung von Weiterbildungsindikatoren aus neoinstitutionalistischer Sicht
Günter Hefler

**WEITERE THEMEN**

- 35 Unterschiedliche Wege – ein Ziel: Wie Betriebe Auszubildende rekrutieren**
Margit Ebbinghaus

- 40 MINT-Berufe – die Not ist nicht so groß wie oft behauptet!**
Analysen aus der ersten BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektion
Peter Bott, Robert Helmrich, Gerd Zika

- 45 Entwicklung und Anwendung von „Advanced Occupational Standards“ im Sultanat Oman**
Henning Klaffke

- 49 Verbesserter Zugang zu Forschungsdaten der Berufsbildung**
BIBB-FDZ leistet Beitrag zur Weiterentwicklung der Forschungsinfrastruktur
Holger Alda

**HAUPTAUSSCHUSS**

- 51 Bericht der Sitzung 1/2010**
Gunther Spillner

**RECHT**

- 53 Die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens in deutsches Recht**
Jutta Mahlberg

Rezensionen**Abstracts****Impressum / Autoren**

MANFRED KREMERPräsident des Bundesinstituts
für Berufsbildung, Bonn

40 Jahre BIBB – der Blick zurück macht Mut, nach vorne zu schauen

Liebe Leserinnen und Leser,

das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) blickt im Jahr 2010 auf 40 Jahre Engagement für die Entwicklung und Qualität der beruflichen Bildung in Deutschland zurück. Dieses Jubiläum nehmen wir jedoch keineswegs nur zum Anlass, Vergangenes Revue passieren zu lassen und bereits Erreichtes zu feiern. Angesichts aktueller und künftiger Herausforderungen gilt es vor allem, den Blick auch weiterhin nach vorne zu richten.

Institutsgründung in Zeiten des Aufbruchs

Am 1. September 1969 trat das Berufsbildungsgesetz (BBiG) in Kraft. Das Gesetz war nicht zuletzt auch eine Konsequenz der heftigen bildungspolitischen Debatten, die GEORG PICHT 1964 mit seinem Werk „Die deutsche Bildungskatastrophe“ und in der Folge u. a. die Arbeiten des Deutschen Bildungsrats auslösten. Das Gesetz bezog die bis dahin im Wesentlichen von der Wirtschaft verantwortete betriebliche Berufsausbildung in das öffentliche Bildungswesen ein. Dies geschah allerdings in einer Form, die bis heute international erhebliche Beachtung findet.

Das BBiG und insbesondere die Verfassung des mit ihm 1970 begründeten Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) waren ebenso wie das heutige BIBB von der Überzeugung geprägt, dass Staat, Arbeitgeber und Gewerkschaften für die Planung und Durchführung der beruflichen Bildung gemeinsam Verantwortung tragen. Die Schaffung von Hauptausschuss – damals zusammen mit dem Präsidenten als gleichberechtigtes Leitungsgremium – und „Bundesausschuss für Berufsbildung“ als berufsbildungspolitisches Beratungsorgan für die außerschulische Berufsbildung waren die sichtbarsten Elemente der mit dem Gesetz begründeten öffentlich-privaten Partnerschaft.

So fortschrittlich und einmalig damals die Konzentration der Berufsbildungsforschung in einem Bundesinstitut war, das durch seine Mitglieder einen unmittelbaren Bezug zu Berufsbildungspraxis und Berufsbildungspolitik hatte, so stark machten sich schon bald die fehlenden Möglichkeiten bemerkbar, auch Entwicklungs- und Förderaufgaben zu übernehmen.

Mit dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz von 1976 wurde deshalb dem als Nachfolger des BBF neu gegründeten Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) neben der Berufsbildungsforschung ein Katalog von Entwicklungsaufgaben übertragen.

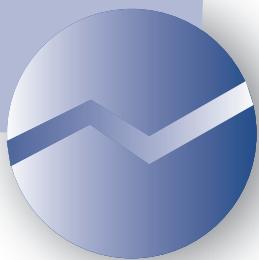
Erweiterte Aufgaben zur Förderung einer qualitativ hochwertigen Berufsbildung

Die Aufgaben reichten von der Vorbereitung der Ausbildungsordnungen über die Durchführung von Modellvorhaben, der Vorbereitung des Berufsbildungsberichts bis zur Mitwirkung an der im Aufbau befindlichen Berufsbildungsstatistik. Damit waren auch die Felder markiert, auf die sich die Forschung des BIBB fortan konzentrierte. Markanteste Beispiele dafür waren die Arbeiten zur Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungstellenmarkt für die nunmehr jährlich zu erstellenden Berufsbildungsberichte sowie die umfassenden Forschungsarbeiten zur Vorbereitung der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe, die eine grundlegende Reform der betrieblichen Berufsausbildung einleitete. Bereits seit den 1980er Jahren übernimmt das BIBB zunehmend auch Aufgaben in der internationalen Berufsbildungskooperation.

Das neue BBiG von 2005 hat die Berufsbildungsforschung als gesetzliche Aufgabe des BIBB und als wichtige Grundlage für seine Entwicklungs-, Förder- und Beratungsaufgaben besonders hervorgehoben. Seither haben die Mitarbeiter/-innen des Instituts – auch als Reaktion auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrats im Herbst 2005 – große Anstrengungen unternommen, um die Qualität aller Arbeiten des BIBB auf hohem Niveau zu sichern und weiter zu entwickeln.

Forschen – Beraten – Zukunft gestalten

Das einzigartige System öffentlich-privater Partnerschaft hat sich vielfach bewährt. Nicht zuletzt deshalb wird das BIBB weltweit von Regierungen um Beratungsleistungen gebeten. Die hohe Anerkennung ist jedoch gleichzeitig Verpflichtung: Getreu seinem Leitsatz „Forschen – Beraten – Zukunft gestalten“ wird das BIBB gemeinsam mit seinen Partnern aus Wissenschaft, Politik und Praxis weiterhin die bedarfsgerechte Weiterentwicklung des deutschen Berufsbildungssystems vorantreiben und dabei die internationale Anschlussfähigkeit im Blick behalten; sei es hinsichtlich der Schaffung eines effizienteren Übergangssystems, der besseren Verzahnung von Bildungsgängen, einer stärkeren Kompetenzorientierung oder auch der Qualifizierung des Bildungspersonals – um hier nur einige Punkte zu nennen. Dazu werfen wir nicht weniger in die Waagschale als Wissen und Erfahrung aus 40 Jahren Arbeit. Der Blick zurück macht Mut, diese Herausforderungen anzugehen! ■



Trotz steigender Ausbildungsbeteiligung ausländische Jugendliche nach wie vor unterrepräsentiert

NAOMI GERICKE, ALEXANDRA UHLY

► Die meisten Jugendlichen in Deutschland münden in das duale System der Berufsausbildung. Ausländische Jugendliche bleiben jedoch deutlich hinter den Deutschen zurück. Dies zeigen die aktuellen Ausbildungsbeteiligungsquoten, die das BIBB jährlich im „Datenreport zum Berufsbildungsbericht“ (GERICKE 2010) und in den „Schaubildern zur Berufsbildung“ veröffentlicht.

SCHWINDEnde INTEGRATIONSKRAFT DES DUALEN SYSTEMS?

Die Bedeutung der betrieblichen Ausbildung ist im Kontext von Strukturwandel und Höherqualifizierung kontrovers diskutiert worden. Steigende Altbewerberbestände und Einmündungen in das Übergangssystem lösten in den letzten Jahren Bedenken um die Integrationskraft dieses Bildungssystems aus (BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007). Unter den deutschen Jugendlichen sank die Ausbildungsbeteiligungsquote von 70 Prozent (1993) auf einen Tiefstwert von 57 Prozent (2006), unter den ausländischen Jugendlichen war die Situation noch dramatischer (vgl. Tab.). Dort lag die Ausbildungsbeteiligung schon in der Vergangenheit nur halb so hoch wie die der Deutschen und sank weiter von 34 Prozent (1994) auf nur noch 23 Prozent (2006) (zur Berechnung der Ausbildungsbeteiligungsquoten vgl. Kasten).

Ausbildungsbeteiligungsquote (Quote 1)

Diese Quote gibt als Indikator der Integrationsleistung des dualen Systems an, wie hoch der rechnerische Anteil unter der Wohnbevölkerung ist, der einen Vertrag für eine duale Berufsausbildung nach BBiG/HwO abschließt. Sie errechnet sich aus den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen und der Wohnbevölkerung im entsprechenden Alter und ergibt sich aus der Summe der Teilquoten je Altersgruppe (16 und jünger, 17, 18, ..., 23, 24 und älter):

$$\sum_{i=16}^{24} \frac{\text{neu abgeschlossene Ausbildungsverträge}_i}{\text{Bevölkerung}_i}, i: \text{Alter}$$

Diese Berechnungsweise erfolgte für die Gesamtquote seit 1993. Für die einzelnen Personengruppen (differenziert nach Geschlecht und/oder Staatsangehörigkeit) lässt sich Quote 1 erst seit 2007 berechnen. Zuvor musste aufgrund der Datenlage eine vereinfachte Berechnungsweise angewandt werden (Quote 2). Mit der Neuberechnung fallen die Quoten für die Personengruppen allein aus methodischen Gründen höher aus (Vergleich der beiden Berechnungsvarianten für 2007), doch zeigt sich auch real ein Anstieg (vgl. 2006 und 2007 Quote 2; vgl. 2007 und 2008 Quote 1; zu den Details UHLY/GERICKE 2010).

beteiligung schon in der Vergangenheit nur halb so hoch wie die der Deutschen und sank weiter von 34 Prozent (1994) auf nur noch 23 Prozent (2006) (zur Berechnung der Ausbildungsbeteiligungsquoten vgl. Kasten).

AUFWÄRTSTREND DER AUSBILDUNGSBETEILIGUNG 2006 UND 2007

Erstmals im Jahr 2006 zeigte sich mit einer Ausbildungsbeteiligung von knapp 60 Prozent für die Jugendlichen insgesamt wieder ein Aufwärtstrend. Besonders ausgeprägt war der Zuwachs in 2007, als die Gesamtquote auf fast 65 Prozent anstieg, ein Niveau, das auch 2008 beibehalten wurde. Zuletzt blieb die Quote zwar nahezu unverändert, betrachtet man die jüngste Entwicklung aber differenziert für verschiedene Personengruppen, deutet sich in 2008 für männliche Jugendliche mit deutscher Staatsangehörigkeit wieder ein Rückgang der Ausbildungsbeteiligungsquote an, die Quote der deutschen Frauen blieb in 2008 noch annähernd unverändert. Bemerkenswert ist, dass diese kurzfristigen Tendenzen sich bei den Ausbildungsbeteiligungsquoten der ausländischen Jugendlichen nicht zeigen. Ihre Quoten steigen in 2008 sowohl bei den Männern (+5 %) als auch bei den Frauen (+8 %) weiter deutlich an.

ABSTÄNDE ZWISCHEN DEUTSCHEN UND AUSLÄNDERN BLEIBEN

Trotz dieses Anstiegs bleibt die Rangfolge unter den Jugendlichen im Jahr 2008 unverändert: Die mit Abstand am stärksten integrierte Gruppe stellen mit einer Ausbildungsbeteiligung von 78 Prozent männliche Jugendliche mit deutschem Pass dar. Es folgen die deutschen Frauen mit einer Quote von 58 Prozent, die ausländischen Männer mit 35 Prozent und die ausländischen Frauen mit 29 Prozent (vgl. Abb.). Demnach erreichen die Ausbildungsbeteiligungsquoten der ausländischen Jugendlichen weiterhin weniger als die Hälfte der Quoten der deutschen Jugendlichen.

HOHE AUSBILDUNGSBETEILIGUNG BEI DEUTLICHEN UNTERSCHIEDEN NACH GESCHLECHT UND STAATSANGEHÖRIGKEIT

Auch wenn die Ausbildungsbeteiligungsquote über einen längeren Zeitraum sank und unsicher ist, ob der jüngste Anstieg eine wirkliche Trendwende oder nur eine kurzfristig abweichende Entwicklung darstellt¹, fällt der Anteil der Jugendlichen, die einen Ausbildungsvertrag im dualen Ausbildungssystem abschließen, doch ver-

¹ Die Ergebnisse der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge weisen für 2009 einen Rückgang der Neuabschlusszahlen insgesamt auf (zu Unterschieden zur Berufsbildungsstatistik vgl. Uhly u. a. 2009).

gleichsweise hoch aus. Angesichts der Diskussionen um Ausbildungsplatzdefizite, steigende Altbewerberbestände und Einmündungen in das Übergangssystem muss angemerkt werden, dass bei diesem Indikator lediglich der Anteil derer gemessen wird, die einen Ausbildungsvertrag abschließen, unabhängig davon, wie lange die Übergangsprozesse dauern oder über welche Wege die Jugendlichen in Ausbildung gelangen.

Bei den ausländischen Jugendlichen konnte jüngst ein vergleichsweise starker Anstieg der Ausbildungsbeteiligungsquote festgestellt werden. Dies mag auf einen Erfolg von Programmen zur Förderung benachteiligter Personengruppen zurückzuführen sein, es könnten aber auch neuere Entwicklungen auf dem Ausbildungsstellennmarkt eine Rolle spielen. So führt der demografisch bedingte Rückgang der Bewerber/-innen möglicherweise dazu, dass vermehrt auf die „Reserve“ ausländischer Jugendlicher zurückgegriffen wird (UHLY/GRANATO 2006; GRANATO/WERNER 1999). Allerdings ist bei den prozentualen Veränderungsraten zu berücksichtigen, dass es sich um relativ geringe Ausgangswerte handelt. Festzuhalten bleibt: Unter den Jugendlichen mit ausländischem Pass schließen nur halb so viele Jugendliche einen Vertrag im dualen System ab wie unter denjenigen mit deutschem Pass; und dies, obwohl die BIBB-Schulabgängerbefragung (FRIEDRICH 2009)² wie auch Sonderauswertungen der BIBB-Übergangsstudie (BEICHT/FRIEDRICH 2008) zeigen, dass in den vergangenen Jahren der Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung bei beiden Gruppen mit rund 60 Prozent in etwa gleich hoch ausfällt. Somit ist auch im Jahr 2008 die Integration ausländischer Jugendlicher in das duale System noch nicht ausreichend gelungen. ■

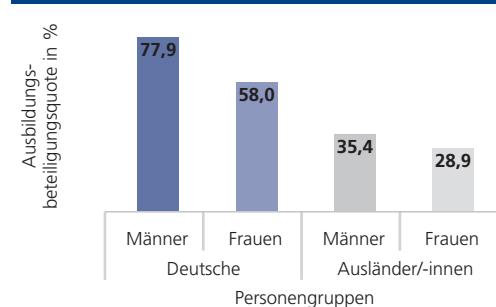
² Die BIBB-Schulabgängerbefragung erfassst einen möglichen Migrationshintergrund der Jugendlichen, nicht die Staatsangehörigkeit.

Tabelle Ausbildungsbeteiligung deutscher und ausländischer Jugendlicher im dualen System

Jahr	Ausbildungsbeteiligungsquote 2 (1993–2007) und 1 (2007 und 2008), Bundesgebiet in %						Ausbildungsbeteiligungsquote 1, Bundesgebiet in % Jugendliche insgesamt	
	Deutsche			Ausländer/-innen				
	Insgesamt	davon: Frauen	Männer	Insgesamt	davon: Frauen	Männer		
1993	69,6	58,2	80,5	32,8	24,6	40,3	65,8	
1994	67,1	55,6	78,0	33,9	25,0	42,1	65,2	
1995	66,0	54,2	77,1	33,2	24,8	41,0	65,9	
1996	64,9	53,2	76,1	32,7	25,2	39,7	64,8	
1997	65,1	53,5	76,2	32,3	25,5	38,8	65,8	
1998	64,7	53,2	75,8	31,1	24,9	36,8	66,5	
1999	64,7	53,6	75,4	30,4	24,9	35,4	68,7	
2000	63,4	53,0	73,5	30,0	25,2	34,6	67,2	
2001	63,0	52,8	72,8	29,3	25,2	33,2	65,5	
2002	61,0	51,1	70,5	28,0	24,8	31,1	60,5	
2003	60,0	49,7	69,9	27,1	24,5	29,7	59,5	
2004	58,8	48,0	69,1	25,2	22,6	27,6	59,5	
2005	57,5	46,6	68,0	23,7	21,2	26,1	57,8	
2006	56,9	45,9	67,5	23,0	20,7	25,2	59,9	
2007	57,6	46,1	68,5	23,9	21,3	26,3	64,9	
Neuberechnung ab 2007 möglich (Revision Berufsbildungsstatistik)								
2007	68,8	57,9	79,2	30,2	26,8	33,6	64,9	
2008	68,2	58,0	77,9	32,2	28,9	35,4	64,6	

Quelle: Bevölkerungsfortschreibung des Statistischen Bundesamtes und Datenbank Aus- und Weiterbildungsstatistik des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.); Berechnungen des BIBB

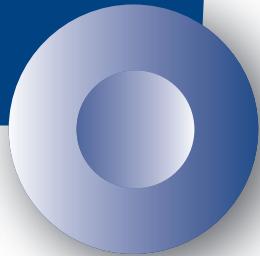
Abbildung Ausbildungsbeteiligung: deutsche und ausländische Jugendliche im Vergleich, Bundesgebiet 2008



Quelle: Bevölkerungsfortschreibung des Statistischen Bundesamtes und Datenbank Aus- und Weiterbildungsstatistik des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.); Berechnungen des BIBB

Fortsetzung Literatur

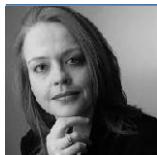
- UHLY, A.; GERICKE, N.: Neuberechnung der Ausbildungsbeteiligungsquoten – Neuerungen der Berufsbildungsstatistik aus 2007 ermöglichen erstmals genauere Berechnung differenzierter Quoten für Personengruppen. Bonn 2010 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ausweitstat_informationsbeitrag-uhly-gericke_neuberechnung-ausbildungsbeteiligungsquote-2010.pdf (Stand: 18.02.2010)
- UHLY, A.; GRANATO, M.: Werden ausländische Jugendliche aus dem dualen System der Berufsausbildung verdrängt? In: BWP 35 (2006) 3, S. 51–55



Von Unternehmensrankings zu internationalen Systemvergleichen

Die Bedeutung von Indikatoren und Benchmarks
in der Berufsbildung

► Indikatorengestützte Vergleiche zwischen Organisationen oder politischen Systemen vorzunehmen liegt im Trend. Nicht zuletzt werden sie auch in Verbindung mit der Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens für die berufliche Bildung relevant. Im Rahmen einer Neuausrichtung des öffentlichen Sektors orientiert am New Public Management werden Wettbewerb erzeugende Informationssysteme als ein zentraler Aspekt der Leistungssteigerung angesehen. In diesem Kontext ist der Einführungsbeitrag angesiedelt, der darauf abzielt, relevante Begrifflichkeiten zu klären und konzeptionell zu ordnen. Dabei geht es nicht nur um eine Verortung des „Indikatorbegriffs“ im Rahmen der genannten vergleichenden Verfahren. Vielmehr sind mit unterschiedlichen konzeptionellen Verständnissen auch Unterschiede in den Funktionen der vergleichenden Verfahren verbunden, die hier skizziert werden. Abschließend werden exemplarisch Anwendungsfelder für die berufliche Bildung thematisiert sowie Überlegungen zu Qualitätserfordernissen einer indikatorengestützten Steuerung skizziert.



EVELINE WITTMANN

PD Dr., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Berlin

Konzeptionelle Klärungen

Konzeptionell ist zu unterscheiden zwischen

- einer vergleichenden Bildungsberichterstattung, die auf unterschiedlichen Systemebenen von der kommunalen bis zur nationalen Ebene angesiedelt und auch Teil eines umfassenderen *Bildungsmonitorings* sein kann,
- Vergleichen im Rahmen des *Rankings* von Systemen oder Organisationen bzw. Organisationseinheiten nach bestimmten Kriterien,
- *Benchmarking*, welches ebenfalls auf unterschiedlichen System- oder organisationalen Ebenen stattfinden kann.

INDIKATOREN, KENNZIFFERN, BENCHMARKS

Indikatoren können grundsätzlich verstanden werden als „quantitativ erfassbare Größen ..., die als Stellvertretergrößen für komplexere, in der Regel mehrdimensionale Gefüge einen möglichst einfachen und verständlichen Statusbericht über die Qualität eines Zustandes liefern sollen“ (DÖBERT 2009, S. 15).

Für das Bildungswesen und die Berufsausbildung werden sie im Rahmen einschlägiger Berichterstattung zum einen aus amtlichen Daten, zum anderen aus sozialwissenschaftlichen Erhebungen ermittelt. Sie werden, wenn möglich, nach verschiedenen Differenzierungsaspekten dargestellt, z. B. sozioökonomischem Hintergrund, Migrationshintergrund, Geschlecht, Region, Zeitreihe oder internationalem Vergleich (DÖBERT/AVENARIUS 2007, S. 299 f.). DÖBERT (z. B. 2007, S. 6) differenziert darüber hinaus zwischen einem „engen“ Indikatorenverständnis, in dem Indikatoren mit statistischen Kennziffern gleichgesetzt werden, die auf einem definierten Erfassungs- und Berechnungsmodell beruhen, und einem „weiten“ Indikatorenverständnis, demzufolge zumeist mehrere Kennziffern auf der Basis einer theoretischen oder zumindest heuristisch-konzeptionellen Vorstellung einem Indikator zugeordnet werden. Letzteres Verständnis liegt z. B. der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland zugrunde. Darüber hinaus existieren sogenannte *composite indicators/indices*, die eine additive oder multiplikative, z. T. gewichtete Aggregation von Kennziffern darstellen (SAISANA/CARTWRIGHT 2007).

Das zugrunde gelegte Indikatorenverständnis wird in einschlägigen Veröffentlichungen häufig nicht expliziert.

Während Indikatoren grundsätzlich deskriptiven Charakter haben, wird mit dem Begriff „Benchmark“ ihre normative Verwendung angesprochen. Der aus dem Vermessungswesen stammende englische Begriff bedeutet dort unter anderem „trigonometrischer Punkt“, bezieht sich also auf einen Referenzpunkt des Vermessungswesens (BONHOFF 2008, S. 33). Übertragen auf den Bereich der Betriebswirtschaftslehre können Benchmarks als „Messlatten“ verstanden werden (SROKA 2005, S. 192). Hierbei ist zwischen einem betriebswirtschaftlichen und einem politischen Verständnis von Benchmarks zu unterscheiden (HELGASON 1997, S. 3):

- Benchmarks im Unternehmen bezeichnen „aus der Perspektive des Unternehmens A die Leistung eines momentan überlegenen Mitbewerbers oder einer Mitbewerberin B ... und zwar in dem Sinne, dass diese Leistung vom Unternehmen A als zu erreichende oder zu übertreffende Zielmarke definiert wird Die Leistung wird bei diesem *company benchmarking* anhand eines Sets genau definierter Indikatoren festgestellt“ (SROKA 2005, S. 192); solche Unternehmen können verschiedenen Branchen entstammen (BONHOFF 2008, S. 52). Die selbstinitiierte Suche nach Möglichkeiten zu lernen ist im ursprünglichen Benchmark-Begriff also mitgedacht.
- Insbesondere im Bereich des Regierungshandelns existiert *daneben* ein Verständnis von Benchmarks, wonach diese extern, v. a. durch höhere Politik- und Verwaltungsebenen vorgegebene Ergebnismaße darstellen, auf deren Basis Verbesserungsfortschritte zuständiger Einrichtungen gemessen werden können (so bereits ALSTETE 1995, S. 19). Benchmarks werden hier also i. S. politischer Zielgrößen verstanden. Ein solches Verständnis ist z. B. im Bereich der sogenannten „EU-Benchmarks“ zu finden. Indikatoren werden dort als instrumentell für die Betrachtung von Fortschritten bei der Erreichung gemeinsamer Zielsetzungen verstanden (SROKA 2005, S. 193 f.; vgl. auch die Beiträge von BEHRINGER und GROLLMANN/HANF in diesem Heft).

Zwar sind auch im Bereich politisch gesetzter Benchmarks Lernprozesse auf der Basis von Vergleichsmaßstäben intendiert (z. B. SROKA 2005, S. 205). Diesem Verständnis fehlt jedoch aufgrund der Vorgabe von außen sowohl der ursprünglich im Begriff der Benchmarks enthaltene Bezug auf die eigene Organisation/Einrichtung als auch der Gedanke der Nützlichkeit solcher Fixpunkte für die Verbesserung spezifischer Prozesse durch Vergleich mit anderen und durch Adaption von Techniken (ALSTETE 1995, S. 19).

Ihre Relevanz erhalten die Konzepte „Indikator“ und „Benchmark“ in ihren Anwendungskontexten. Zu unter-

scheiden ist hierbei zwischen Bildungsmonitoring, Ranking und Benchmarking.

BILDUNGSMONITORING, RANKING, BENCHMARKING

Indikatoren bilden zunächst den Kern von *Bildungsberichterstattung* (DÖBERT 2007, S. II). Bildungsberichterstattung, die an der Schnittstelle von Wissenschaft und Politik angesiedelt ist, kann als zentrales Element eines *Bildungsmonitorings* verstanden werden. Dieses dient dazu, erforderliches Wissen über unterschiedliche Ebenen des Bildungswesens zu erhalten.

Bildungsmonitoring

„ist ein kontinuierlicher, überwiegend datengestützter Beobachtungs- und Analyseprozess des Bildungswesens insgesamt sowie einzelner seiner Bereiche bzw. Teile zum Zweck der Information von Bildungspolitik und Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen. Es macht das Bildungsgeschehen in der Gesellschaft transparent und ist damit die Grundlage für weitere Zieldiskussionen und politische Entscheidungen.“ (DÖBERT/WEISHAUP 2009, S. 2)

Auf der Ebene der Länder und des Bundes in Deutschland existieren bereits etablierte Bildungsmonitoringsysteme. Auf der nationalen Ebene gehören nach Auffassung des für die Konzeption der Bildungsberichterstattung in Deutschland federführenden Konsortiums Bildungsberichterstattung (2005, S. 4 ff.) zu einem solchen Monitoring-System neben einer indikatorengestützten Bildungsberichterstattung etwa Bildungsstandards und deren Normierung, Vergleichsuntersuchungen, Akkreditierung sowie interne und externe Evaluation. Auf der Ebene der Kommunen sowie einzelner Bildungseinrichtungen sind Bildungsmonitoringsysteme DÖBERT/WEISHAUP (2009, S. 2) zufolge erst im Entstehen. Auch oberhalb der nationalen Ebene liegen etwa mit den regelmäßigen zentralen Vergleichsuntersuchungen der OECD, insbesondere der PISA-Studie, und dem jährlich erscheinenden Bildungsbericht „Bildung auf einen Blick“ ausgeprägte Elemente eines Bildungsmonitoringsystems vor.

Mit dem Begriff *Ranking* ist gemeint, dass Kennziffern, Indikatoren oder Indizes – als Aggregationen von Einzelindikatoren – für bestimmte Bewertungsgegenstände in eine relative Rangfolge gebracht werden (KLADROBA 2005, S. 11 f.). Zwar werden auch im Rahmen indikatorengestützter Bildungsberichterstattung Vergleiche z. B. im internationalen Kontext vorgenommen. Im Fall von Rankings besteht jedoch die Grundidee darin, Informationen von zum Teil hoher Komplexität auf einem möglichst niedrigen Skalenniveau anzubieten, indem kennziffer-, indikatoren- oder indexgestützt Rangplätze zugewiesen werden (HORNBOSTEL 2007, S. 6). Rankings finden sich im Bereich des Unternehmensvergleichs ebenso wie im Bereich öffentlicher Verwaltungs- und auch Bildungseinrichtungen (BAYER 2004, S. 11).

Können Benchmarks als Messgrößen für die Leistung einer Organisation oder einer politischen Systemebene verstanden werden, stellt *Benchmarking* einen kontinuierlichen Prozess mit der Zielsetzung dar, „best practices“ zu suchen und zur Verbesserung der eigenen Leistung auf die eigene Organisation oder Systemebene anzupassen (ALSTEDE 1995, S. 38). Im Bereich des Bildungswesens können i. S. eines extern vorgegebenen Benchmarkings Indikatoren aus der Bildungsberichterstattung bzw. dem Bildungsmonitoring als Benchmarks herangezogen werden (DÖBERT/AVENARIUS 2007, S. 299), die auch, wie z. B. die PISA-Ergebnisse, in Form von Rankings vorliegen können. Benchmarking kann also auf der Basis von Rankings erfolgen, muss es aber nicht. Erforderlich sind vielmehr die Definition und das Vorliegen von für die Organisation oder Verwaltungsebene relevanten Vergleichsdaten. Diese müssen der benchmarkenden Organisation oder Verwaltungsebene auch nicht notwendigerweise in veröffentlichter Form vorliegen. Verbreitet ist im Bereich des intern initiierten *company benchmarking* vielmehr ein Benchmarking über auf das benchmarkende Unternehmen zugeschnittene Daten aus Datenbanken von Unternehmensberatungen oder vertrauliches Benchmarking im Rahmen von Benchmarking-Clubs; derartige kollaborative Ansätze finden sich auch im Bereich des Hochschulwesens (SROKA 2005, S. 193) sowie im Bereich der kommunalen Zusammenarbeit (KGSt 2006).

Funktionen von Bildungsmonitoring, Ranking und Benchmarking

Systematische Analysen zu den Wirkungen von Bildungsberichterstattung, aber auch von Rankings und Benchmarking im Bildungsbereich fehlen bislang weitgehend. Mit MERTON (1957, S. 51) kann unterschieden werden zwischen manifesten und latenten Funktionen, wobei erstere bewusste Motivationen sozialen Verhaltens und letztere dessen beobachtbare – möglicherweise auch nicht intendierte – Folgen betreffen. Solche Funktionen sind in der Tabelle 1 in typologisierender Form dargestellt; zu beachten ist, dass die dargestellten Typen häufig nicht in Reinform auftreten, sondern unterschiedliche indikatorengestützte Vergleichsansätze kombiniert werden.

Nach MERTON (1957, S. 51) kann von Dysfunktionen gesprochen werden, wenn unbeabsichtigte negative Verhaltenskonsequenzen auftreten, die dazu führen, dass ein System an Funktionalität verliert. Empirisch wurden sie v. a. für Rankings beschrieben. So lassen sich etwa bei den weit verbreiteten Hochschulrankings willkürliche Gewichtungsfaktoren zugrundeliegender Einzelindikatoren, unzureichende Differenzierungen zwischen Input und Output sowie Referenzgrößen feststellen, die den Zielsetzungen der jeweiligen Hochschulen unangemessen sind. Darüber hin-

Kriterium	Bildungsberichterstattung	Ranking	Benchmarking, intern vorgegeben	Benchmarking, extern vorgegeben
Art der Darstellung von Daten	Kennziffern, auf der Basis numerischer oder theoretischer Modelle zu Indikatoren zusammengefasst	Indikatorensets oder Indizes	Kennzahlen- oder Indikatorensets über Output-/Outcome- und Prozessaspekte oder Kombination von Kennzahlen und qualitativen Prozessdarstellungen	Kennzahlen- oder Indikatorensets über Output-/Outcome- und Prozessaspekte oder Kombination von Kennzahlen und qualitativen Prozessdarstellungen
Auftraggeber	öffentliche Verwaltung oder internationale Organisation	interessierte Organisation	eigene Organisation oder Verwaltung	höhere Verwaltungsinstanz oder internationale Organisation
Kriterien der Indikatorenauswahl	Ziele/Aufgaben einer administrativen oder supranationalen Ebene (Gesamtstrategie, aktuelle Problemlagen)	Interessen des Auftraggebers	strategische Zielsetzungen und Problemlagen der eigenen Organisation oder Verwaltung	strategische Zielsetzungen der auftraggebenden Verwaltungs- oder supranationalen Ebene
Adressaten	breite Öffentlichkeit und administrative Entscheidungsträger	breite Öffentlichkeit, der Sachverhalte zugänglich gemacht werden	eigene Organisation oder Verwaltung	nachrangige Verwaltungsebene, z. T. Öffentlichkeit
Manifeste Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung von Steuerungswissen orientiert an den Bedürfnissen administrativer Entscheidungsträger; • Systemkontrolle inkl. Angleichung von Leistungsmaßstäben; • verbesserte Effizienz und Legitimation von Steuerungshandeln 	<ul style="list-style-type: none"> • öffentliche Transparenz und Wettbewerb; • Allokation von Ressourcen 	<ul style="list-style-type: none"> • detailliertes Verbesserungswissen für die eigene Organisation oder Verwaltung; • Verbesserung der Performance der eigenen Organisation oder Verwaltung durch Initiierung von Lernprozessen • Vermeidung negativer Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserungswissen für die eigene Organisation oder Verwaltung; • methodische Standardisierung; • Verbesserung der Performance der eigenen Organisation oder Verwaltung durch Anreiz von Lernprozessen
Mögliche latente Funktionen (exemplarisch)	Verschiebung der Ebenen politischer Einflussnahme	Einflussnahme durch Setzung von Normen	verbesserte Kooperation	Verschiebung der Ebenen politischer Einflussnahme

Tabelle
Typologische Gegenüberstellung von Bildungsberichterstattung, Rankings, Benchmarking

Quellen: Für Bildungsmonitoring DÖBERT (2007); DÖBERT/AVENARIUS (2007); MARTENS/WOLF (2006); für Rankings HORN-BOSTEL (2007, S. 7 ff.); KLADROBA (2005, S. 323); für internes Benchmarking BONHOFF (2008, S. 31 ff.); für externes Benchmarking HELGASON (1997, S. 3)

Anzeige

aus liegen häufig wenig explizierte Datengrundlagen vor. Zu den problematischen Konsequenzen solcher unzureichend theoretisch und empirisch untermauerten Systeme gehört eine Beeinflussung von Meinungsbildungsprozessen, die auf einer scheinbaren mathematischen Legitimation beruht (TURNER 2005, S. 353 ff.). Auch sind unerwünschte Anpassungsreaktionen i. S. einer Aufwand ersparenden Optimierung bezüglich dieser Indikatoren erwartbar; so liegt der einfachste Weg, einen Indikator zur absoluten und relativen Zahl der Promovierenden zu verbessern, in der Absenkung von Qualitätsstandards (HORNOSTEL 2007, S. 7).

Nachhaltige Konsequenzen öffentlicher Rankings können in der Verschiebung politischer Einflussphären und dem Kontrollverlust von Gesetzgebungsinstanzen gegenüber anderen öffentlichen und privaten Akteuren liegen. Solche Veränderungen sind v. a. im Zusammenhang mit den Indikatorenprojekten der OECD und der EU und den damit einhergehenden Rankings empirisch beschrieben worden. Demzufolge steht etwa dem Versuch nationaler Regierungen, über Berichtssysteme der OECD ihren Einfluss gegenüber dezentralen Akteuren – insbesondere föderalen Gesetzgebungsseinheiten – zu stärken, letztlich eine Stärkung der Einflussphären dieser inter- bzw. supranationalen Organisationen bei gleichzeitig erheblichem Kontrollverlust der nationalen Ebene gegenüber (z. B. MARTENS/WOLF 2006).

Anwendungsfelder in der beruflichen Bildung

Vor dem Hintergrund der Komplexität des beruflichen Bildungssystems ist eine erschöpfende Darstellung der Anwendungsfelder von Bildungsmonitoring, Ranking und Benchmarking hier nicht möglich. Derzeit lassen sich für die berufliche Bildung neben der nationalen Berufsbildungsberichterstattung zwei Hauptverwendungsbereiche von Benchmarking identifizieren, die jeweils auf Bildungsmonitoringsysteme zurückgreifen (können):

- Benchmarking in Anlehnung an das *company benchmarking* wird v. a. im Bereich der beruflichen Weiterbildung praktiziert (SROKA 2005, S. 193; BONHOFF 2008). Es kann durch regionales (BONHOFF 2008, S. 149) oder aber auch kommunales Bildungsmonitoring unterstützt werden (vgl. DÖBERT/WEISHAUP 2009, S. 3 ff.). Eine besondere Chance eines kommunalen Bildungsmonitorings stellt die Möglichkeit der Abbildung kleinräumiger steuerungsrelevanter Daten sowie kontextuell ausgewählter Benchmarks dar (S. 8 f.). Für die berufliche Bildung kann z. B. die Frage der Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung als eine zentrale kommunal oder regional zu bearbeitende Aufgabenstellung eines Bildungsmonitorings unter Einbeziehung eines auf die Bedürfnisse der Kom-

Europa

Transparenz von EQR und ECVET



Herbert Loebe,
Eckart Severing (Hg.)

Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern

Europäische Impulse
für die Berufsbildung

Wirtschaft und Bildung, 55

2010, 214 S.,

19,90 € (D)/34,50 SFr

ISBN 978-3-7639-4270-1

Best.-Nr. 6004046

Das European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) ermöglicht die Anerkennung von im Ausland absolviertem Teile einer beruflichen Ausbildung. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) erhöht die Transparenz von Bildungsergebnissen in Europa insgesamt. Das

Buch richtet sich an Praktiker in der Berufsausbildung und erläutert die aktuellen Entwicklungen und Chancen dieser europäischen Transparenzinstrumente.

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



mune oder der Region zugeschnittenen Benchmarkings angesehen werden (S. 11 ff.; vgl. auch FITZEN/LEHMPFUHL/MANITIUS 2009).

- Auf europäischer Ebene wurde im Rahmen des Lissabon-Prozesses ein internationales Benchmarking für die berufliche ebenso wie für die allgemeine Bildung eingeführt, wobei indikatorengestützt politische Benchmarks vorgegeben und Mitgliedsstaaten hierüber vergleichbar gemacht werden (SROKA 2005, S. 193 f.; zu den fünf EU-Benchmarks des Europäischen Rates (2009, Anhang I) für das Jahr 2020 vgl. GROLLMANN/HANF in diesem Heft).

Ausblick

Systematische empirische Wirkungsanalysen der dargestellten indikatorengestützten Verfahren v. a. zu den reklamierten positiven Effekten für das (berufliche) Bildungswesen stehen bislang aus. Insbesondere die Auswahl von Indikatoren und Rhythmisierungen können sich hierauf nur begrenzt berufen (DÖBERT 2007, S. 9). Solche Analysen stellen angesichts der Komplexität (beruflicher) Bildungssysteme erhebliche theoretische und methodologische Herausforderungen dar. Nicht zuletzt deutet eine Analyse vorliegender Bildungsberichte und Rankings auf ein weitgehendes Fehlen von Prozessindikatoren hin (SCHEERENS/HENDRIKS 2004, S. 323).

Soll die Qualität indikatorengestützter Vergleiche gesichert werden, sind aus wissenschaftlicher Sicht eine Reihe von Forderungen zu stellen. So ist das Indikatorenverständnis, das Bildungsberichten, Benchmarking und Rankings auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens zugrunde liegt, jeweils deutlicher als bislang üblich auszuweisen und konkret anhand verwendeter Indikatoren zu explizieren. Nur so können die vielen Vereinfachungen und Interpretationen, die durch ihre Verfasser/-innen vorgenommen werden, nachvollzogen und überprüft werden. Liegen mathematische Aggregationsverfahren vor, ist es für die Nachvollziehbarkeit wichtig, Berechnungsmodelle transparent zu gestalten und diese auch zu veröffentlichen. Dies gilt insbesondere für Rankings, bei denen bereits minimale Unterschiede zu Veränderungen in den Rangplatzierungen führen können.

Vor vereinfachten politischen Schlussfolgerungen aus vorliegenden indikatorengestützten Vergleichen ist auch aus inhaltlichen Gründen zu warnen, da zu schwierig zu messenden Aspekten der Qualität beruflicher Bildung – wie z. B. ihrer Prozessqualität – Indikatoren bislang lediglich in Ansätzen zur Verfügung stehen. Dementsprechend ist bei der Nutzung solcher Vergleiche darauf zu achten, inwieweit die Verfasser/-innen die Ziele und Reichweite bereitgestellter Indikatoren benennen und auch deren Grenzen kommunizieren. ■

Literatur

- ALSTETE, J. W.: *Benchmarking in higher education*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 5. Washington D. C. 1995
- BAYER, C. R.: *Hochschul-Ranking*. Berlin 2004
- BONHOFF, A.: *Entwicklung eines Modells zum Bildungsbenchmarking für die berufliche Weiterbildung*. Diss. a. d. Univ. Bielefeld. Bielefeld 2008.
- DÖBERT, H.: *Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung*. Gütersloh 2007
- DÖBERT, H.: *Indikatorenentwicklung im Rahmen der Bildungsberichterstattung in Deutschland*. In: Baethge, M. u. a. (Hrsg.): *Indikatorenentwicklung für die Bildungsberichterstattung in Deutschland*. Bonn 2009, S. 9–22
- DÖBERT, H.; AVENARIUS, H.: *Konzeptionelle Grundlagen der Bildungsberichterstattung in Deutschland*. In: Buer, J. van; Wagner, C. (Hrsg.): *Qualität von Schule*. Frankfurt u. a. 2007, S. 297–314
- DÖBERT, H.; WEISHAUP, H.: *Konzeptskizze zur Entwicklung eines kommunalen Bildungsmonitoring im Rahmen des Projekts „Lernen vor Ort“*. Manuskr. Berlin/Frankfurt 2009
- EUROPÄISCHER RAT: *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*. Amtsblatt der Europäischen Union v. 28.05.2009
- FITZEN, S.; LEHMPFUHL, U.; MANITIUS, V.: *Lokale Bildungsplanung und -berichterstattung. Voraussetzung zur Optimierung des Regionalen Übergangssystems*. In: BWP 38 (2009) 2, S. 14–17
- HELGASON, S.: *International benchmarking. Experiences from OECD-countries*. Conference Paper. Danish Ministry of Finance Copenhagen, Feb. 20-21 1997. Paris 1997 – URL: www.oecd.org/dataoecd/11/55/1902957.pdf (Stand: 22.03.2010)
- HORNBOSTEL, S.: *Theorie und Praxis von Hochschulrankings*. In: Statistisches Bundesamt: *Amtliche Statistik und Hochschulrankings. Beitrag zur wiss. Tagung des Statistischen Bundesamtes*, 9./10.11.2006. Wiesbaden 2007, S. 6–13
- KGSt: *Vergleichen – Lernen – Handeln*. Bericht B 10/2006. Köln 2006
- KLADROBA, A.: *Statistische Methoden zur Erstellung und Interpretation von Rankings und Ratings*. Berlin 2005
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung*. Frankfurt 2005 – URL: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtkonzeption.pdf (Stand: 22.03.2010)
- MARTENS, K.; WOLF, K.-D.: *Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD*. In: ZIB 13 (2006) 2, S. 145–176
- MERTON, R. K.: *Social theory and social structure*. 2nd ed. New York 1957
- SAISANA, M.; CARTWRIGHT, F.: *Composite indicators: science or artifacts? Abstract*. Biannual conference, European Survey Research Association, June 25-29, Prague 2007 – URL: www.composite-indicators.jrc.ec.europa.eu/Document/Composite%20indicators-%20Science%20or%20Artifacts.pdf (Stand: 22.03.2010)
- SCHEERENS, J.; HENDRIKS, M.: *Benchmarking the quality of education. Reports on the interviews about reception and use of international indicators*. In: EERJ 3 (2004) 1, S. 305–376
- SROKA, W.: *Europäische Benchmarks für Bildungssysteme – Instrumente bildungspolitischer Steuerung?* In: TC 11 (2005) 2, S. 191–208
- TURNER, D.: *Benchmarking in universities: league tables revisited*. In: ORE 31 (2005) 3, S. 353–371

OECD-Indikatoren zur beruflichen Bildung

► Seit 1992 veröffentlicht die OECD indikatorenbasierte Informationen über die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme in den OECD-Staaten im Rahmen der Publikation „Bildung auf einen Blick“. Die Ergebnisse der Veröffentlichung werden fortlaufend aktualisiert und ermöglichen die Einordnung des nationalen Bildungssystems im internationalen Vergleich. Zugleich bilden sie eine Grundlage für die internationale Bildungsdiskussion. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über den konzeptionellen Rahmen für die Indikatoren, die Entscheidungsprozesse bei der Auswahl der Indikatoren, die Abgrenzung beruflicher Bildung im Sekundarbereich II einschließlich darauf aufbauender Beispielindikatoren. Anschließend wird ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen gegeben.

Konzeptioneller Rahmen für die Indikatoren

Im Mittelpunkt der Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ steht nicht die Betrachtung einzelner Bildungseinrichtungen, sondern die Beurteilung des gesamten Bildungssystems und zwar mit bildungspolitischem Blick auf:

- Qualität der Bildungserfolge und des Bildungsangebots,
- Fragen der Chancengerechtigkeit bei Bildungsangebot und Bildungsergebnissen,
- Angemessenheit und Effektivität des Ressourcenmanagements.

Im Rahmen eines Indikatorenmodells werden hierzu zwei Dimensionen unterschieden: einerseits Akteure im Bildungssystem und andererseits Output- und Kontextfaktoren in Form von Bildungs- und Lernergebnissen, politischen Ansatzpunkten sowie Rahmenbedingungen, die von

Tabelle 1 Referenzsystem der OECD-Indikatoren

	1. Bildungs- und Lernergebnisse	2. Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beeinflussen	3. Gegebenheiten und Bedingungen, die von der Politik zu berücksichtigen sind
I. Einzelne Bildungsteilnehmer/-innen und Lernende	1.I Qualität und Verteilung der individuellen Bildungsergebnisse	2.I Einstellungen, Engagement und Verhalten des Einzelnen in Bezug auf Lehren und Lernen	3.I Persönlicher Hintergrund des einzelnen Lernenden und Lehrenden
II. Arten des Unterrichts	1.II Qualität des Unterrichts	2.II Pädagogische Methoden und Lernstrategien sowie Unterrichtsklima	3.II Unterrichts- und Lernbedingungen der Lernenden und Arbeitsbedingungen der Lehrenden
III. Anbieter von Bildungsdienstleistungen	1.III Abschlussquoten und Leistungen der Bildungseinrichtungen	2.III Organisation der Bildungseinrichtungen und ihr Umfeld	3.III Merkmale der Anbieter von Bildungsdienstleistungen und ihres Umfeldes
IV. Das Bildungssystem als Ganzes	1.IV Gesamtleistung des Bildungssystems	2.IV Systemweite institutionelle Struktur, Zuweisung von Mitteln und politische Maßnahmen	3.IV Jeweiliger nationaler bildungspolitischer, sozialer, wirtschaftlicher und demografischer Kontext

Quelle: OECD (2009, S. 18)



CHRISTIANE KRÜGER-HEMMER
Dipl.-Volkswirtin, Referatsleiterin im Statistischen Bundesamt, Gruppe VI B „Bildung, Forschung und Entwicklung, Kultur“, Wiesbaden



NORA SCHMIDT
Dipl.-Volkswirtin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Statistischen Bundesamt, Gruppe VI B „Bildung, Forschung und Entwicklung, Kultur“, Wiesbaden

der Politik zu berücksichtigen sind (vgl. OECD 2009, S. 18). Durch die Kombination der beiden Dimensionen ergibt sich eine 3x4-Matrix (vgl. Tab. 1). Mit jeder Zelle der Matrix können diverse Fragen aus bildungspolitischer Perspektive angesprochen werden, denen dann Indikatoren zugeordnet werden.

Als zusätzliche Komponente wird die Entwicklung im Zeitablauf dargestellt. Die jeweilige Indikatorenbeschreibung umfasst – neben der Ergebnisdarstellung – Informationen zum politischen Hintergrund, zu Definitionen und der angewandten Methodik sowie zur Dateninterpretation.

Es lassen sich drei Arten von Indikatoren unterscheiden:

- Ein Set von Kernindikatoren, die jedes Jahr in der gedruckten Ausgabe der Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ erscheinen.
- Verschiedene thematische Gruppen von Indikatoren, die überwiegend in einem dreijährigen Zyklus in der gedruckten Ausgabe publiziert werden. In den Zwischenjahren erfolgt die Darstellung als Webtabelle, zum Beispiel für tiefer gehende Analysen des Bildungsstandes oder der Bildungsausgaben.
- Variable Indikatoren, bei denen es sich um geplante Indikatorenentwicklungen oder um Indikatoren handelt, die nicht auf jährlichen Erhebungen basieren. Zu nennen sind beispielsweise Indikatoren, die auf Daten der PISA-Studie, der TALIS-Erhebung¹ oder des Adult Education Surveys (AES) beruhen.

Auswahl der Indikatoren

Der Planungs- und Entscheidungsprozess über die Aufnahme und Regelmäßigkeit der Veröffentlichung der Indikatoren erfolgt in den verschiedenen Gremien der OECD. In erster Linie werden Bildungsindikatoren in der INES-Arbeitsgruppe² und in den Netzwerken³ des INES-Projekts entwickelt und anschließend der INES-Arbeitsgruppe und dem OECD-Ausschuss für Bildungspolitik zur Abstimmung vorgelegt. Von deutscher Seite sind Vertreter/-innen des Statistischen Bundesamts, des BMBF und der Länder in die Entwicklungsarbeiten der oben genannten Gremien eingebunden.

Zur Erstellung des Arbeitsprogramms für die Publikationen „Bildung auf einen Blick“ 2011 und 2012 wird erstmalig auf ein Prioritätensetzungsverfahren zurückgegriffen. Mit Hilfe des Verfahrens werden Prioritäten für langfristi-

ge Entwicklungsarbeiten festgelegt, und anhand eindeutig definierter Standards und Prinzipien soll die Datenqualität und die Vergleichbarkeit von Daten und Indikatoren überprüft und verbessert werden. Das Prioritätensetzungsverfahren besteht aus den folgenden sechs Standards:

1. Dauerhafte politische Relevanz des Indikators für den nationalen Entscheidungsprozess,
2. Zusatznutzen durch den internationalen Vergleich,
3. Konzepte und Definitionen,
4. Berechnungsmethode,
5. Datenqualität,
6. Interpretierbarkeit.

Die beiden ersten Standards spiegeln die politische Relevanz wider; die Standards drei bis sechs messen die technische Qualität der Indikatoren. Für die Aufnahme eines Indikators in das OECD-Indikatorenset ist von Bedeutung, ob der Indikator von der Mehrheit der Länder für politisch relevant gehalten wird, und ob die technischen Standards weitgehend eingehalten werden. Die Ergebnisse des Prioritätensetzungsverfahrens werden abschließend im OECD-Ausschuss für Bildungspolitik in Abstimmung mit der INES-Arbeitsgruppe bewertet.

Eine erste Auswertung des Prioritätensetzungsverfahrens zeigt, dass die Weiterentwicklung von Indikatoren zur beruflichen Bildung in der Mehrheit der OECD-Staaten als politisch relevant eingestuft wurde. Bislang werden Informationen zur beruflichen Bildung auf internationaler Ebene unregelmäßig im Rahmen einer thematischen Gruppe veröffentlicht (vgl. OECD 2008, S. 349–363). In der Regel werden internationale Vergleichsdaten zur Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II und Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundären nichttertiären Bereich sowie jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/-in nach Ausrichtung des Bildungsgangs dargestellt. Nachfolgend wird der Focus auf die Darstellung des Sekundarbereichs II gelegt, da für diesen Bereich eine hinreichende Datenlage für Indikatoren zur beruflichen Bildung vorliegt.

Definition beruflicher Bildung

Eine Umfrage des „OECD-Network on Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning“ im Jahr 2009 zur Definition von Berufsbildung offenbart, dass diese zwischen den 29 antwortenden OECD-Staaten variiert. Die Mehrheit der OECD-Staaten setzt berufliche Bildung in Relation zu bestimmten Berufen bzw. Berufsfeldern. Einige Staaten berücksichtigen den Anteil von praktischem Training oder den Erwerb bestimmter Kompetenzen. Dennoch gibt es eine große Übereinstimmung hinsichtlich der Schlüsselkonzepte; beispielsweise stimmt die Mehrheit der

¹ TALIS-Erhebung = *Teaching and Learning International Survey*

² INES-Arbeitsgruppe = *Working Party on Indicators of Educational Systems*

³ INES Network for the collection and adjudication of system-level descriptive information on educational structures, policies and practices (NESLI) und INES Network for data development on labour-market, economic and social outcomes of learning (LSO Network)

OECD-Staaten der ISCED-Definition zur beruflichen Bildung zu. Sie beschreibt berufsbildende Bildungsgänge als Bildung, die den Teilnehmenden in erster Linie praktische Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln soll, die sie für die Arbeit in einem bestimmten Beruf oder Berufsfeld benötigen. Durch einen erfolgreichen Abschluss dieser Bildungsprogramme wird eine arbeitsmarktrelevante berufliche Qualifikation erworben, die von den zuständigen Stellen im jeweiligen Land anerkannt ist (vgl. UNESCO 2006, S. 26). Über die Hälfte der OECD-Staaten liefert im Rahmen der UOE-Datenlieferung Daten auf der Grundlage dieser Definition (vgl. Kasten).

UOE-Datenlieferung

Die Berechnung der meisten OECD-Indikatoren erfolgt auf der Grundlage der sogenannten UOE-Datenlieferung. Darunter versteht man das gemeinsame elektronische Erhebungsprogramm von UNESCO, OECD und Eurostat, in dem Daten zu Schülerinnen und Schülern, Anfängerinnen und Anfängern, Absolventinnen und Absolventen, Lehrkräften, Klassen und Finanzen enthalten sind.⁴ Die Lieferung der UOE-Daten an die internationalen Organisationen erfolgt gemäß der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED). Das heißt, dass alle nationalen Bildungsgänge, die die Kriterien für die Definierung eines Bildungsprogramms erfüllen, einem ISCED-Level zuzuordnen bzw. auf mehrere ISCED-Level aufzuteilen sind. In die UOE-Datenlieferung werden nur formale Bildungsprogramme einbezogen, die eine Mindestdauer von einem halben Jahr aufweisen (vgl. UNESCO/OECD/EUROSTAT 2009, S. 6).

nach allgemeinbildenden und berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen. Unter allgemeinbildenden Bildungsgängen versteht man Bildung, die den Teilnehmenden ein Fach oder mehrere Fächer näherbringen soll, insbesondere – aber nicht notwendigerweise – um sie auf weitere (ergänzende) Bildung der gleichen oder einer höheren Stufe vorzubereiten (vgl. UNESCO 2006, S. 25). Somit umfasst die Definition in Deutschland auch Bildungsgänge an beruflichen Schulen, die vorrangig einen allgemeinbildenden Abschluss vermitteln (vgl. Tab. 2). Wie bereits beschrieben, sind berufsbildende Bildungsgänge dagegen definiert als Bildung, die den Teilnehmenden in erster Linie praktische Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln soll, die sie für die Arbeit in einem bestimmten Beruf oder Berufsfeld benötigen. Die berufsbildenden Programme lassen sich ferner in schulische Ausbildungen und kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen unterteilen. Zu der letztgenannten Gruppe zählen in Deutschland die dualen Ausbildungsprogramme. Als Zuordnungsregel für kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen gilt, dass weniger als 75 Prozent der Ausbildung in einer Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs erfolgt. Ein Bildungsprogramm gilt als berufsvorbereitend, wenn der Inhalt zu mindestens 25 Prozent berufsorientiert ist.

Tabelle 2 **Zuordnung nationaler Bildungsgänge des Sekundarbereichs II zum ISCED-Level 3 nach Ausrichtung des Bildungsprogramms**

Allgemeinbildend	Berufsbildend ¹⁾
<ul style="list-style-type: none"> • Gymnasien (11.–13. Klasse) • Integrierte Gesamtschulen (11.–13. Klasse) • Freie Waldorfschulen (11.–13. Klasse) • Sonderschulen (11.–13. Klasse) • Fachoberschulen – 2-jährig • Fachgymnasien • Berufsfachschulen, die eine Studienberechtigung vermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsgrundbildungsjahr • Berufsschulen (duales System) • Berufsfachschulen, <ul style="list-style-type: none"> – die einen Berufsabschluss vermitteln – die berufliche Grundkenntnisse vermitteln • Schulen des Gesundheitswesens – einjährig • Beamtenanwärter im mittleren Dienst

1) Auf der Ebene der OECD einschließlich berufsvorbereitender Programme. In Deutschland gibt es keine berufsvorbereitenden Programme im Sekundarbereich II.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2009, S. 50)

Zuordnung beruflicher Bildungsgänge zum ISCED-Level 3

In den meisten OECD-Ländern ist der Sekundarbereich II dem ISCED-Level 3 gleichgestellt. Der Sekundarbereich II in Deutschland umfasst auch Bildungsprogramme, die international dem postsekundaren nichttertiären Bereich (ISCED-Level 4) zugeordnet sind. In der Regel handelt es sich hierbei um sogenannte Second-Cycle-Programme, in denen zum Beispiel nach dem Erwerb der Fachhochschul-/Hochschulreife eine Lehrausbildung absolviert wird. Bei der Zuordnung zur ISCED97 ist zu beachten, dass einige Schularten in mehrere Bildungsgänge aufgeteilt und damit auf verschiedenen ISCED-Levels nachgewiesen werden. Dementsprechend werden Bildungsgänge an bestimmten beruflichen Schulen (z. B. Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen) je nach Vorbildung und Inhalt den ISCED-Levels 3A, 3B, 4A oder 4B zugeordnet.

Ein zusätzliches Klassifizierungskriterium für die ISCED-Stufe 3 bildet die Ausrichtung des Bildungsprogramms. Dies ermöglicht für den Sekundarbereich II die Differenzierung

4 Mit der Verabschiedung der Verordnung zum Lebenslangen Lernen wird die UOE-Datenlieferung (Meldung) auf EU-Ebene verbindlich werden (vgl. EG-Verordnung Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008).

Beispielindikatoren zur beruflichen Bildung im ISCED-Level 3

Ausgehend von der Definition für die Abgrenzung berufsbildender Programme im Sekundarbereich II (ISCED 3) und dem Vorhandensein einer hinreichenden Datenlage werden im Folgenden exemplarisch drei OECD-Indikatoren beschrieben, die Informationen zur beruflichen Bildung im internationalen Vergleich bieten:

- Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II,
- Abschlussquoten im Sekundarbereich II,
- Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/-in nach Ausrichtung des Bildungsgangs.

Die drei ausgewählten Indikatoren spiegeln auch die unterschiedlichen Zellen des Referenzsystems der OECD-Indikatoren (vgl. Tab. 1) wider, und zwar insbesondere die Kontext- und Outputfaktoren.

Die Darstellung der *Struktur der Bildungsbeteiligung* und der *Abschlussquoten* beruht in Deutschland in erster Linie auf den auf internationale Konzepte, Definitionen und Klassifikationen umgerechneten Daten der Schulstatistik und der Berufsbildungsstatistik (Auszubildende). Die Berechnung der *jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen* pro Schüler/-in nach Ausrichtung des Bildungsgangs erfolgt in Deutschland auf Basis verschiedener amtlicher und nichtamtlicher Datenquellen, darunter die Jahresrechnungsstatistik und die BIBB-Kosten- und Nutzenerhebung betrieblicher Ausbildung (BAUMANN/SCHÖNFELD/WENZELMANN 2010). In den anderen OECD-Staaten wird in der Regel auch auf administrative Daten bzw. Registerdaten zurückgegriffen.

BILDUNGSTEILNAHME UND ABSCHLUSSQUOTEN

Der Indikator „Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II“ zeigt die Verteilung der Schüler/-innen im Sekundarbereich II nach der Ausrichtung des Bildungsgangs. Wichtige Einflussfaktoren für die Verteilung der Schüler/-innen auf allgemeinbildende und berufliche Bildungsgänge sind die Struktur des Bildungswesens, die Wichtigkeit des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung, das Angebot an Ausbildungsplätzen, die individuellen Bildungspräferenzen sowie die wirtschaftliche Entwicklung (Nachfrage nach Fachkräften). Der Indikator liefert Informationen zu politischen Ansatzpunkten und Zusammenhängen sowie zu Kontextfaktoren und lässt sich in erster Linie in den Zellen 2.IV und 3.IV des Referenzsystems verorten (vgl. Tab. 1).

In 15 OECD-Staaten nahm 2007 die Mehrheit der Schüler/-innen im Sekundarbereich II an allgemeinbildenden Bildungsgängen teil.⁵ Insbesondere in den nordamerikanischen OECD-Staaten waren es mehr als 90 Prozent. Im Gegensatz dazu lag der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die berufsvorbereitende/berufsbildende Bildungsgänge besuchten, am höchsten in Österreich und in der Tschechischen Republik mit Werten über 75 Prozent. Auch in Deutschland nahmen mit 57 Prozent mehr Schüler/-innen an berufsbildenden als an allgemeinbildenden Bildungsprogrammen teil (vgl. Abb. 1; die Anordnung der Länder erfolgt in dieser wie auch in Abb. 2 in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bildungsteilnehmenden in allgemeinbildenden Bildungsgängen).

Die Höhe der Abschlussquoten nach der Ausrichtung des Bildungsgangs spiegelt im Großen und Ganzen die oben beschriebene Struktur der Bildungsbeteiligung wider, mit Ausnahme von Australien, Norwegen und Frankreich. In den beiden erstgenannten Staaten ist der Anteil teilnehmender Schüler/-innen an berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen größer, andererseits schließt ein höherer Anteil an Schülern/-innen einen allgemeinbildenden Bildungsgang erfolgreich ab. In Frankreich ist es genau umgekehrt (vgl. OECD 2009, Tab. 2.1). Mögliche Ursachen hierfür sind die unterschiedliche Dauer der Bildungsprogramme oder unterschiedliche Abbrecherquoten oder auch die Existenz von Bildungsprogrammen, die zu keinem Abschluss führen. Beispielsweise ist in Frankreich der Unterschied mit der längeren Dauer der allgemeinbildenden Bildungsprogramme erkläbar.

Als sogenannter Outputindikator in Form von Lernergebnissen bildet der Indikator die Zellen 1.III und 1.IV des Referenzsystems ab (vgl. Tab. 1).

BILDUNGSausgaben

Der Indikator „Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/-in nach Ausrichtung des Bildungsgangs“ gibt an, wie viel finanzielle Mittel pro Schüler/-in jährlich investiert werden. Wichtige Einflussfaktoren sind u. a. die Anzahl der Schüler/-innen, die Höhe der Personal- bzw. Sachaufwendungen und Investitionsausgaben. Berücksichtigt werden auch die Kosten für die betriebliche Ausbildung im Rahmen des dualen Systems und die Mittel der Bundesagentur für Arbeit zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher sowie die Ausgaben für Auszubildende in außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen. Damit werden Kontext- und Inputfaktoren in Beziehung zu Outputfaktoren in Form der Qualität des Bildungsangebots gesetzt (vgl. insbesondere Zellen 1.IV, 2.IV und 3.IV des Referenzsystems in Tab. 1).

Für die Mehrzahl der OECD-Staaten erfolgt keine Differenzierung der jährlichen Ausgaben pro Schüler/-in im Sekundarbereich II nach der Ausrichtung des Bildungsgangs. Entweder wird nicht zwischen allgemeinbildenden und berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsprogrammen des Sekundarbereichs II unterschieden oder nicht zwischen dem Sekundarbereich I und II. Im zweiten Fall wird nur ein Gesamtbetrag für den Sekundarbereich angegeben. Ferner werden in einer Reihe von OECD-Staaten die Ausgaben für den Sekundarbereich mit den Ausgaben für den postsekundaren nichttertiären Bereich zusammengefasst. Aus diesen Gründen ist ein internationaler Vergleich für 2006 nur für 13 OECD-Staaten möglich (vgl. Abb. 2). Mit Ausnahme von Luxemburg, Australien und Ungarn gab die Mehrheit dieser OECD-Staaten mehr für berufsvorbereitende/berufsbildende als für allgemeinbildende Bildungsprogramme aus. Insbesondere in OECD-Staaten mit dualen Berufsbildungssystemen lagen die Ausgaben je

⁵ Die Verteilung der Schüler/-innen nach der Ausrichtung des Bildungsprogramms in den Vereinigten Staaten wird nicht berücksichtigt, da der Anteil der Schüler/-innen in allgemeinbildenden Programmen auch die Zahl der Teilnehmenden in berufsbildenden und berufsvorbereitenden Programme enthält.

Schüler/-in in beruflichen Bildungsgängen weit über denen je Schüler/-in in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Die höchsten Ausgaben je Schüler/-in in beruflichen Bildungsgängen wies die Schweiz mit 19.339 Dollar auf; der Wert lag damit um 7.991 Dollar über den Ausgaben in allgemeinbildenden Bildungsgängen. In Deutschland betrugen die Ausgaben je Bildungsteilnehmer/-in in beruflichen Bildungsgängen 10.799 Dollar gegenüber 6.715 Dollar je Bildungsteilnehmer/-in in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

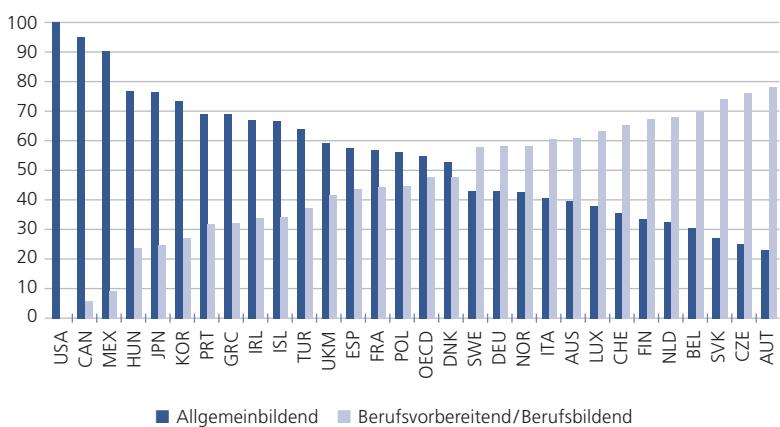
Ausblick

Die Weiterentwicklung des OCED-Indikatorensets ist ein kontinuierlicher Prozess. Dabei spielt die Datenverfügbarkeit eine wichtige Rolle, insbesondere für die Darstellung des lebenslangen Lernens einschließlich Weiterbildung und kognitiver Fähigkeiten. In „Bildung auf einen Blick 2010“ sollen Indikatoren zum Lernen im Erwachsenenalter (einschließlich berufsbezogener Weiterbildung) auf Basis des EU-Adult Education Surveys und vergleichbarer Erhebungen aus nicht-europäischen OECD-Staaten veröffentlicht werden. Zukünftig sollen auch Daten aus der für 2011 geplanten OECD-Studie PIAAC (Programm for the International Assessment of Adult Competencies) integriert werden.

Langfristig ist angestrebt, die drei bildungspolitischen Perspektiven (Qualität der Bildungserfolge und des Bildungsangebots, Chancengerechtigkeit sowie Ressourcenmanagement) anhand von Indikatoren zur beruflichen Bildung abzubilden. Dafür sind weitere Entwicklungsarbeiten und verstärkt Kompetenzmessung in der Berufsbildung notwendig.

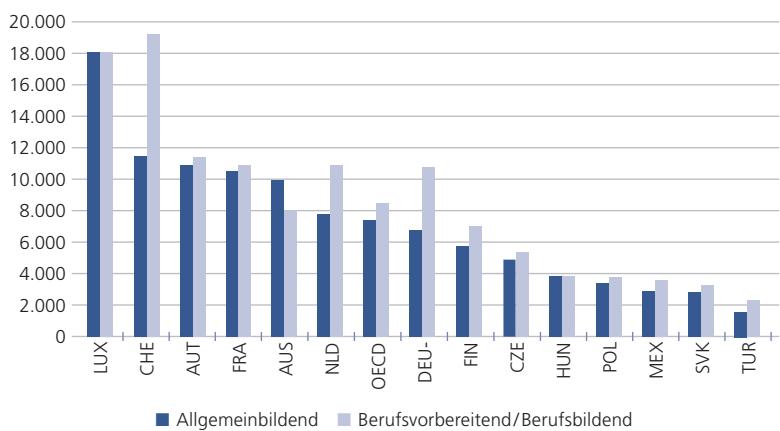
Auf internationaler Ebene gibt es gegenwärtig Bemühungen, die Ausrichtung von Bildungsprogrammen zu erfassen bzw. eine bessere Abgrenzung beruflicher Bildung zu erreichen. Das Ziel ist die Verbesserung der Vergleichbarkeit und der Zuverlässigkeit von Berufsbildungsstatistiken. Im Rahmen der OECD-Umfrage zur Definition von Berufsbildung zeigte sich, dass grundsätzlich die meisten OECD-Staaten zwar zwischen berufsvorbereitenden und beruflichen Bildungsprogrammen unterscheiden können, aber zu analytischen Zwecken diese meist zusammengefasst werden. Als Konsequenz wird für die Revision der ISCED vorgeschlagen, die Kategorien der Ausrichtung der Bildungsprogramme auf die Kategorien „allgemeinbildend“ und „berufsbildend“ zu beschränken. Einige OECD-Staaten befürworten eine Erweiterung der Definition zu beruflichen Bildungsgängen auf tertiäre Bildungsprogramme mit einem hohen Praxisanteil (z. B. Medizin, Jura), wogegen andere Staaten Vorbehalte hinsichtlich der Anwendbarkeit der Definition von beruflicher Bildung für Programme des Tertiärbereichs äußerten (darunter auch Deutschland). Die Entwicklungsarbeiten an einer konsistenten Anwendung der Definition von beruflicher Bildung werden fortgesetzt. ■

Abbildung 1 Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2007) – Angaben in Prozent



Quelle: OECD (2009, Tab. C1.4)

Abbildung 2 Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II pro Schüler/-in nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2006) – Angaben in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP* für das BIP



* Zur Erläuterung KKP vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2008, S. 126)

Quelle: OECD (2009, Tab. B.1.7 [web])

Literatur

BAUMANN, T.; SCHÖNFELD, G.; WENZELMANN, F.: Neue Erhebung zu betrieblichen Ausbildungskosten und Bildungsbudget. In: Wirtschaft und Statistik 3/2010

OECD: Bildung auf einen Blick 2009: OECD-Indikatoren. Paris 2009

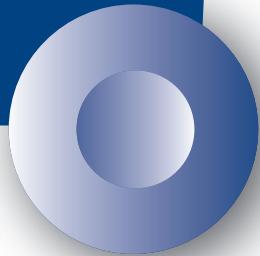
OECD: Bildung auf einen Blick 2008: OECD-Indikatoren. Paris 2008

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER: Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2009

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER: Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2008

UNESCO: International Standard Classification of Education – ISCED-97. 2006

UNESCO/OECD/EUROSTAT: UOE data collection on education statistics – Concepts, Definitions and Classifications. Montreal, Paris, Luxemburg 2009



EU-Benchmarks 2010 zur allgemeinen und beruflichen Bildung als Element der Lissabon-Strategie

► Im Jahr 2000 hat der Europäische Rat von Lissabon eine Agenda 2010 verabschiedet mit dem Ziel, in der Europäischen Union einen hoch dynamischen und wettbewerbsfähigen wissensbasierten Wirtschaftsraum zu schaffen, der durch nachhaltiges Wachstum, mehr und bessere Beschäftigungsmöglichkeiten sowie soziale Kohäsion gekennzeichnet ist. Bildung ist dabei ein bedeutsames Element der wirtschafts- und sozialpolitischen Strategie der Europäischen Union. Die Lissabon-Strategie ist gekennzeichnet durch die Vereinbarung von gemeinsam zu erreichenden Zielen, die Festlegung von Zeitplänen sowie die Verständigung über Indikatoren und Benchmarks. Der Artikel stellt die für den Bildungsbereich vereinbarten Benchmarks vor und diskutiert Daten und Befunde zur Frage, ob das Ziel von Lissabon erreicht wird.

Bildung in Europa: Zwischen Subsidiarität und gemeinsamen Zielen

Die Bildungssysteme in den europäischen Staaten sind durch große Unterschiedlichkeit gekennzeichnet, die sich u.a. in den institutionellen Arrangements, dem jeweiligen ordnungspolitischen und organisatorischen Rahmen und der didaktischen und curricularen Ausrichtung ausprägt. Die Gestaltung des Bildungssystems liegt in der Verantwortung der Mitgliedsstaaten, die Europäische Union hat hier lediglich die Zuständigkeit für Maßnahmen zur Unterstützung, Koordinierung oder Ergänzung der nationalen Politik; die Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften ist explizit ausgeschlossen (Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union, Art. 2, 165, 166).

Diese rein unterstützende, koordinierende und ergänzende Rolle der europäischen Politik im Bereich der Bildung, die im Lissabon-Vertrag unverändert festgeschrieben ist, steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Lissabon-Strategie. Sie wurde vom Europäischen Rat im Jahr 2000 auf den Weg gebracht. Die Union setzte sich damit für den Zeitraum bis 2010 das strategische Ziel, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Rat der Europäischen Union 2000). Der Modernisierung der Bildungssysteme wurde für die Erreichung dieses Ziels eine bedeutende Rolle zugewiesen; Bildung wurde stärker als je zuvor als Element der wirtschafts- und sozialpolitischen Strategie der Union erachtet. Das Ziel sollte durch einen integrierten Politikansatz in den Ländern der Union und auf Gemeinschaftsebene erreicht werden. Zentraler Bestandteil ist dabei eine Strategie lebenslangen Lernens, wobei der beruflichen Bildung neben der allgemeinen und höheren Bildung eine besondere Rolle zukommt.



FRIEDERIKE BEHRINGER

Dr. rer. soc., Leiterin des Arbeitsbereichs
„Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BiBB

Die offene Methode der Koordinierung

Zur Umsetzung dieser Strategie wurde eine neue „offene Methode der Koordinierung“ (OMK; EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001, S. 28) eingeführt, gekoppelt an eine stärkere Leitungs- und Koordinierungsfunktion des Europäischen Rates. Damit sollten eine kohärentere strategische Leitung und die Herstellung einer größeren Konvergenz in Bezug auf die gemeinsamen Ziele durch Selbstbindung der Mitgliedsstaaten sowie eine effektive Überwachung der Fortschritte gewährleistet werden. Im Einklang mit dem Subsidiaritätsprinzip im Bildungsbereich gibt es hier folgende Elemente der OMK:

- Festlegung von Zielen für die Union (nicht für einzelne Staaten) mit Zeitplan für ihre Verwirklichung;
- Verständigung über Indikatoren und Zustimmung zu Benchmarks, die gemeinsam erreicht werden sollen;
- regelmäßige Überwachung, Bewertung und gegenseitige Prüfung.

OMK wird mit dem Ziel der Harmonisierung der nationalen Bildungspolitiken eingesetzt. Der Erfolg hängt angehiebter rechtlicher Verbindlichkeit von der Kooperationsbereitschaft der Staaten ab, doch kann OMK durch politischen Druck recht einflussreich sein.

Indikatoren, Benchmarks und kontinuierliches Monitoring werden auf europäischer Ebene als Beitrag für eine evidenzbasierte Politik und deren Weiterentwicklung betrachtet. Deshalb wurde vereinbart, über die Fortschritte auf dem Weg zum strategischen Ziel von Lissabon jährlich auf der Grundlage von ebenfalls vereinbarten Strukturindikatoren zu berichten. Anfangs gab es mehr als 100 Strukturindikatoren, aktuell liegt ihre Zahl bei rund 80. Fünf Strukturindikatoren haben Bezug zum Bildungsbereich.

Für den Bildungsbereich hat der Europäische Rat von Barcelona (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2002) ein Arbeitsprogramm zur Verbesserung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa verabschiedet, und mit der Kopenhagener Erklärung (2002) wurde der Vergleich bildungspolitischer Maßnahmen, die Entwicklung gemeinsamer Grundsätze und Maßstäbe sowie die alle zwei Jahre erfolgende Prüfung des Prozesses und der Maßnahmen vereinbart. Die Bildungsminister der Staaten der Europäischen Union haben sich auf 13 konkrete Ziele für die Bildung, 33 Indikatoren (später auf 16 Indikatoren reduziert) und fünf Benchmarks für den Zeitraum bis 2010 (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2003) geeinigt. Seit 2004 werden von der Kommission jährlich Berichte über den erreichten Stand hinsichtlich der Indikatoren und Benchmarks im Bildungsbereich veröffentlicht (zuletzt COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2009). Sie stimmen teilweise mit den Strukturindikatoren überein. Auch in den Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedsstaaten im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie wurden Indikatoren mit Bezug zum Bildungsbereich vereinbart.

Die fünf EU-Benchmarks 2010 im Bildungsbereich

Die vereinbarten Benchmarks im Bildungsbereich sind als Durchschnitt aller Staaten in der EU¹ definiert, sie sind daher explizit keine Vorgaben für einzelstaatliche Ziele. Bis 2010 sollen die folgenden Benchmarks erreicht sein (ausführlich vgl. Kasten):

- *Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger/-innen*: höchstens zehn Prozent;
- *Bildungsstand der jungen Erwachsenen*: 85 Prozent Abschluss der Sekundarstufe II;
- *Lebenslanges Lernen*: Teilnahmequote 12,5 Prozent der Erwachsenen;
- *Absolventinnen/Absolventen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik*: Steigerung um mindestens 15 Prozent, Verringerung des Geschlechterungleichgewichts;
- *Lesekompetenz*: Verringerung des Anteils der 15-Jährigen mit schlechter Lesekompetenz um mindestens 20 Prozent.

Europäische Benchmarks 2010 im Bildungsbereich

Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger/-innen

- *Benchmark*: Bis 2010 soll im EU-Durchschnitt der Anteil der frühzeitigen Bildungsabgänger/-innen höchstens zehn Prozent betragen.
- *Definition*: Anteil der Bevölkerung im Alter von 18 bis 24 Jahren ohne weiterführenden Bildungsachluss (Sekundarstufe II), der an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnimmt.
- *Datenquelle*: Eurostat; Arbeitskräfteerhebung.

Bildungsstand der jungen Erwachsenen (Abschluss der Sekundarstufe II)

- *Benchmark*: Bis 2010 sollen mindestens 85 Prozent der 22-Jährigen in der Europäischen Union die Sekundarstufe II abgeschlossen haben.
- *Definition*: Anteil der 22-Jährigen, die mindestens die Sekundarstufe II (ISCED-Stufe 3) abgeschlossen haben.
- *Datenquelle*: Eurostat; Arbeitskräfteerhebung.
- *Anmerkung*: Der Benchmark ist mit Bezug auf einen Altersjahrgang (die 22-Jährigen) definiert; aus statistischen Gründen wird für das Monitoring der Anteil der 18- bis 24-Jährigen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II verwendet.

Lebenslanges Lernen

- *Benchmark*: Bis 2010 soll der Anteil der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter, die sich am lebenslangen Lernen beteiligen, mindestens 12,5 Prozent betragen.
- *Definition*: Anteil derjenigen in der Altersgruppe 25–64 Jahre, die in den vier Wochen vor der Erhebung an Maßnahmen der allgemeinen oder beruflichen Bildung teilgenommen haben.
- *Datenquelle*: Eurostat; Arbeitskräfteerhebung.

Absolventinnen/Absolventen des tertiären Bereichs in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik

- *Benchmark*: Bis 2010 Steigerung der Absolventenzahl um mindestens 15 Prozent, wobei gleichzeitig das Geschlechterungleichgewicht abnehmen soll.
- *Definition*: Gesamtzahl der Absolventinnen/Absolventen der Tertiärstufe (ISCED-Stufen 5 und 6) in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik.
- *Datenquelle*: Eurostat; UOE-Daten.
- *Anmerkung*: Der Indikator bezieht sich auf die absolute Absolventenzahl und ist daher von demographischen Trends beeinflusst. Zur Erhöhung des Frauenanteils wurde kein Benchmark formuliert.

Lesekompetenz

- *Benchmark*: Von 2000 bis 2010 soll der Anteil der 15-Jährigen, die im Bereich der Lesekompetenz nur schlechte Leistungen erzielen, um mindestens 20 Prozent sinken.
- *Definition*: Schlechte Lesekompetenz entspricht der Lesekompetenzstufe 1 oder darunter
- *Datenquelle*: OECD; PISA.

Quelle: Rat der Europäischen Union 2003

¹ Einschließlich der Beitrittsländer

Die aktuellsten Daten beziehen sich auf das Jahr 2008, jedoch lässt sich bereits jetzt abschätzen, dass nur bezüglich der Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik der Benchmark erreicht wird. Bezuglich der Lesekompetenz gibt es nur für einen Teil der EU-Staaten Daten, und auch nur für zwei Zeitpunkte. Die Lesekompetenz der Jugendlichen in der Union hat sich verschlechtert und vom Benchmark entfernt (vgl. Commission of the European Communities 2009).

Im Folgenden soll die Situation hinsichtlich der drei anderen Benchmarks genauer analysiert werden.

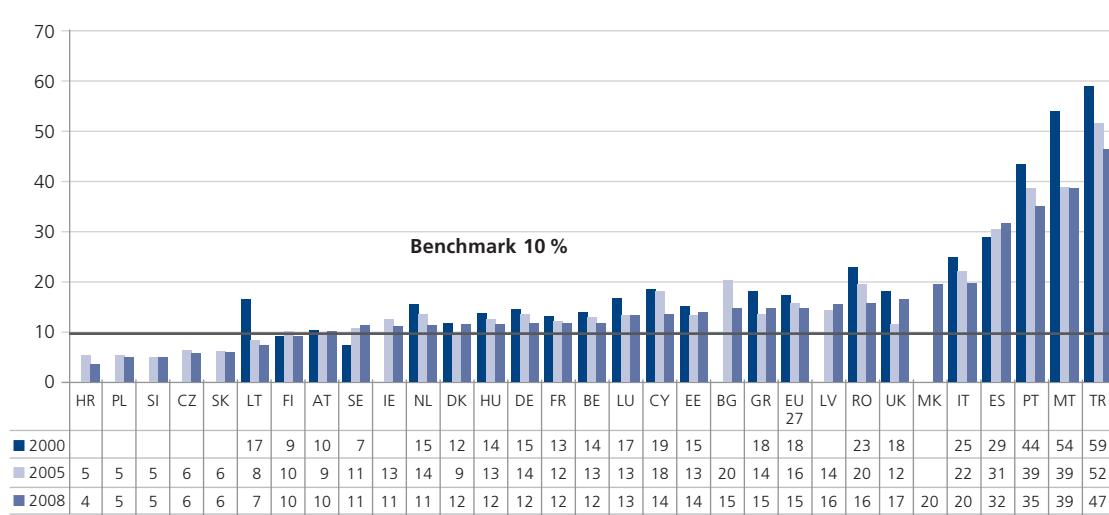
FRÜHZEITIGE SCHUL- UND AUSBILDUNGSABGÄNGE SOWIE BILDUNGSSTAND DER JUNGEN ERWACHSENNEN: LANGSAMER FORTSCHRITT – ZIEL WIRD NICHT ERREICHT

Insgesamt ist der Anteil der *frühzeitigen Schul-/Ausbildungsabgänger/-innen* in der EU zwar leicht zurückgegangen, aber mit 14,8 Prozent noch weit von der Zielgröße entfernt (Wert 2000: 17,6 %; vgl. Abb. 1). Die exakte Abschätzung des erreichten Fortschritts ist schwierig, weil nicht für alle EU-Staaten (bzw. seinerzeitige Beitrittsländer) auch schon für das Jahr 2000 Daten vorliegen; der Fortschritt wird zu positiv gezeichnet, weil die meisten Staaten, in denen erst für spätere Jahre Daten vorliegen, unterdurchschnittliche Anteile frühzeitiger Ausbildungsabgänger/-innen aufwei-

sen. Auch methodische Veränderungen im Zeitraum seit 2000 schränken die Vergleichbarkeit ein (vgl. BEHRINGER/PFEIFER 2004).

Nur in drei Ländern (Finnland, Schweden und Österreich) entsprach der nationale Wert 2000 bereits in etwa dem europäischen Benchmark; im Jahr 2008 ist in sieben Mitgliedsstaaten (darunter fünf osteuropäischen Staaten) und im Beitrittskandidaten Kroatien der Benchmark erreicht oder sogar unterboten. Andere Staaten – Türkei, Malta, Portugal und Spanien – haben mehr als 30 Prozent frühzeitige Bildungsabgänger/-innen.

In den meisten Ländern (auch in Deutschland) konnte eine Senkung des vorzeitigen Schulabgangs erreicht werden. Verschlechterungen werden für Spanien, Schweden und Finnland ausgewiesen, wobei Finnland trotzdem mit einem Anteil von knapp zehn Prozent frühzeitiger Bildungsabgänger/-innen den EU-Zielwert national erfüllt. Insgesamt bleibt noch einiges zu tun, damit möglichst alle EU-Bürger ihre allgemeine und berufliche Ausbildung abschließen. Mit dem *Bildungsstand der jungen Erwachsenen* gibt es für einen ähnlichen Sachverhalt einen weiteren Indikator und Benchmark. Der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die mindestens den Abschluss der Sekundarstufe II erreicht haben, lag im EU-Durchschnitt im Jahr 2008 bei 78,5 Prozent (EU 27), in den „alten“ Mitgliedsstaaten (EU 15) bei 75,8 Prozent und in Deutschland bei 74,1 Prozent. Der europäische Durchschnitt konnte seit dem Jahr 2000 um knapp zwei Prozentpunkte erhöht werden – das reicht bei weitem nicht



Quelle: Eurostat (Labour Force Survey), Abrufdatum 23. 02. 2010

Keine Daten verfügbar: BG, CZ, HR, IE, LV, MK, PL, SI, SK (2000), MK (2005)
Geschätzter Wert: EU 27 (2000)

Vorläufiger Wert: PT (ab 2000), SE (ab 2006)

Reihenunterbrechung: SE, BG, SI (2001), IE, LV, LT, SI (2002), CZ, DK, DE, FR, LU, GR, IE, CY, HU, NL, AT, SI, SK, FI, SE, UK (2003), AT, DE (2004), BE, Lt, IT, MT, PL, PT, UK, RO (2004), DE, CY, SE, ES (2005), DK, UK (2007)

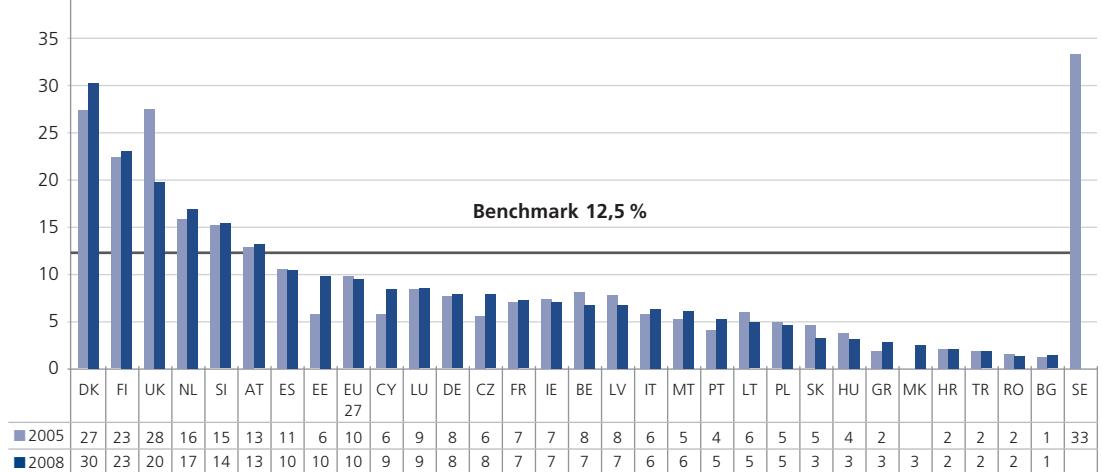
Abweichende Definition: GR, IE, AT bis 2005

Unsicherer Wert: HR, SI (ab 2005)
FI: Das höchste erreichte Bildungsniveau wird zu Anfang des Jahres gemessen, dies impliziert eine Überschätzung des Indikators
Länderkürzel nach ISO 3166

Abbildung 1
Frühe Schul- und Ausbildungsabgänger/-innen (in Prozent der 18- bis 24-Jährigen)

Abbildung 2

Lebenslanges Lernen (Beteiligung der 25- bis 64-Jährigen an allgemeiner oder beruflicher Bildung in Prozent)



Quelle: Eurostat (Labour Force Survey), Abrufdatum 24.02.2010

Keine Daten verfügbar: MK (2005), SE (2008)

Vorläufiger Wert: PT, SE (ab 2005)

Reihenunterbrechung: UK (2007)

Unsicherer Wert: HR, SI (ab 2005)

Länderkürzel nach ISO 3166.

aus, um den Benchmark zu erreichen. Für Deutschland ist bei diesem Indikator seit 2000 ein leichter Rückgang ausgewiesen; dies hängt mit einem höheren Alter beim Erreichen des Abschlusses (durch Wartezeiten und Bildungsschleifen) zusammen.

LEBENSLANGES LERNEN: STAGNATION BEI DER BILDUNGSBETEILIGUNG ERWACHSENER

Unabhängig von ihrem Erwerbsstatus sollen 12,5 Prozent der Erwachsenen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren an Weiterbildung teilnehmen – bezogen auf eine recht kurze Referenzperiode von vier Wochen. Davon ist der Durchschnitt in der EU im Jahr 2008 mit 9,5 Prozent weit entfernt (vgl. Abb. 2). Die skandinavischen Staaten und das Vereinigte Königreich fallen mit Teilnahmequoten weit über der Richtgröße auf. Deutschland erreicht mit 7,9 Prozent einen Wert unterhalb des europäischen Durchschnitts. Im Vergleich zum Jahr 2000 (EU 27: 7,1 %) ist auf den ersten Blick ein gewisser Fortschritt zu verzeichnen, der allerdings völlig unzureichend ist, das gesteckte Ziel zu erreichen. Besonders markant ist der Anstieg des Indikators in den Jahren 2003 und 2004, der aber – das zeigen detaillierte Analysen – überwiegend darauf zurückzuführen sind, dass in den meisten Ländern veränderte Konzepte und eine erweiterte Definition von lebenslangem Lernen implementiert wurden (EUROSTAT 2009; BEHRINGER/PFEIFER 2004). Der kräftige Anstieg in den Jahren 2003 und 2004 spiegelt somit kaum eine reale Verbesserung der Situation wider, sondern ist vor allem auf die veränderte Abgrenzung und Messung

zurückzuführen. Ab 2005 gibt es kaum mehr solche Brüche in der Zeitreihe auf Grund veränderter Konzepte und Definitionen (mit Ausnahme des Vereinigten Königreiches, dessen Indikator seither markant zurückgegangen ist).

Seit 2005, also nach den tiefgreifenden methodischen Veränderungen, weist Eurostat für den EU-Durchschnitt einen leichten Rückgang des Lernens Erwachsener aus. Europaweit ist also keine weitere Annäherung an den Benchmark zu verzeichnen. In den einzelnen Ländern gibt es divergierende Entwicklungen: Rückgänge in einer Reihe von Staaten (z. B. Belgien, Slowenien, Slowakei,), aber auch Verbesserungen (z. B. Estland, Dänemark, Tschechische Republik). Für Deutschland ist eine geringfügige Steigerung (von 7,7 auf 7,9 %) zu vermelden.

Die Verwendung des Indikators ist nicht nur durch das Problem methodischer Veränderungen während des Beobachtungszeitraums und die daraus resultierende Überschätzung der Fortschritte bei der Bildungsbeteiligung Erwachsener beeinträchtigt. Hinzu kommt, dass die Referenzperiode mit nur vier Wochen recht kurz ist und damit kürzere Maßnahmen systematisch unterschätzt werden.²

² Mit der Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS) und mit der Europäischen Erhebung über die Beteiligung von Erwachsenen am lebenslangen Lernen (AES) stehen zwei ergänzende Datenquellen mit längeren Referenzperioden und detaillierteren Informationen zur Verfügung. Diese beiden Erhebungen werden allerdings nach derzeitigem Stand nur alle fünf Jahre durchgeführt und sind wegen der langen Abstände zwischen den Erhebungen für ein Monitoring nicht gut geeignet.

Das Ziel von Lissabon und die Lissabon-Strategie

Die ursprüngliche Lissabon-Strategie entwickelte sich zu einer höchst komplexen Struktur, mit einer Vielzahl von Zielen, Maßnahmen, Prioritäten, Aufgaben und Zuständigkeiten. Wie oben dargestellt, wurden auch für den Bildungsbereich viele Ziele und Indikatoren formuliert. Nach der Halbzeitbilanz 2005 wurde die Gesamtstrategie auf Wachstum und Beschäftigung fokussiert. Allgemeine und berufliche Bildung waren jedoch unverändert in der umfassenden Strategie verankert, und die bis 2010 zu erreichenden fünf Benchmarks für die Bildungspolitik blieben unverändert. Allerdings zeigt die genauere Analyse nicht nur, dass diese Benchmarks – mit einer Ausnahme – nicht erreicht wurden. Sichtbar wurden auch Probleme der Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Staaten und zu verschiedenen Zeitpunkten, und mit Sicherheit zeichnen die EU-Durchschnittswerte ein zu positives Bild der Entwicklung, zumindest beim Lernen Erwachsener und bei den frühzeitigen Bildungsabgängen. Komplexe Indikatoren, wie sie beispielsweise im jüngsten Fortschrittsbericht (Commission of the European Communities 2009) ergänzend verwendet werden und eine z. T. gewichtete Aggregation von Einzelindikatoren vornehmen, potenzieren die mit jeder einzelnen Datenquelle verbundenen Probleme der Vergleichbarkeit und Aussagekraft.

Die Instrumente, die in den verschiedenen Politikfeldern eingesetzt werden können, sind unterschiedlich – je nach den im Lissabon-Vertrag zugebilligten Kompetenzen für die europäische Ebene. Im Bildungsbereich ist das, wie oben ausgeführt, OMK. Diese Methode soll der Förderung der Zusammenarbeit dienen, den Austausch ermöglichen und Gelegenheit geben, nationale Ergebnisse zu vergleichen und aus den Erfahrungen und bewährten Praktiken der Anderen zu lernen. Die Europäische Kommission hat in einem Arbeitsdokument eine Bewertung der Lissabon-Strategie vorgelegt (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010). Bezuglich OMK wird dort der Schluss gezogen, dass die Möglichkeiten dieser Methode im Rahmen der Lissabon-Strategie nur partiell genutzt werden: „... evidence suggests that in fact most Member States have used OMCs as a reporting device rather than one of policy development“ (S. 23). In dem Maße, in dem dies zutrifft und OMK zu sehr auf die Benchmarks und das Monitoring fokussiert wird, bleibt die Methode hinter ihren Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Politik zurück. Bislang hat OMK im Bildungsbereich noch nicht gewährleisten können, dass die gesetzten Ziele auf Gemeinschaftsebene erreicht wurden.

Gleichwohl wurden teilweise höhere Benchmarks für 2020 von den Fachministerien vereinbart; die förmliche Annahme durch den Europäischen Rat steht jedoch noch aus (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009; vgl. dazu GROLLMANN/HANF in diesem Heft). Bei den frühzeitigen Ausbildungsbegängen wurde der Benchmark unverändert auf zehn Pro-

zent festgesetzt; um dieses Ziel zu erreichen, muss die jährliche Veränderung mehr als drei Prozent betragen und damit wesentlich höher ausfallen als die bisherige jahresdurchschnittliche Veränderungsrate von gut zwei Prozent. Beim lebenslangen Lernen wurde die bis 2020 zu erreichende Zielgröße auf 15 Prozent der Erwachsenen erhöht. Die für die Erreichung dieses Ziels erforderliche jahresdurchschnittliche Zunahme ist höher als die Veränderung seit 2000, die jedoch wesentlich auf methodische Veränderungen zurückzuführen ist. Die Ziele sind also ausgesprochen anspruchsvoll und lassen sich nur mit einer erheblichen Steigerung der Erfolge bildungspolitischer Bemühungen erreichen. Ob es auf der Grundlage von OMK möglich sein wird, die Umsetzungslücke zu schließen, ist offen. ■

Literatur

- BEHRINGER, F.; PFEIFER, H.: *Indicators and Data for VET*. – In: LENY, T., u. a. (Hrsg.): *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET. Final report to the European Commission*. Brüssel 2005
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2009*. SEC(2009)1616. Brüssel 2009 – URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf Stand: 01. 03. 2010
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Bewertung der Lissabon-Strategie*. SEK(2010) 114 endgültig vom 02. 02. 10. Brüssel 2010 – URL: http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/lisbon_strategy_evaluation_de.pdf (Stand: 01. 03. 2010)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Die Lissabonner Strategie – den Wandel herbeiführen*, Mitteilung der Kommission für den Europäischen Rat auf seiner Frühjahrstagung in Barcelona (KOM(2002)14). Brüssel 2002
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Europäisches Regieren – ein Weißbuch*. KOM(2001)428 vom 25. Juli 2001. Brüssel 2001
- EUROPÄISCHE UNION: *Konsolidierte Fassung des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union vom 09. 05. 2008 (in Kraft ab 01. 12. 2009)* – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:DE:PDF> (Stand: 01. 03. 2010)
- EUROSTAT: *Eurostat Structural Indicators – Employment. Life-long learning (adult participation in education and training. Notes (20/11/2009)* – URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/Annexes/lfsi_edu_a_esms_an1.pdf (Stand: 26. 02. 2010)
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: *Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*. (2009/C 119/02) vom 28.05.2009. Brüssel 2009 – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF> (Stand: 01. 03. 2010)
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: *Schlussfolgerungen des Rates über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks)*. 07. 05. 2003, 8981/03. Brüssel 2003 – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_de.pdf (Stand: 01. 03. 2010)
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: *Tagung am 23.–24. März 2000 in Lissabon: Beschäftigung, Wirtschaftsreformen und sozialer Zusammenhalt. Für ein Europa der Innovation und des Wissens. Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. 2000
- Kopenhagen Erklärung: *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission on enhanced European cooperation in vocational education and training, “The Copenhagen Declaration”* – URL: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf (Stand: 01. 03. 2010)

EU-Indikatoren und Benchmarks 2020

Entwicklungen und Perspektiven für die Berufsbildung

► Für die berufliche Bildung sind insbesondere zwei europäische Prozesse, in denen mit Indikatoren und Benchmarks als Instrument der „Offenen Methode der Koordinierung“ gearbeitet wird, von Bedeutung: Zum einen ist dies das dem Arbeitsprogramm „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“ folgende Programm „Allgemeine und Berufliche Bildung 2020“, zum anderen die im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses eingeleitete Initiative für einen Europäischen Qualitätsrahmen in der beruflichen Bildung. Im Beitrag werden die in den Programmen festgelegten Ziele, Benchmarks und Indikatoren vorgestellt und mit Blick auf ihre Umsetzung im europäischen Prozess sowie auf ihre potenziellen Wirkungen im nationalen Kontext reflektiert.

Steuerung über OMK

Die in der Europäischen Bildungspolitik zum Einsatz kommende „Offene Methode der Koordinierung“ (OMK) ist für die Bildungspolitik ein Novum. Sie ist im Rahmen der europäischen Wirtschafts- und Währungspolitik entstanden und wurde zunächst auf die Beschäftigungspolitik ausgedehnt. Im Zuge der Ausweitung auf andere Politikbereiche – wie Bildung im Jahr 2000 – bekam sie ihren Namen (HODSON/MAHER 2001). Bis dahin war europäische Bildungspolitik primär durch die „Verteilungsmethode“ gekennzeichnet, die auf die Umverteilung von Finanzmitteln zwischen den Mitgliedsstaaten im Rahmen europäischer Förderprogramme abzielte. In der OMK kommt nun dem Vergleich durch Kennzahlen (Indikatoren und Benchmarks) eine Schlüsselrolle zu.

Indikatoren bilden empirisch erfassbare Sachverhalte ab, mit deren Hilfe Aussagen über die Qualität von Systemen und deren Entwicklung gemacht werden sollen. Dazu bedarf es einer Vorstellung darüber, was die Qualität eines Systems auszeichnet und anhand welcher Sachverhalte diese abgebildet werden kann. *Benchmarks* sind demgegenüber politisch gesetzte Zielgrößen für quantitative Indikatoren.

Ein Beispiel: Hält man die Ermöglichung lebenslangen Lernens für ein Qualitätsmerkmal, so können die Teilnehmerzahlen in der Weiterbildung als Indikator dafür genommen werden; man kann dafür auch die Teilnahme bestimmter Gruppen an bestimmten Formen der Weiterbildung wählen. Wird hierfür eine Prozentzahl als zu erreichende Richtgröße vorgegeben, hat man es mit einer Benchmark zu tun.

Im europäischen Kontext werden solche Kennzahlen Teil kontinuierlicher Fortschrittsberichte und damit auch Gegenstand eines permanenten Vergleichs.

Vom Arbeitsprogramm 2010 zum Arbeitsprogramm 2020

Für die Europäische Union war das Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ für die zurückliegende Dekade Grundlage der gemeinsamen Bildungspoli-



PHILIPP GROLLMANN

Dr. phil., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Internationales Monitoring und Benchmarking/Europäische Berufsbildungspolitik“ im BiBB



GEORG HANF

Dr. phil., Leiter des Arbeitsbereichs „Internationales Monitoring und Benchmarking/Europäische Berufsbildungspolitik“ im BiBB

tik. Dazu gehörte die regelmäßige Überwachung der Leistungen und Fortschritte durch Berichte. Stärken und Schwachpunkte in den Systemen sollten aufgezeigt und Beispiele guter Praxis identifiziert werden. Überdies sollten Leistungen der EU mit denen von Drittländern, z. B. USA und Japan, vergleichbar werden.

In ihrem Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2010 stellen der Rat und die Kommission fest: „Trotz einer allgemeinen Verbesserung der Leistungen der Bildungs- und Berufsbildungssysteme in der EU wird die Mehrzahl der für 2010 festgelegten Benchmarks nicht erreicht werden.“ (vgl. Tab. 1 sowie ausführlich BEHRINGER in diesem Heft).

Das neue gemeinsame Arbeitsprogramm für die Zeit bis 2020 ist in den Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) niedergelegt (vgl. Rat der Europäischen Union 2009). Wenn gleich seine förmliche Annahme noch aussteht – der Europäische Rat hat auf seiner Tagung im März 2010 eine letzte Festlegung bezüglich der Benchmarks auf Juni vertagt –, wurde beschlossen, dass die Mitgliedsstaaten ihre Ziele und Reformprogramme im Hinblick auf die gemeinsamen Ziele (Benchmarks) deutlich machen und über Fortschritte kontinuierlich Rechenschaft ablegen müssen (vgl. Rat der Europäischen Union 2010). Das Arbeitsprogramm „ET 2020“ enthält vier strategische Ziele, für die jeweils prioritäre Bereiche der Zusammenarbeit definiert werden (vgl. Tab. 2).

Auffällig ist, dass die Ziele nicht mit einer langen Reihe von Indikatoren belegt sind, wie noch im Arbeitsprogramm 2010. Die Quantifizierung beschränkt sich auf fünf bereits gesetzte und drei noch zu entwickelnde Benchmarks. Auch wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Veränderungen im Bildungsbereich Zeit brauchen; es wurden dreijährige Arbeitszyklen vereinbart.

Benchmarks im Arbeitsprogramm ET 2020

Drei der fünf Benchmarks waren bereits im Arbeitsprogramm 2010 enthalten:

- „Grundkompetenzen“,
- „Frühe Schul- und Ausbildungsabgänger“,
- „Teilnahme am lebenslangen Lernen“.

Neue Benchmarks sind

- „Teilnahme an Vorschulbildung“ und
- „Erwerb von tertiären Abschlüssen“.

„Tertiäre Abschlüsse“ und „Weiterbildungsteilnahme“ haben unmittelbare Relevanz für die Berufsbildung. Dies gilt auch für die drei weiteren noch zu entwickelnden Benchmarks zur „Mobilität“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ (Entwicklung bis Ende 2010) sowie zum „Fremdsprachen erwerb“ (bis Ende 2012). Auf die Benchmarks von unmittelbarer Relevanz für die berufliche Bildung soll im Folgenden eingegangen werden. Dabei geht es besonders um die Frage, inwieweit sie das deutsche Bildungssystem entsprechend der ihm zugrundliegenden Qualitätskonzeption abzubilden vermögen und inwieweit sie bereits gemessen werden.

ERWERB VON TERTIÄREN ABSCHLÜSSEN

Bis 2020 sollen mindestens 40 Prozent der 30- bis 34-Jährigen einen tertiären Abschluss besitzen. Zum Tertiärbereich gehören die ISCED-Stufen 5 und 6, also nicht nur Hochschulabschlüsse, sondern auch im Rahmen beruflicher Weiterbildung (5B) erworbene Qualifikationen. 2008 lag Deutschland mit 27,7 Prozent klar unter dem EU-Durchschnitt von 31 Prozent. Dass Deutschland in Bezug auf diese Benchmark im internationalen Vergleich mit einer niedrigen Kennzahl heraussticht, ist auch regelmäßig

	Anteil der 20- bis 24-Jährigen mit Abschluss Sekundarstufe II	Teilnahmequote der Erwachsenenbevölkerung (25–64 Jahre) am lebenslangen Lernen	Steigerung der Zahl der MINT-Hochschulabsolventinnen und -absolventen	Anteil der frühen Schulabgänger/-innen	Verringerung des Anteils der 15-Jährigen mit niedriger Lesekompetenz
2000	76,6	7,1	0	17,6	21,3
2001	76,6	7,1	5,0	17,2	*
2002	76,7	7,2	9,6	17,0	*
2003	76,9	8,5	18,3	16,6	*
2004	77,1	9,3	20,4	16,1	*
2005	77,5	9,8	27,5	15,8	*
2006	77,9	9,7	25,7	15,5	24,1
2007	78,1	9,5	28,8	15,1	*
2008	78,5	9,6	*	14,9	*
Benchmark	85 %	12,5 %	Steigerung um 15 %	Höchstens 10 %	Verringerung um 20 %

* Es liegen keine Angaben vor.

Quelle: BIBB, Commission of the European Communities 2009

Tabelle 1
Fortschritte in Bezug auf die fünf Benchmarks für 2010

Befund des OECD-Berichtswesens „Bildung auf einen Blick“. Die hinter dieser Benchmark liegende Qualitätsvorstellung ist die, dass auf dem europäischen Arbeitsmarkt im Zuge der Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft die Nachfrage nach akademischen Qualifikationen gestiegen ist und weiter steigen wird. Eine Analyse des BiBB (vgl. im Detail MÜLLER 2009), in der nicht die Abschlussquote der jüngeren Jahrgänge, sondern der Bestand an Qualifikationen der Beschäftigten insgesamt betrachtet wird, relativiert diese Programmatik mit Blick auf die institutionellen Charakteristika des deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystems und Arbeitsmarktes. So hat Deutschland früher als andere Länder mit dem kontinuierlichen Ausbau des Hochschulbereichs begonnen. Hinzu kommen Meister-, Fachwirt- und andere Fortbildungsabschlüsse im Sinne des § 71 BBiG, die erst im Alter von 35 oder später erworben werden und damit die Bestandsquote erhöhen. Zum anderen gibt es einzelne Beschäftigungssegmente, für die in der Mehrzahl der Länder auf tertiärem Niveau, in Deutschland jedoch darunter qualifiziert wird.

Expertisen zum künftigen Arbeitskräftebedarf (BONIN u. a. 2007) und zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007b) stimmen darin überein, dass in Deutschland der Bedarf an Fachkräften mit akademischem Abschluss – in bestimmten Feldern – wächst. Ein Benchmark von 40 Prozent Tertiärabschlüssen mit der Steigerung von Hochschulabsolventenquoten erreichen zu wollen, wäre jedoch den spezifischen nationalen Bedingungen nicht angemessen.

BETEILIGUNG ERWACHSENER AM LEBENSLANGEN LERNEN

Der Benchmark „Stärkere Beteiligung von Erwachsenen, insbesondere jener mit niedrigem Ausbildungsstand, am lebenslangen Lernen“ überrascht: Obwohl der 2010-Benchmark von 12,5 Prozent nicht erreicht werden konnte (EU 9,5 %), wurde die Latte nun höher gelegt. Bis 2020 sollen durchschnittlich 15 Prozent der Erwachsenen am lebenslangen Lernen teilnehmen (Teilnahme an Weiterbildungmaßnahmen innerhalb der letzten vier Wochen vor Befragung). Deutschland hat sich der 2010-Marke langsam auf ca. acht Prozent angenähert, müsste seine Anstrengungen aber gewaltig steigern, um – gemeinsam mit den anderen Ländern – das gesteckte Ziel zu erreichen. Die Aussagekraft des Benchmarks ist diskussionswürdig. So wären z. B. genauere Informationen über die Ausrichtung der jeweiligen Weiterbildungsmaßnahme oder aber auch über ihre Länge nicht unwesentlich, um zu einer dem jeweiligen Aus- und Weiterbildungssystem gerecht werdenden Interpretation zu gelangen (vgl. hierzu auch BEHRINGER in diesem Heft).

Tabelle 2 Strategische Ziele 2020

Ziele	Prioritäre Bereiche der Zusammenarbeit
1. Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität	<ul style="list-style-type: none"> • Strategien für lebenslanges Lernen, • Europäischer Qualifikationsrahmen, • Ausweitung der Mobilität zu Lernzwecken
2. Verbesserung der Qualität und der Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenerwerb, • Berufliche Entwicklung von Lehrkräften und Ausbildern, • Steuerung und Finanzierung, • Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, • Einschätzung des künftigen Kompetenzbedarfs und die Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts.
3. Förderung von Gerechtigkeit, sozialem Zusammenhalt und aktivem Bürgersinn	<ul style="list-style-type: none"> • Reduktion der Zahl frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabgänger, • bessere Vorschulbildung, • gezielte Maßnahmen für Zuwanderer und Lernende mit besonderen Bedürfnissen
4. Förderung von Innovation und Kreativität einschließlich unternehmerischen Denkens auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • bereichsübergreifende Schlüsselkompetenzen, • innovationsfreudliche Bildungseinrichtungen, • Nutzung von IKT

FREMDSPRACHENERWERB, MOBILITÄT UND BESCHAFTIGUNGSFÄHIGKEIT

Für diese drei Benchmarks sollen noch Vorschläge vorgelegt werden. Nachfolgend richtet sich das Augenmerk insbesondere auf den Benchmark zur Beschäftigungsfähigkeit, weil er für die berufliche Bildung in Deutschland von besonderem Interesse ist.

Fremdsprachenerwerb im Verständnis der EU bedeutet, dass zusätzlich zur Muttersprache zwei Fremdsprachen erlernt werden sollen. Eine naheliegende Möglichkeit, Fremdsprachenerwerb zu operationalisieren, ist, die Anzahl der Jahre von Fremdsprachenunterricht zu erfassen. Schwierigkeiten könnte allerdings die Erfassung von nachschulischem Fremdsprachentraining bereiten. Für die duale Berufsbildung und ihre Klientel dürften hier aber auch besondere Herausforderungen liegen – heute haben ca. 50 Prozent der Teilzeit-Berufsschüler/-innen Unterricht in einer Fremdsprache.

Mobilitätszahlen werden zurzeit relativ genau für den Bereich der Hochschulen erfasst. Für die berufliche Bildung sind die Teilnehmerzahlen und andere Daten nur über die Nutzung entsprechender europäischer Programme verfügbar. Hieraus dürften sich bei der Bestimmung der Mobilitätszahlen und einem entsprechenden Benchmark Probleme ergeben. Im Gegensatz zu allen anderen Benchmarks gibt es jedoch hierzu auch eine nationale Vorgabe: Verdoppelung von Auslandsqualifizierungen in der beruflichen Ausbildung bis 2015 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a, S. 24).

Innovationen aus Europa



Bestelladresse:
Nationale Agentur
Bildung für Europa beim
Bundesinstitut für
Berufsbildung
(NA beim BiBB),
53142 Bonn
www.na-bibb.de



Katharina Wiegmann (Hrsg.)
Innovationen aus Europa
Zur Bilanz der LEONARDO DA
VINCI-Pilotprojekte – Teil II

Die vorliegende impuls-Ausgabe ordnet ausgewählte Projekte insbesondere aus den Jahrgängen 2005 und 2006 in die berufsbildungspolitische Diskussion ein und stellt ihre überzeugenden Projekt ergebnisse vor. Zusammen mit dem in 2007 erschienenen Teil I „Innovationen aus Europa – zur Bilanz der LEONARDO DA VINCI-Pilotprojekte“ (impuls 29) liegt damit eine Gesamtdarstellung der Pilot- und Sprachprojekte sowie der Netze der alten LEONARDO-Programm phase in Deutschland vor. Beide gemeinsam spiegeln die angesprochene Entwicklung des Programms vom „Innovationslabor“ für das gesamte Spektrum der beruflichen Bildung zum Reforminstrument im Lissabon-Kopenhagen-Prozess wider.

Hrsg. NA beim BiBB, Bestell-Nr. 09.162,
Bonn 2009

Studiengänge der Hochschulbildung resultiert und damit vor allem auch auf solche Bildungsangebote abzielt, die nicht auf berufsfachlich strukturierte Arbeitsmärkte vorbereiten (HARVEY 2001, S. 99).

Einen Arbeitsplatz zu finden, ist nicht nur von individuellen Eigenschaften, sondern von weiteren Faktoren abhängig wie Qualifikationsniveau, Dauer der Arbeitslosigkeit oder der Lage auf dem Arbeitsmarkt und seinen institutionellen Charakteristika. Eine ausschließlich auf individuelle Merkmale bezogene Messung erscheint insofern problematisch. Möglicherweise kommen andere Indikatoren zum Zuge, wie die Passung zwischen Bildungsabschlüssen und der ausgeführten Tätigkeit oder Beschäftigungsquoten nach der Art des Abschlusses. Das für die Europäische Kommission arbeitende Centre for Research on Lifelong Learning schlägt zusätzlich auch noch den Einfluss des Bildungsabschlusses auf die Verdienstmöglichkeiten vor (Centre for Research on Lifelong Learning [CRELL] 2010).

Das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit bringt aufgrund seiner Komplexität (Zusammenhang zwischen individuellen Faktoren, Bildungsgängen und Anforderungen und Strukturen des Arbeitsmarktes) erhebliche Herausforderungen in der Messung mit sich. Ein in Deutschland gültiges Muster der Organisation dieses Zusammenhangs ist das Berufsprinzip. Für die deutsche Interpretation eines Benchmarks „Employability“ wäre also auch die Frage zu stellen, inwieweit „Employability“ ein Teilbereich beruflicher Handlungskompetenz ist (vgl. KRAUS 2006).

Beschäftigungsfähigkeit im Verständnis der EU ist ein Konstrukt, das sich vor allem auf die individuelle Fähigkeit bezieht, am Arbeitsmarkt eine Beschäftigung zu finden. Konzeptionell ist es eine große Herausforderung, genau die Fähigkeiten festzulegen und zu messen, die für die erfolgreiche Suche nach einem Arbeitsplatz entscheidend sind. Der Versuch einer direkten Messung von arbeitsmarktrelevanten Fähigkeiten findet zurzeit im Rahmen der OECD-Studie PIAAC statt. Hier werden verschiedene Kompetenzen bei Erwachsenen in einer Art „Erwachsenen-PISA“ erfasst: Lesekompetenz, die Fähigkeit, mathematische Alltagsprobleme zu lösen, und die Fähigkeit, Herausforderungen in der Arbeit mit Computern zu lösen. Diese Messungen sind sehr aufwändig. Noch aufwändiger ist das jüngst vom IAB vorgestellte Konzept (APEL/FERTIG 2009). Es umfasst sechs Dimensionen (1. Arbeitssuche und Weiterbildung, 2. Motivation, 3. Konzessionsbereitschaft, 4. Kognition der eigenen Fähigkeiten, 5. sozialer Kontext/Vernetzung, 6. psychische und somatische Gesundheit).

Der englische Forscher LEE HARVEY hebt hervor, dass das Ringen um eine angemessene Operationalisierung von „Employability“ aus der Diskussion um die Qualität von

Indikatoren im Rahmen des EQARF

Für die Berufsbildung wurden jüngst Qualitätsindikatoren beschlossen. Diese gehen zurück auf die Copenhagen-Erklärung von 2002, in der Qualität als Feld künftiger vertiefter Zusammenarbeit in der Berufsbildung bestimmt wurde. Es geht jedoch nicht nur um Qualitätssicherung im engeren Sinn, sondern eher um ein indikatorengestütztes Berichtssystem zur Berufsbildung. Die Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, kurz EQARF genannt, wurde am 18. Juni 2009 verabschiedet (vgl. KÜßNER 2009). Der Rahmen weist zehn Indikatoren auf (vgl. Kasten S. 25).

Ein Großteil der genannten Indikatoren wird im Rahmen nationaler Berichtssysteme (Bildungsbericht, Berichtssystem Weiterbildung, Berufsbildungsbericht) in Deutschland, aber auch im Labour Force Survey von Eurostat erhoben. Gleichwohl bestehen noch einige Lücken. Bei einigen Indikatoren ist zweifelhaft, ob sie etwas über die Qualität aussagen (z. B. Indikator 1) bzw. wie sie für den jeweiligen Berufsbildungskontext zu interpretieren wären (z. B. Indi-

EQARF-Indikatoren

1. Qualitätssicherungssysteme für Berufsbildungsanbieter
2. Investitionen in die Aus-/Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbildern
3. Teilnahmequoten an Berufsbildungsgängen
4. Abschlussquoten bei Berufsbildungsgängen
5. Abschlussbezogene Vermittlungsquoten
6. Nutzung der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen am Arbeitsplatz
7. Abschlussbezogene Erwerbslosenquoten
8. Anteil von beteiligten Gruppen
9. Mechanismen zur Ermittlung und Deckung des Qualifikationsbedarfs
10. Programme zur Verbesserung des Zugangs zur Berufsbildung

kator 8). Die Indikatoren 5 bis 7 betreffen die Beschäftigungsfähigkeit und wären tendenziell von dem entsprechenden Benchmark des Arbeitsprogramms 2020 abgedeckt (s. o.).

Bei den Indikatoren 1, 2, 8 und 9 handelt es sich um solche zur Inputqualität, bei den übrigen um Merkmale von Outputqualität. Was dem Europäischen Bezugsrahmen fehlt, sind Indikatoren zur Prozessqualität. Solche sind erforderlich, wenn es darum geht, Qualität zu entwickeln. Darauf hat das Gutachten zur Entwicklung der Modellinitiative des BMBF zur Qualität in der Berufsbildung (vgl. SCHEIB u.a. 2009) hingewiesen.

Quantitative Kennzahlen durch qualitative Berichtssysteme ergänzen

Die Ziele im Arbeitsprogramm 2020 sind in weiten Teilen deckungsgleich mit den nationalen Zielen. Bemerkenswert ist allerdings, dass die EU-Benchmarks in deutschen Berichtssystemen bislang nur eine untergeordnete Bedeutung haben. Bei internationalen Vergleichen erfolgt eine stärkere Orientierung an den OECD-Indikatoren. Im Berufsbildungsbericht wurden EU-Ziele und Benchmarks bislang ebenso wenig erwähnt, wie in den vorliegenden Bildungsberichten der Länder.

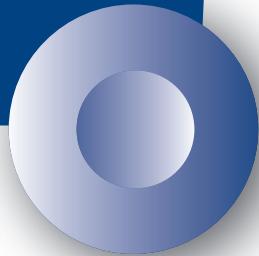
Als Instrument der OMK spielen Indikatoren und Benchmarks eine zentrale Rolle. Es stellt sich aber die Frage, inwieweit tatsächlich Leistungsunterschiede oder Unterschiede im institutionellen Gefüge der betroffenen Länder abgebildet werden. Mit der Einigung über Kennzahlen werden diese verbindlich, und es zeigt sich, dass insbesondere mit den Benchmarks auch für die deutsche Berufsbildung ein Anpassungsdruck erzeugt werden kann. Dieser kann von Fragen der Datenerhebung und der zugrundegelegten Daten bis hin zur Frage nach der Notwendigkeit von institutionellen Anpassungen gehen.

Die mit Indikatoren und Benchmarks verbundenen Herausforderungen und erforderlichen Abstimmungen über ihre valide Konzeption, Erhebung und internationale Ver-

gleichbarkeit können bereits ein Katalysator für transnationale Lernprozesse sein. In der OMK wurde die Berichterstattung anhand von Kennzahlen durch sogenannte „Peer Learning Activities“ (PLAs) und Expertengruppen zu den gemeinsamen Themen und Zielen ergänzt. Im Gegensatz zur rein quantitativen Messung einzelner Aspekte standen bei diesen Aktivitäten die genauere Untersuchung spezifischer Aspekte von Bildung und Berufsbildung und das sogenannte „Politik-Lernen“ im Vordergrund. Beide Instrumente repräsentieren die eher auf qualitativen Informationen beruhende Kooperation im Rahmen der OMK. Es wird sich insbesondere mit der Umsetzung des EQARF die Aufgabe stellen, quantitative Kennzahlen (also Indikatoren und Benchmarks) mit qualitativen Berichtssystemen (z. B. PLA, Expertenberichte oder qualitativen Indikatoren) so zu verknüpfen, dass sie in eine empirisch belastbare, aber gleichzeitig auch aussagekräftige Berichterstattung über den Zustand und die Entwicklung der europäischen Berufsbildungssysteme mündet. ■

Literatur

- APEL, H.; FERTIG, M.: Operationalisierung von „Beschäftigungsfähigkeit“. Ein methodischer Beitrag zur Entwicklung eines Messkonzepts. In: ZAF 42 (2009) 1, S. 5–28
- BONIN, H.; SCHNEIDER, M.; QUINKE, H.: Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Bonn 2007
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn/Berlin 2007a
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2007. Berlin u. a. 2007b
- CENTRE FOR RESEARCH ON LIFELONG LEARNING (CRELL): CREL Work Programme 2007–2009. Ispra 2010
- HARVEY, L.: Defining and Measuring Employability. In: Quality in Higher Education 7 (2001) 3, S. 97–108
- HODSON, D.; MAHER, I.: The Open Method as a New Mode of Governance: The Case of Soft Economic Policy Coordination. In: Journal of Common Market Studies 39 (2001) 4, S. 719
- KRAUS, K.: Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden 2006
- KÜßNER, K.: Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland. In: BWP 38 (2009) 5, S. 5–8
- MÜLLER, N.: Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich. In: BWP 38 (2009) 2, S. 42–46
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Tagung am 25./26. März 2010. Schlussfolgerungen. Brüssel 26. März 2010 (EUCO 7/10) – URL: www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/de/ec/113618.pdf (Stand 19.04.2010)
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Brüssel 2009 (2009/C 119/02) – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF>
- SCHEIB, T.; WINDELBAND, L.; SPÖTTL, G.: Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bonn/Berlin 2009



Die Vermessung der (Berufs-) Bildungswelt – Berufsbildungsbericht und BIBB-Datenreport

► Im Jahr 2006 wurde mit dem Nationalen Bildungsbericht erstmals ein alle Bildungsbereiche umfassender Bericht vorgelegt. Für den Bereich der beruflichen Bildung hingegen gibt es bereits seit mehr als 30 Jahren eine kontinuierliche Berichterstattung im Berufsbildungsbericht des zuständigen Ministeriums für Bildung (BMBF 2010). Das BIBB hat bislang im Rahmen seiner gesetzlichen Aufgaben an der Erstellung dieses Berichtes mitgewirkt. Aufgrund einer Neuausrichtung des Berufsbildungsberichts im Jahr 2009 gibt das BIBB nun mit dem Datenreport zum Berufsbildungsbericht ein neues Standardwerk für die berufliche Bildung heraus. Auf Basis ausgewählter Indikatoren werden hier die zentralen Entwicklungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung aufgezeigt und in einen internationalen Kontext gestellt. Darüber hinaus werden jährlich wechselnde Schwerpunktthemen behandelt und Programme zur Förderung der beruflichen Bildung dargestellt.

Steigendes Interesse an indikatorngestützter Berichterstattung

Ziel einer kontinuierlichen Bildungsberichterstattung ist es, die Datenbasis für bildungspolitische Entscheidungsprozesse zu verbessern und „das Wissen über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems“ (TIPPELT 2009, S. 7) zu erhöhen. Seit über zehn Jahren gibt die OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ („Education at a Glance“, OECD 2009) jährlich Auskunft über Bildungsbeteiligung, Bildungsabschlüsse und Bildungsinvestitionen und setzt damit bedeutende Eckpfeiler für Benchmarkingprozesse auf internationaler Ebene (KRÜGER-HEMMER/SCHMIDT in diesem Heft). In den letzten Jahren folgten weitere Aktivitäten zur Verbesserung der Bildungsberichterstattung auf nationalen Ebenen: Österreich legte 2009 seinen ersten nationalen Bildungsbericht vor (SPECHT 2009); 2006 veröffentlichte die Schweiz einen Prototypen für eine nationale Bildungsberichterstattung (SKBF 2006). In Deutschland wurde ebenfalls 2006 mit dem ersten nationalen Bildungsbericht der Grundstein für eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung gelegt, die alle Bildungsbereiche – von der fröhkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter – erfassen soll (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008). Weitere Bildungsberichte erscheinen für einzelne Bundesländer (z. B. Institut für Bildungsmonitoring 2009; LANDER 2009), Städte oder Kommunen (z. B. Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München 2006, Stadt Dortmund 2008).¹



MICHAEL FRIEDRICH

Dipl.-Soz., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage, Bildungsbeteiligung“ im BIBB



ELISABETH M. KREKEL

Dr. phil., Soziologin (M.A.), Leiterin des Arbeitsbereichs „Berufsbildungsangebot und -nachfrage, Bildungsbeteiligung“ im BIBB

Der Berufsbildungsbericht

Was für das gesamte Bildungssystem als Novum gilt, hat in der beruflichen Bildung eine lange Tradition. Seit 1977 erfüllt das zuständige Ministerium (damals: Ministerium für

¹ Außerdem gibt es verschiedene Berichte, die Teilbereiche (z. B. Hochschulen) oder Teilespekte (z. B. Bildungsausgaben) des Bildungswesens zum Gegenstand haben. Einen Überblick geben z. B. DÖBERT/AVENARIUS 2009, S. 300 ff.

Bildung und Wissenschaft) seinen gesetzlichen Auftrag und legte damals – noch auf der Grundlage des § 5 des Gesetzes zur Förderung des Angebots an Ausbildungsplätzen in der Berufsausbildung (Ausbildungsplatzförderungsgesetz – APIFG) vom 7. September 1976 – den ersten Berufsbildungsbericht vor.² Seit dieser Zeit informiert der Berufsbildungsbericht jährlich, heute auf der Grundlage von § 86 Berufsbildungsgesetz³ (vgl. Kasten), unter anderem über die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, die damit verbundenen Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt sowie der Weiterentwicklung der Berufsbildung insgesamt.

§ 86 Abs. 1 BBiG

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat Entwicklungen in der beruflichen Bildung ständig zu beobachten und darüber bis zum 1. April jeden Jahres der Bundesregierung einen Bericht (Berufsbildungsbericht) vorzulegen. In dem Bericht sind Stand und voraussichtliche Weiterentwicklungen der Berufsbildung darzustellen.

Während sich der nationale Bildungsbericht im Kapitel „Berufliche Ausbildung“ auf einige zentrale Indikatoren konzentriert, hat sich der Berufsbildungsbericht „bis heute zu einer Art ‚Hauptbuch‘ der beruflichen Bildung entwickelt (...) und (gibt) aktuell sicherlich das zentrale Datenkompendium ab“ (BAETHGE/WIECK 2006, S. 171). Auf Landes-, Kreis- oder Kommunalebene sind auf die berufliche Bildung bezogene Berichte bislang noch selten (vgl. z. B. Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Technologie 2009 und Koordinierungsstelle Schule–Beruf 2009).

Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht

Mit dem Berufsbildungsbericht 2009 (BMBF 2009) hat das BIBB erstmals den Datenreport zum Berufsbildungsbericht (BIBB 2009) herausgegeben. Die Erstellung des Datenreports geht auf eine Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zurück, den Berufsbildungsbericht neu zu strukturieren und in einen politischen Teil, der von der Bundesregierung beraten und beschlossen wird, und einen nicht politischen Teil, für den das BIBB verantwortlich ist, zu gliedern (vgl. BIBB-Hauptausschuss 2008, S. 2). Das BIBB hat dabei die Aufgabe, „an der Vorbereitung des Berufsbildungsberichtes mitzuwirken“ (§ 90 BBiG) und stellte bereits in der Vergangenheit in Teil II des Berufsbildungsberichtes wesentliche „Informationen und Daten zur beruflichen Bildung“ zur Verfügung.

² Alle Berufsbildungsberichte finden sich unter:
<http://www.bmbf.de/publikationen/4520.php>.

³ Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005 zuletzt geändert durch Art. 9b des Gesetzes vom 7. September 2007.

Datenreport zum Berufsbildungsbericht



Gliederungsstruktur

- Indikatoren zur beruflichen Ausbildung (Kapitel A)
- Indikatoren zur beruflichen Weiterbildung (Kapitel B)
- Schwerpunktthema: „Übergang von Ausbildung in Beschäftigung“ (Kapitel C)
- Programme und Modellinitiativen (Kapitel D)
- Internationale Indikatoren und Benchmarks (Kapitel E)

Erscheinungsweise: jährlich

Veröffentlichungstermine

- Vorabversion (PDF) im Internet April, wenn der Berufsbildungsbericht im Bundeskabinett beschlossen und veröffentlicht wurde
- Druckfassung Juni (Auflagenhöhe z. Z. 5.000)
- Online-Version (HTML) mit zusätzlichen und weiterführenden Informationen sowie Recherchemöglichkeiten August

Internet

- www.bibb.de/datenreport2010

Indikatorengestützte Berichterstattung

Bei der Konzeption und Ausrichtung des Datenreports zum Berufsbildungsbericht wurde von Anfang an darauf geachtet, dass sich die Berichterstattung auf geeignete Indikatoren stützt (vgl. Kasten). Das zugrundeliegende Indikatorenverständnis ist dabei ein pragmatisches (vgl. DÖBERT/AVENARIUS 2009, S. 310 ff.; vgl. auch WITTMANN in diesem Heft).

Indikatoren

Indikatoren (Indikator: lat. indicare „anzeigen“) sind Messgrößen (Absolutwerte oder Verhältniszahlen) anhand derer bestimmte Sachverhalte und aktuelle Gegebenheiten in der beruflichen Bildung (Istwerte) messbar gemacht (operationalisiert) und Entwicklungen im Zeitverlauf dargestellt werden können (vgl. SCHNELL/HILL/ESSER 1995, S. 121 ff.). Sie sind eine wichtige Grundlage für die regelmäßige Berichterstattung in der beruflichen Bildung. Die Kontrastierung der gemessenen Werte und Bestandsgrößen mit normativen, gesellschaftlichen Wertvorstellungen oder politisch gesetzten Vorgaben (Sollwerte) zeigt (politische) Handlungsbedarfe auf und kann als Grundlagen für die Gestaltung der beruflichen Bildung (Politikberatung) herangezogen werden.

Die Auswahl der Indikatoren erfolgt eher implizit und orientiert sich stark an der Verfügbarkeit geeigneter Daten sowie an zentralen bildungspolitischen Fragestellungen. Neben Amts- und Prozessdaten (z. B. Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA)) werden die Indikatoren aus eigenen Erhebungen (z. B. BIBB-Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09.; vgl. Kasten S. 28) erschlossen; außerdem

werden einmalig oder in einem bestimmten Turnus zu spezifischen Themen eigene empirische Studien durchgeführt (z. B. BA/BIBB-Bewerberbefragung, BIBB-Schulabgängerbefragung, BIBB-Übergangsstudie).

Einige der verwendeten Indikatoren wurden bereits früher im Berufsbildungsbericht des BMBF behandelt, andere wurden für den Datenreport geschärft, und zusätzlich wurden neue Indikatoren entwickelt. Dass der Bericht hauptsächlich auf empirisch ermittelte Messgrößen basiert, sollte auch in der Namensgebung („Datenreport“) deutlich werden.

Die im Datenreport verwendeten Indikatoren werden in der Regel Jahr für Jahr fortgeschrieben, um Entwicklungen in der beruflichen Bildung über lange Zeiträume abzubilden. Diese Langzeitbeobachtung hat auch der Hauptausschuss als notwendig erachtet, indem er empfahl, „lange Reihen“ zu entwickeln, zu denen jedes Jahr Bericht erstattet werden soll (BIBB-Hauptausschuss 2007, S. 2). Für bestimmte Sachverhalte und Fragestellungen und für begrenzte Zeiträume kann allerdings auch die Aufnahme weiterer Indikatoren sinnvoll sein. Abhängig von der zukünftigen Entwicklung ist es wiederum denkbar, dass einige Sachverhalte ihre Relevanz für die berufliche Bildung verlieren, so dass bislang verwendete Indikatoren aufgegeben werden.

Neben den Arbeiten von BIBB-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern fließen in den Datenreport zum Berufsbildungsbericht Beiträge externer Institutionen ein. So enthält die Ausgabe 2010 Indikatoren vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und der Stiftung Warentest, die gemeinsam mit dem BIBB entwickelt wurden. Zusätzlich werden durch Expertisen weitere interessante Datenquellen und Informationen für den Datenreport erschlossen.

Ausgewählte Indikatoren zur beruflichen Ausbildung

Wie viele Jugendliche konnten einen Ausbildungsvortrag abschließen und wie viele ihren Ausbildungswunsch nicht erfüllen? Wie hoch ist die betriebliche Ausbildungsbeteiligung? Zu diesen, eng mit der Diskussion um den Ausbildungsstellenmarkt verbundenen Fragen werden im Folgenden zwei Indikatoren vorgestellt: die Angebots-Nachfrage-Relation sowie die Ausbildungsbetriebsquote.

ANGEBOTS-NACHFRAGE-RELATION

Seit dem ersten Berufsbildungsbericht 1977 wird jährlich über die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge sowie über Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen berichtet. Zentrale Datengrundlagen hierfür sind die BIBB-Erhebung zum 30.09. (vgl. Kasten) sowie die Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA).

BIBB-Erhebung zum 30.09.

Die BIBB-Erhebung zum 30.09. wird jährlich auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) in Zusammenarbeit mit den für die Berufsbildung zuständigen Stellen durchgeführt. Berücksichtigt werden alle Ausbildungsverträge, die zwischen dem 1. Oktober des Vorjahres und dem 30. September des laufenden Jahres neu abgeschlossen und nicht vorzeitig wieder gelöst wurden.

Ergebnisse unter: <http://www.bibb.de/de/14492.htm>

Aus diesen Informationen wird als ein Indikator für die Situation am Ausbildungsstellenmarkt die Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) berechnet, indem die Zahl der Ausbildungsplatzangebote auf je 100 Ausbildungsplatznachfrager bezogen wird:

- Das **Ausbildungplatzangebot** setzt sich zusammen aus der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (2009: 566.004) und der bei der BA zur Vermittlung angebotenen, aber am 30. September noch unbesetzten Ausbildungsstellen (2009: 17.131⁴).
- Die **Ausbildungplatznachfrage** wird als Summe der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und der bei der BA am 30. September noch suchenden Ausbildungsstellenbewerber definiert.

Abbildung 1 zeigt, dass 1992 rund 595.000 Ausbildungsverträge abgeschlossen wurden und 2007 das zweithöchste Ergebnis nach der Wiedervereinigung erzielt wurde. Legt man für die Bilanzierung die seit Beginn der Berufsbildungsberichterstattung übliche (traditionelle) Berechnung der Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) zugrunde, dann zeigt sich für Anfang der 1990er Jahren noch ein deutlicher Überhang an Ausbildungsanboten, während diese trotz höherer Vertragsabschlüsse um das Jahr 2000 wesentlich geringer ausfällt. In den Jahren 2007, 2008 und 2009 ist die (traditionell berechnete) ANR wieder angestiegen.

Für die Ergebnisse und ihre Interpretation ist allerdings von Bedeutung, wer zu den am 30. September noch Ausbildungsplätze suchenden Personen zu rechnen ist (vgl. hierzu KREKEL/ULRICH 2006). In die bisherige, traditionell berechnete ANR wurden nur „unversorgte“ Ausbildungsstellenbewerber (2009: 9.595) einbezogen. Die erweiterte Definition der ANR berücksichtigt hingegen auch Bewerberinnen und Bewerber, die sich am 30. September in einer Alternative (z. B. weiterer Schulbesuch, Praktikum, Einstiegsqualifizierung) befanden, aber weiterhin für das laufende Ausbildungsjahr einen Ausbildungspunkt suchten (2009: 73.391). Zu dieser Personengruppe kommen weitere rund 10.000 erfolglose Bewerber/-innen bei den zugelassenen kommunalen Trägern hinzu. Diese Daten stehen erstmals für 2009 zur Verfügung.⁵

⁴ BA-Daten ohne nicht zuordenbare Werte.

⁵ Informationen zu den unbesetzten Ausbildungsstellen bei den zugelassenen kommunalen Trägern liegen zurzeit nicht vor.

Während die traditionell berechnete ANR eine eher ausgeglichene Ausbildungsmarktibilanz zieht, wird durch die erweiterte Definition der ANR das quantitative Ungleichgewicht zwischen Bildungsangebot und -nachfrage sichtbar (vgl. hierzu: Berufsbildungsbericht 2010 sowie Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010). Gleichwohl zeigen beide Kurven ab 2007 eine steigende Tendenz auf.

AUSBILDUNGSBETRIEBSQUOTE

Auch die Ausbildungsbetriebsquote gibt als ein zentraler Indikator für die jährliche Berichterstattung Auskunft über die Lage am Ausbildungsstellenmarkt. Ausgehend von der Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) gibt die Ausbildungsbetriebsquote den prozentualen Anteil der Betriebe mit Auszubildenden an allen Betrieben (einschließlich Ausbildungsbetriebe) wieder. Die Daten beziehen sich immer auf das zurückliegende Ausbildungsjahr.

2008 haben sich rund 490.000 Betriebe bzw. 24 Prozent aller Betriebe an der beruflichen Ausbildung Jugendlicher beteiligt. Damit ist die Ausbildungsbetriebsquote im Vergleich zu 2007 wieder leicht gesunken. Insgesamt hat sich die Ausbildungsbetriebsquote seit 1999 jedoch um zwei Prozent verbessert und lag nur in den Jahren 2002 und 2003 unterhalb des Niveaus von 1999 (vgl. Abb. 2). Obwohl die Ausbildungsbetriebsquote angestiegen ist, hat sich seit 1999 sowohl der Bestand an Betrieben (ohne Ausbildungsbetriebe) als auch der an Ausbildungsbetrieben verringert, wobei der Rückgang an Ausbildungsbetrieben insgesamt nicht so hoch ausgefallen ist.

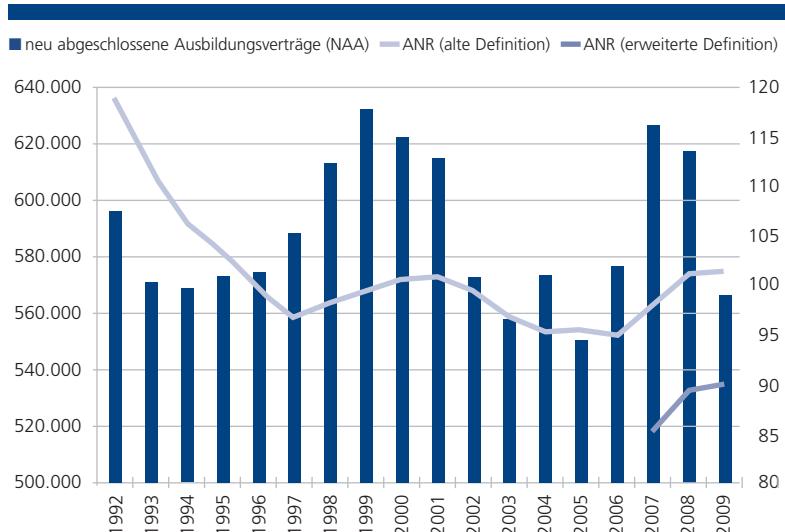
Die Ausbildungsbetriebsquote ist zwar ein zentraler Indikator für die betriebliche Ausbildungsbeteiligung, vernachlässigt aber, dass nicht alle Betriebe ausbildungsberechtigt sind (vgl. STEGMAIER 2010) sowie sich nicht alle Betriebe kontinuierlich an Ausbildung beteiligen (vgl. TROLTSCH 2010).

Ausblick

Die „klare Trennung“ des bisherigen Berufsbildungsberichts in einen von der Bundesregierung beratenen und beschlossenen politischen Bericht (vgl. BIBB-Hauptausschuss 2008, S. 2) und einen vom BIBB herausgegebenen Datenreport zum Berufsbildungsbericht ist bei den Sozialparteien, der Wissenschaftsgemeinschaft und bei den Praktikerinnen und Praktikern in der beruflichen Bildung auf positive Resonanz gestoßen.

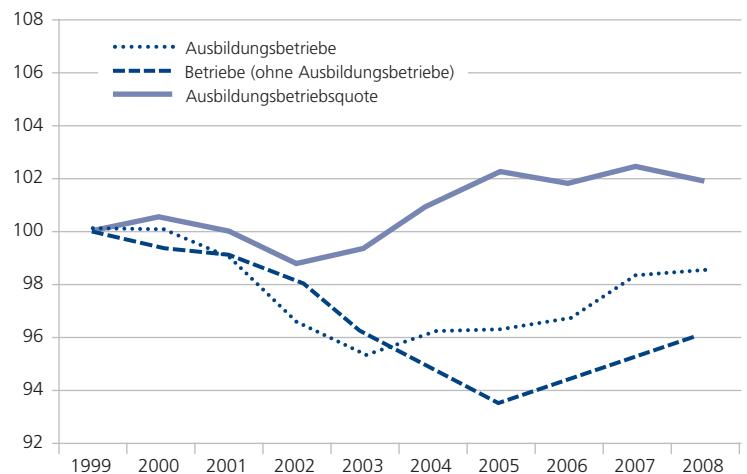
Durch eine klare indikatorenstützte Berichterstattung ist der Datenreport bereits jetzt ein Standardwerk der beruflichen Bildung in Deutschland. Es gilt nun, die geschaffene Basis weiter auszubauen und die Indikatorik sowie die

Abbildung 1 Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge sowie Angebots-Nachfrage-Relationen



Quelle: BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09.; Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik zum 30.09.

Abbildung 2 Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung in Deutschland zwischen 1999 und 2008 (Angaben in %; 1999 = 100 %)



Quelle: Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Berechnungen des BIBB

verwendeten (Mess-)Instrumente und Analysemethoden fortlaufend weiterzuentwickeln. Hierbei werden auch extern vorgegebene Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sein, beispielsweise der Nationale Bildungsbericht und Entwicklungen im internationalen, v. a. im europäischen Kontext. Neben den zentralen Indikatoren zur Aus- und Weiterbildung wird es weiterhin jährlich wechselnde Themenschwerpunkte geben, die in Berufsbildungsbericht und Datenreport gleichermaßen behandelt werden. Ausgehend von der derzeit geführten Debatte über die Modernisierung des Bildungssystems und den Übergängen zwischen verschiedenen Bildungsbereichen wurde für das Jahr 2011 das Thema „Durchlässigkeit“ festgelegt.

Bei der Weiterentwicklung des Datenreports darf jedoch der Gesamtumfang nicht aus den Augen verloren werden. Mit rund 400 Seiten ist eine Marke gesetzt, die nicht überschritten werden sollte. Um weitere Themen aufnehmen zu können, müssen die Einzelbeiträge zukünftig auf die wesentlichen Indikatoren konzentriert werden. Darüber hinaus wird die auch bislang schon eingesetzte Verlagerung von Informationen auf das BIBB-Internetportal stärker genutzt werden. Auf diesem Wege wird sichergestellt, dass über den Datenreport zum Berufsbildungsbericht alle zentralen Informationen zur Entwicklung der beruflichen Bildung zur Verfügung stehen. ■

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* Bielefeld 2008
 BAETHGE, M.; WIECK, M.: *Berufliche Bildung in der Bildungsberichterstattung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006) Beiheft 6, S. 163–185

Anzeige

Bildungsindikatoren



33 Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“

Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven

Download unter www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_dreiunddreissig.pdf

Martin Baethge u. a. (Hrsg.)
Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“
 Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven

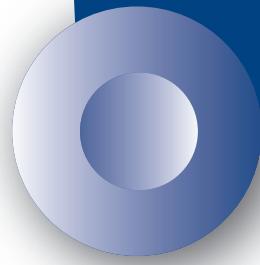
Die Weiterentwicklung der Bildungsberichterstattung erfordert neben der fortlaufenden Analyse von Daten begleitende Arbeiten zur Ausdifferenzierung der Indikatoren sowie zur Generierung neuer Indikatoren. Um sowohl die nationale Besonderheit als auch die internationale Anschlussfähigkeit des Herangehens zu zeigen, wird das Indikatorenkonzept in Deutschland im Kontext einer Analyse der Indikatorengeschäftsgrundlagen internationaler und ausgewählter nationaler Bildungsberichte beschrieben. Der Band präsentiert die wesentlichen Ergebnisse der Arbeiten zur Indikatorenentwicklung, die 2007 und 2008 im Rahmen eines „bildungsberichtsbegleitenden“ Forschungsvorhabens erarbeitet wurden. Der besondere Akzent dieser Arbeiten lag auf der Vorbereitung neuer sowie der Weiterentwicklung und Optimierung bereits im Nationalen Bildungsbericht 2006 dargestellter Indikatoren für den Bildungsbericht 2008.

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, 200 Seiten

- BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bielefeld 2009 – URL: www.bibb.de/datenreport2009 (Stand 30.4.2010)
- BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bielefeld 2010 – URL: www.bibb.de/datenreport2010 (Stand 30.4.2010)
- BIBB-Hauptausschuss: Neustrukturierung des Berufsbildungsberichts. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 13.12.2007. In: BWP 37 (2008) Beilage Heft 1 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_bwp_01_2008_Beilage_HA_1.pdf.pdf (Stand 30.4.2010)
- BMBF (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2009*. Bonn/Berlin 2009
- BMBF (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2010*. Bonn/Berlin 2010 – URL: www.bmbf.de/pub/bbb_2010.pdf (Stand 30.4.2010)
- DÖBERT, H.; AVENARIUS, H.: *Konzeptionelle Grundlagen der Bildungsberichterstattung in Deutschland*. In: Buer, J. van; Wagner, C.: *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. 2. durchgesehene Auflage. Frankfurt a. M. 2009, S. 297–314
- INSTITUT FÜR BILDUNGS MONITORING (Hrsg.): *Bildungsbericht Hamburg 2009. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung*. Hamburg 2009
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld 2006
- KOORDINIERUNGSSTELLE SCHULE – BERUF 2009 (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2009 Kreis Lippe*. Detmold 2009 – URL: www.lippe-schub.de/uploads/media/Berufsbildungsbericht_Kreis_Lippe_2009-klein.pdf (Stand: 07.04.2010)
- KREKEL, E. M.; ULRICH, J. G.: *Bessere Daten – bessere Bildungspolitik?* In: Krekel, E. M.; Uhly, A.; Ulrich, J. G. (Hrsg.): *Forschung im Spannungsfeld konkurrierender Interessen. Die Ausbildungsstatistik und ihr Beitrag für Praxis, Politik und Wissenschaft*. Forschung Spezial – Heft 11, Bielefeld 2006
- LANDER, B.: *Bildungsreport Nordrhein-Westfalen 2009. Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW)*. Düsseldorf 2009
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.): *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Paris 2009
- SCHNELL, R.; HILL, P. B.; ESSER, E.: *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 5. Auflage, München/Wien/Oldenburg 1995
- SCHUL- UND KULTUSREFERAT DER LANDESCHAFTSTADT MÜNCHEN: *Erster Münchner Bildungsbericht (in der Systematik des Konsortiums Bildungsberichterstattung vom Juni 2006) – Bildung zu einer Angelegenheit vor Ort machen*, München 2006
- SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (SKBF) (Hrsg.): *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau 2006
- SPECHT, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Teil 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz 2009
- STADT DORTMUND, DER OBERBÜRGERMEISTER (Hrsg.): *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund*. Münster 2008
- STEGMAIER, J.: *Ausbildungsberechtigung, Ausbildungaktivität und Übernahmeverhalten von Betrieben*. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Kap. A 5.10.3* – URL: www.bibb.de/datenreport2010 (Stand 30.4.2010)
- THÜRINGER MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND TECHNOLOGIE (TMWAT): *Berufliche Aus- und Weiterbildung in Thüringen. Berufsbildungsbericht 2009 mit den Ergebnissen des Jahres 2008*. Erfurt 2009 – URL: www.thueringen.de/imperia/md/content/tmwta/publikationen/arbeit/berufsbildungsbericht_internet.pdf
- TIPPELT, R.: *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung – Einleitung zur Tagung*. In: Ders. (Hrsg.): *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung*. Opladen 2009, S. 7–15
- TROLTSCH, K.: *Verlauf und Nachhaltigkeit betrieblicher Ausbildungsbe teiligung zwischen 1999 und 2008*. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Kap. A5.10.2* – URL: www.bibb.de/datenreport2010 (Stand 30.4.2010)

Zwischen Steuerung und Ritual

Möglichkeiten und Grenzen betrieblicher Nutzung von Weiterbildungsindikatoren aus neoinstitutionalistischer Sicht



Es ist übliche Praxis, dass Unternehmen Kennzahlen zu ihrer Weiterbildungsaktivität bilden und sie mit Durchschnittswerten anderer Betriebe vergleichen. Der Beitrag beleuchtet diese Praxis aus dem Blickwinkel des Neoinstitutionalismus.¹ Demnach erweist sich Weiterbildung nicht nur als zielführendes Instrument, um auf veränderte Qualifikationsanforderungen zu reagieren, sondern kann dazu dienen, offene Probleme im Unternehmen abzufedern. Darüber hinaus erfüllen Unternehmen mit Weiterbildungsangeboten Erwartungen, die von innen und außen an sie herangetragen werden. Der Beitrag verdeutlicht, dass Kennzahlen diese Komplexität nicht widerspiegeln, und geht abschließend der Frage nach, warum in Unternehmen trotzdem an Kennzahlenvergleichen festgehalten wird.

Weiterbildungsindikatoren in der betrieblichen Nutzung

Ein typischer Anruf in unserem Fachbereich: „Können Sie mir sagen, wo ich aktuelle Vergleichszahlen zur Trainingsaktivität für mein Unternehmen finde?“ Daten werden meist kurzfristig für interne Präsentationen gebraucht. Dabei steht häufig eine rasche, nicht weiter hinterfragte Bewertung der Weiterbildungsaktivität des Unternehmens im Vordergrund: Bildet das Unternehmen mehr oder weniger weiter als die Konkurrenz? Gibt das Unternehmen über- oder unterdurchschnittlich viel Geld für Weiterbildung je Mitarbeiter/-in aus?

Es ist unbestritten, dass viele – insbesondere größere – Betriebe Kennzahlen zu ihrer Weiterbildungsaktivität erheben (WEIß 2006). Besonders häufig gebildete Kennzahlen sind – neben Aussagen zur den Gesamtausgaben und den Schulungstagen insgesamt – Weiterbildungstage und -kosten je Mitarbeiter/-in oder der Anteil der in Weiterbildungsaktivitäten einbezogenen Mitarbeiter/-innen.

Unternehmensintern werden quantitative Kennzahlen – wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß – zur Steuerung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten (z. B. Vergleich der geplanten mit der erreichten Schulungsaktivität), zur internen Leistungsberichterstattung der Personal- und Weiterbildungsabteilung oder für die Berichterstattung an Mutterunternehmen verwendet (vgl. z. B. HEFLER 2006). Nach außen werden die Kennzahlen im Rahmen des Personalmarketings und im Rahmen der Jahresberichterstattung kommuniziert. So enthalten viele Jahresberichte börsennotierter Unternehmen Weiterbildungskennzahlen. Sonderfälle stellen Berichtspflichten im Rahmen von öffentlichen Förderungen (z. B. Steuergutschriften) oder

¹ Der Text basiert auf Teilergebnissen des Projekts LLL2010 (Laufzeit: 2005–2010; vgl. <http://lll2010.tlu.ee>). Im Teilprojekt 4 wird die Bedeutung von formalen, zu anerkannten Abschlüssen führenden Weiterbildungen für Klein- und Mittelbetriebe in zwölf europäischen Ländern untersucht, wobei u. a. Ansätze des New Institutionalism in organizational analysis als Interpretationsfolie herangezogen werden. Das Projekt wird durch die Europäische Kommission im Rahmen des 6. Rahmenprogramms finanziert.



GÜNTER HEFLER

Mag., Leiter des Fachbereichs Betriebliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung; Donau-Universität Krems, Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement

gesetzlichen Regelungen dar. Zudem lernen Studierende, dass Kennzahlen zur professionellen Steuerung betrieblicher Weiterbildung gehören: Viele Lehrbücher zur Unternehmensführung, zum Personalmanagement und zur Personalentwicklung enthalten Abschnitte zu Weiterbildungsindikatoren. Die Kennzahlenbildung erfolgt dabei in der Regel ohne Beschreibung der umfassenderen Kontexte. Trotzdem wird in der internen und externen Darstellung häufig auf einen Vergleich mit anderen Unternehmen oder dem Branchendurchschnitt zurückgegriffen – auch wenn Einschränkungen der Aussagekraft freimütig zugestanden werden (vgl. HEFLER 2006).

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Praxis solcher Vergleiche von Weiterbildungskennzahlen vor dem Hintergrund des Neoinstitutionalismus in der Organisationsforschung (vgl. Kasten). Er versucht aufzuzeigen, dass übliche Kennzahlenvergleiche ihr *analytisches* Ziel verfehlt müssen, weil die Kennzahlen die Kontexte der Weiterbildung nicht aufschlüsseln können und somit Zusammenhänge mit der Personalarbeit, dem Lernen am Arbeitsplatz, der Organisationskultur und den gesellschaftlichen Erwartungen, denen das Unternehmen genügen muss, unsichtbar bleiben. Anschließend wird der Frage nachgegangen, warum Kennzahlenvergleiche zur Weiterbildung – unabhängig von ihrer Aussagekraft – trotz allem eine verbreitete Praxis darstellen.

New Institutionalism in Organizational Analysis

Der seit den späten 1970er Jahren entstehende New Institutionalismus zählt heute zu den international führenden Organisationstheorien (WALGENBACH/MAYER 2008). Im Kern bieten die unter dieser Bezeichnung zusammengefassten Ansätze neue Erklärungen dafür, warum Organisationen ähnliche Verhaltensweisen entwickeln.

Das Verhalten von Organisationen, ihren Mitgliedern (z. B. Geschäftsführung, Mitarbeiter/-innen) und ihren Umwelten (z. B. andere Unternehmen derselben Branche, Gerichte usw.) wird durch gesellschaftliche Institutionen mitbestimmt, die regulative (z. B. rechtliche), normative (z. B. professionelle) und kognitive (z. B. Handlungsroutinen) Komponenten umfassen (vgl. SCOTT 2008). Zugleich versuchen Organisationen auf die für sie relevanten institutionellen Umwelten Einfluss zu nehmen und in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die Definition „richtigen Handelns“ einzugreifen. Ähnliches Verhalten von Organisationen wird damit nicht vordergründig als die Folge individueller Nutzenoptimierung oder als Ergebnis eines Selektionsprozesses überlebensfähiger Praktiken verstanden, sondern als Übereinstimmung mit gesamtgesellschaftlichen und feldspezifischen Vorstellungen von richtigem, angemessenem und begründetem Verhalten.

Traditionell wichtige Untersuchungsgegenstände des New Institutionalismus sind u. a. Schulen, das Gesundheitssystem oder Praktiken des Personalmanagements in Unternehmen, einschließlich der Institutionalisierung von betrieblicher Weiterbildung. Grundlagentexte, in denen zentrale Konzepte wie „organisational field“, „technical versus institutional environments“ oder „rational institutional myths“ entwickelt werden, versammeln POWELL/DIMAGGIO (1991). Die wichtigste – selbst bereits kanonische – Überblicksdarstellung bietet SCOTT (2008). Deutschsprachige Einführungen bieten WALGENBACH/MAYER (2008) (Organisationstheorie) und KOCH/SCHEEMANN (2009) (Erziehungswissenschaften).

Betriebliche Weiterbildung als Teilaspekt von Personalarbeit und Lernen am Arbeitsplatz

Betriebliche Weiterbildung erscheint lediglich der Weiterbildungsforschung als eigenständiges Thema: Aus Sicht des Betriebs ist Weiterbildung nur ein Instrument der Personalentwicklung unter anderen. Viele Lernziele können mit unterschiedlichen Instrumenten (Arbeiten in Tandems, gezielte Vergabe von Arbeitsaufträgen, Feedback durch den Vorgesetzten usw.) unterstützt werden.

Als Teil der Personalentwicklung ist die Bedeutung von Weiterbildung auch davon abhängig, wie andere Aufgaben des Personalmanagements umgesetzt werden: wie etwa die Bindung der Mitarbeiter/-innen an die Organisation gestaltet wird oder welche Gestaltungsspielräume Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingeräumt werden. Der mögliche Beitrag der betrieblichen Weiterbildung zum Unternehmenserfolg ist folglich immer durch die gesamte Personalarbeit – und im Zusammenhang damit auch durch die Arbeitsorganisation und Unternehmenskultur – vermittelt.

Aus der breiteren Perspektive des Lernens am Arbeitsplatz (RAINBIRD u. a. 2004) ergänzt Weiterbildung das Lernen im Prozess der Arbeit, das die eigentliche Quelle des Lernens darstellt: Wer gute Möglichkeiten vorfindet, am Arbeitsplatz zu lernen, kann sich kontinuierlich weiterentwickeln. Weiterbildung ergänzt nur punktuell arbeitsplatzbezogene Lernprozesse. Wenn der Arbeitsplatz die Möglichkeit zu lernen begrenzt und der Einsatz neuen Wissens nicht vorgesehen ist, dann kann Weiterbildung im besten Fall einen Teil der verlorenen Lernmöglichkeit kompensieren: In der Regel wird sie allerdings – weil ihre Ergebnisse kein Anwendungsfeld finden – für den Betrieb und die Arbeitnehmer/-innen sinnlos und unterbleibt (LEONI/GAJ 2009).

Ambivalenz von betrieblicher Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung stellt nicht nur jeweils einen Teilaspekt von Personalentwicklung und Lernen am Arbeitsplatz dar, sie umfasst zudem sehr unterschiedliche und – je nach Standpunkt – unterschiedlich zu bewertende Aktivitäten.

Beispiele für die Ambivalenz von Weiterbildung gibt es viele: In der tayloristisch-fordistischen Tradition begrenzt und kontrolliert Weiterbildung die Tätigkeit und das Lernen der Arbeiter/-innen (REID/BARRINGTON 1999). Bürokratisierung und Normierung von Abläufen erfordert Weiterbildung: Je komplexer Regelwerke sind, desto umfassender werden die Schulungsbedarfe. Auch als Maßnahme im

Rahmen der Organisationsentwicklung sind Weiterbildungen oft die „gelindesten Mittel“: Typische Probleme, wie z. B. stockende Kommunikationsflüsse, permanente Arbeitsüberlastungen oder gar Vorfälle sexueller Belästigung, werden oft ausschließlich durch Kommunikationstrainings, Zeitmanagementseminare und Workshops zur Mobbingprävention „behandelt“, obwohl andere Interventionen notwendig wären, um zu nachhaltigen Lösungen zu gelangen. Hohe Weiterbildungsaktivitäten können damit das Ergebnis von Prozessen sein, die nicht mit den positiven Assoziationen, die mit Weiterbildung verbunden werden, übereinstimmen.

Neoinstitutionalistische Sichtweisen auf betriebliche Weiterbildung und deren Evaluation

Der zuletzt verstärkt im deutschsprachigen Raum rezipierte *New Institutionalism in Organizational Analysis* bietet Ansätze, die Stellung betrieblicher Weiterbildung im Unternehmen und insbesondere das Vorhandensein sowie die Perpetuierung der oben beschriebenen Ambivalenzen, besser zu verstehen. Gemäß dieses Erklärungsansatzes antworten Unternehmen mit ihren Weiterbildungsangeboten nicht nur auf marktbezogene Aufgabenstellungen wie z. B. neue technologische Möglichkeiten oder neue Konkurrenz aus Ländern mit niedrigeren Arbeitskosten, deren Lösung zu positiven Reaktionen in der Umwelt führt, sondern folgen rechtlichen und normativ-professionellen Anforderungen sowie Denk- und Interpretationsschemata, die in den für sie bestimmenden Feldern (*organizational fields*) verankert sind. „Technischen“, d. h. auf Rückkopplungsprozessen basierenden Einflüssen auf das Verhalten stehen damit „institutionelle“, d. h. auf Normen, professionellen Werten und gesellschaftlich geteilten Überzeugungen gründende Einflüsse gegenüber.

Das *organizational field*, in dem lokale Varianten dieser gesamtgesellschaftlichen Erwartungshaltungen erzeugt werden, umfasst dabei „those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services or products“ (POWELL/DIMAGGIO 1991, S. 64 f.). So gehören zum Feld der Pharmaunternehmen beispielsweise auch Gesundheitsbehörden, medizinische Ausbildungseinrichtungen, Krankenversicherungsträger oder die Ärztekammern.

WEITERBILDUNGSAKTIVITÄT ALS LEGITIMIERENDER BAUSTEIN IN UNTERNEHMEN

Die Einrichtung einer Personalentwicklungsabteilung oder das Angebot von Trainingsprogrammen zählen zu den Bau-

steinen („building blocks“), aus denen Organisationen sich aus Sicht des New Institutionalism zusammensetzen lassen, und die ihnen Legitimität und damit Anerkennung durch die Mitarbeiter/-innen, Kunden und Kundinnen, Aufsichtsgremien usw. verleihen.

Während sich alle Unternehmen mehr oder minder starken technischen, marktbezogenen Anforderungen stellen müssen, agieren diese in gesellschaftlichen Sektoren mit sehr unterschiedlicher Dichte an institutionellen Anforderungen. Zu den wichtigsten institutionellen Argumenten für das Bestehen von betrieblicher Weiterbildung zählen hierbei der Einfluss institutioneller Akteure in Bereichen wie Arbeitssicherheit, Umweltschutz, Produktsicherheit, Qualitätssicherung oder Gleichbehandlung, der Einfluss von Berufsverbänden, aber auch die Notwendigkeit, interne Karrieremodelle gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu legitimieren und gegenüber Dritten – z. B. Arbeitsgerichten – zu begründen (vgl. SCOTT/MAYER 1994).

Abhängig von im *organizational field* verankerten Anforderungen hilft damit betriebliche Weiterbildung, der Organisation Legitimität zu verschaffen. Die „technische“ Effektivität der Weiterbildung – dass sie also tatsächlich Verhaltensänderungen bewirkt usw. – tritt dabei für einen Teil der Aktivitäten in den Hintergrund. Selbst dort, wo institutionelle Anforderungen „technischen“ Forderungen nach Effektivität und Effizienz widersprechen, können diese nicht aufgegeben werden, ohne dass die Organisation Gefahr läuft, als illegitim zu erscheinen. Reale Abläufe in den Unternehmen können allerdings von den Legitimität garantierenden Riten entkoppelt werden: Die eigentlichen, organisatorischen Bedürfnissen genügenden Abläufe bleiben (vorerst) weitgehend unverändert, werden aber als mit externen Anforderungen übereinstimmend dargestellt.

Exemplarisch ist dies z. B. für die Einführung von ISO 9000 dargestellt worden: Unternehmen beugten sich dem Druck, das Qualitätsmanagementsystem zu übernehmen, vorerst aber – Papier ist geduldig – ohne ihr Qualitätsmanagement tatsächlich zu ändern (BECK/WALGENBACH 2005). Beschrieben wurde diese Entkoppelung zuerst in Bezug auf stark institutionalisierte Bereiche wie Schulen oder Einrichtungen des Gesundheitswesens. Trotz Entkoppelung können aber institutionalisierte Erwartungen auch zu nachhaltigen Veränderungen führen. Exemplarisch zeigt etwa DOBBIN (2009), wie im Zusammenspiel mit den Gerichten und Gruppen von Expertinnen und Experten die Institutionalisierung bestimmter Personalmanagementpraktiken in amerikanischen Unternehmen gleichzeitig dazu geführt hat, die Forderung nach Chancengleichheit einerseits abzuschwächen, andererseits real durchzusetzen.

Darüber, wie sich die Weiterbildungsaktivität insgesamt aus „technischen“ und „institutionellen“ Komponenten

zusammensetzt, ist wenig bekannt: Gerade auch, weil institutionell bedingte Weiterbildung sich in ihrer Rechtfertigung „technischer“ Argumente (Mitarbeiter/-innen-Bindung, Qualitätssicherung, Steigerung der Kunden- und Kundinnenzufriedenheit usw.) bedienen kann und die Grenzen in der Praxis verschwimmen. Ein wesentlicher Teil der Weiterbildung ist damit unabhängig von den institutionellen Anforderungen – den Erwartungshaltungen aller Beteiligten außerhalb und innerhalb der Unternehmen – nicht zu verstehen.

MESSEN UND VERGLEICHEN ALS RITUAL

Kennzahlen zur gesamten Weiterbildungsaktivität eines Unternehmens verraten damit wenig über die betriebliche Realität – selbst dann, wenn die Daten sorgfältig aufbereitet sind (vgl. dazu HEFLER/MARKOWITSCH 2009). Sie spiegeln nur einen Teilaspekt der Personalarbeit wider und geben nur indirekt Hinweise auf das Ausmaß der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Sie belassen im Dunkeln, in welchem Umfang Weiterbildung dazu eingesetzt wird, neue Entwicklungsmöglichkeiten für das Unternehmen und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu schaffen, und zu welchem Grad sie lediglich dazu dient, offene Probleme zu kaschieren. Sie unterscheiden ebenfalls nicht zwischen Aktivitäten, die Unternehmen aufgrund des bestehenden Erwartungsdrucks einfach setzen müssen, und Weiterbildung, mit der Unternehmen bewusst ihre eigenen Ziele verfolgen. Ohne ausführliche Kontextinformationen sind damit Vergleiche der Gesamtweiterbildungsaktivität auf Unternehmensebene in ihrer Aussagekraft äußerst begrenzt und potenziell irreführend.

In Interviews (vgl. HEFLER 2006) berichten HR-Expertinnen und -Experten freimütig über diese, ihnen wohlvertraute Schwäche von Kennzahlen. Warum sind Vergleiche zur Gesamtaktivität trotz allem verbreitet?

Bildungscontrolling als „Rationaler Mythos“

Kennzahlenvergleiche sind selbst als ein institutioneller Baustein zu verstehen, der das Handeln betrieblicher Akteure (z. B. des Managements oder der HR-Abteilungen) im Unternehmenskontext zu rechtfertigen sucht. Dass und wie in Unternehmen Bildungscontrolling betrieben wird, ist also selbst Ergebnis von institutionellen Erwartungen an und in Unternehmen. Weiterbildungsaktivitäten können dabei insgesamt als sinnvolle Investition dargestellt werden, ohne auf ihre unterschiedlich begründeten Komponenten eingehen zu müssen

Die oft beklagte mangelnde wissenschaftliche Stringenz des betrieblichen Weiterbildungscontrollings wird so als insti-

tutionelles Erfordernis verstehbar: Weiterbildungscontrolling muss aussagekräftig genug sein, um in den Unternehmen als Praxis anerkannt zu bleiben, aber zugleich genügend Spielräume lassen, um Weiterbildungsaktivitäten rechtfertigen zu können, die keinen unmittelbaren Ertrag bringen, aber dennoch notwendig sind, damit das Handeln der Organisation als hinreichend legitim erscheint. Der organisationstheoretische Neoinstitutionalismus bietet somit einen Ansatzpunkt sowohl für die Untersuchung betrieblicher Weiterbildung als auch die Verbreitung eigentlich anmutender betrieblicher Praktiken des Bildungscontrollings. Die „Unschärfe“ der im Feld verwendeten Controllingpraktiken ist damit kein einfach behebbarer Mangel, sondern das Controlling als „Rationaler Mythos“ Teil der wissenschaftlich zu erklärenden Unternehmenspraxis. ■

Literatur

- BECK, N.; WALGENBACH, P.: *Technical Efficiency or Adaptation to Institutionalized Expectations? The Adoption of Iso 9000 Standards in the German Mechanical Engineering Industry*. In: *Organization Studies*, 26 (2005), p. 841-866
- DOBBIN, F.: *Inventing Equal Opportunity*. Princeton 2009
- HEFLER, G.; MARKOWITSCH, J.: *Maß nehmen? Zur (Un-)Möglichkeit des Benchmarking Betrieblicher Weiterbildungspolitik auf Basis der CVTS-Daten*. In: BEHRINGER, F.; KÄPPLINGER, B.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung – der Continung Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven*. Stuttgart 2009
- HEFLER, G.: *Summary of 20 interviews with Austrian enterprises on training policy – Working Paper (Wp 10) within the Leonardo Da Vinci Project CVTS Revisited*. Vienna 2006 – URL: <http://www.trainingineurope.com/mmedia/2007.05.21/1179763159.pdf> (Stand: 07.04.2010)
- KOCH, S.; SCHEMMANN, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft – Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden 2009
- LEONI, R.; GAJ, A.: *Education, Informal Learning and Development of Key Competencies in Workplaces. The Importance of Organizational Design – Working Paper*. Bergamo 2009 – URL: www.unibg.it/dati/bachecca/783/35968.pdf (Stand: 07.04.2010)
- POWELL, W. W.; DiMAGGIO, P. J.: *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organisational Fields*. In: POWELL, W. W.; DiMAGGIO, P. J. (Eds.): *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago 1991, p.62-82
- POWELL, W. W.; DiMAGGIO, P. J. (Eds.): *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago 1991
- RAINBIRD, H.; FULLER, A.; MUNRO, A. (Eds.): *Workplace Learning in Context*, London 2004
- REID, M.; BARRINGTON, H. A.: *Training interventions: promoting learning opportunities*. London 1999
- SCOTT, R. W.; MEYER, W. J.: *The rise of training programs in firms and agencies: an institutional perspective*. In: SCOTT, R. W.; MEYER, W. J. (Eds.): *Institutional environments and organizations – Structural complexity and individualism*. Thousand Oaks 1994, p. 228-254
- SCOTT, W. R.: *Institutions and organizations: ideas and interests, Third edition*. London 2008
- WALGENBACH, P.; MEYER, R. E.: *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart 2008
- WEIS, R.: *Von den Schwierigkeiten der Kostenermittlung*. In: BIBB (Hrsg.): *Kosten, Nutzen, Finanzierung Beruflicher Weiterbildung*. Bonn 2006



Unterschiedliche Wege – ein Ziel: Wie Betriebe Auszubildende rekrutieren

► „Knappes Gut AZUBI“ titelte die Technology Review im Dezember 2009. Immer öfter finden sich solche Meldungen in der Presse, mit denen auf die Folgen des demografischen Wandels, auf rückläufige Schulabsolventen- und Ausbildungsplatzbewerberzahlen sowie deshalb unbesetzt bleibende Lehrstellen hingewiesen wird. Da sich der demografische Einbruch in nächster Zeit noch weiter fortsetzen wird, stellt sich die Frage, was Betriebe tun, um an dieses „knappe Gut“ heranzukommen. Im Beitrag richtet sich der Blick auf den Beginn der Lehrstellenbesetzung – die Anwerbung potenzieller Bewerber/-innen – und die dabei von Betrieben eingeschlagenen Strategien.

Bewerberansprache gewinnt an Bedeutung

Von der Entscheidung, einen Ausbildungsplatz anzubieten, bis zum Eintritt des Jugendlichen in den Betrieb vergeht in der Regel ein längerer Zeitraum. Dieser lässt sich in verschiedene Phasen einteilen, von denen jede durch spezifische Aufgaben im Zusammenhang mit der Besetzung des Ausbildungsplatzes gekennzeichnet ist (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1 Prozessverlauf der Besetzung von Ausbildungsstellen



Quelle: In Anlehnung an DGfP (2004, S. 15)

Bislang standen Ausbildungsbetriebe vorwiegend vor der Aufgabe, aus zahlreichen Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz die Jugendlichen auszuwählen, die die gewünschten Anforderungen am besten erfüllen. Aufgrund rückläufiger Schulabgängerzahlen wird in Zukunft die Frage in den Vordergrund treten, wie Betriebe Ausbildungsplatzbewerber/-innen gewinnen können. Dass sich die eingespielten Formen der Rekrutierung verändern müssen, legt u. a. eine Studie von GERICKE/KRUPP/TROLTSCH (2009) nahe. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Wege, die Betriebe einschlagen, um Auszubildende zu finden, einen deutlichen Einfluss darauf haben, Lehrstellen besetzen zu können. Besetzungsschwierigkeiten zeigten sich insbesondere dann, wenn Betriebe nur wenige Rekrutierungswege nutzen und hierbei vorrangig auf die Meldung freier Lehrstellen bei Arbeitsagenturen und Kammern setzen.

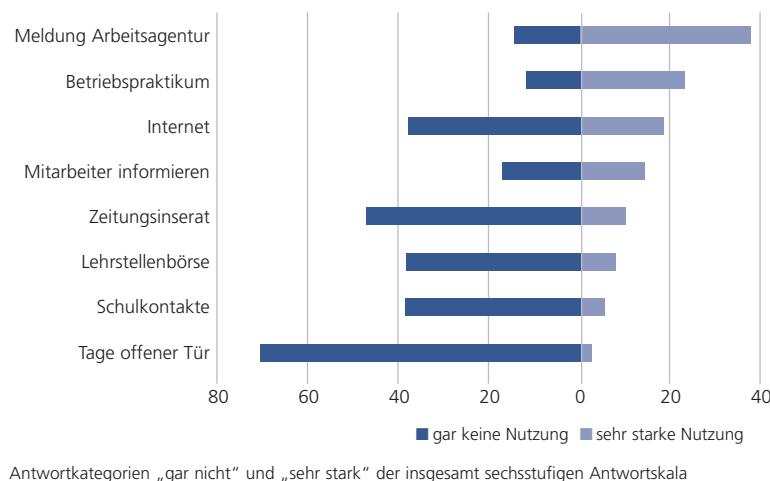
Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend die betrieblichen Rekrutierungspraktiken genauer in den Blick genommen. Es wird untersucht, welche Strategien Betriebe anwenden, um potenzielle Auszubildende für sich zu gewinnen. Hierzu wird auf Daten von 1.068 Ausbildungsbetrieben zurückgegriffen, die im Rahmen einer Ende 2008 vom BIBB durchgeföhrten, repräsentativ angelegten Betriebsbefra-

MARGIT EBBINGHAUS

Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“ im BIBB

Tabelle 1 Design der Betriebsbefragung

Grundgesamtheit	Alle Betriebe des sekundären, tertiären und öffentlichen Sektors, die mindestens in einem der Jahre 2005, 2006 oder 2007 einen Auszubildenden gemäß BBiG/HWO beschäftigten
Basis	Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit (BA), Stand 30.06.2007
Stichprobenziehung	Disproportional nach Betriebsgröße und Wirtschaftsbereich geschichtete Stichprobe
Datenerhebung	Schriftlich-postalische Befragung nach vorgesetztem Telefon-Screening
Zielpersonen	Betriebliche Ausbildungsleiter/-innen bzw. -verantwortliche
Gewichtung	Anpassung an die Verteilung in der Grundgesamtheit im Hinblick auf Betriebsgröße und Wirtschaftsbereich
Details	EBBINGHAUS (2009)

Abbildung 2 Nutzung verschiedener Rekrutierungswege
(alle Betriebe; Angaben in Prozent)

gung erhoben wurden (vgl. Tab. 1). Die Daten umfassen neben Informationen zu betrieblichen Strukturmerkmalen Angaben

- zur Nutzung von acht Anwerbe- bzw. Rekrutierungswegen¹,
- zum Beginn der Rekrutierungsphase sowie
- zu Schwierigkeiten im Zuge der Lehrstellenbesetzung.

Nutzung von Rekrutierungswegen

Betriebe nutzen die einzelnen Rekrutierungswege mit äußerst unterschiedlicher Intensität (vgl. Abb. 2). Die Meldung offener Ausbildungsstellen bei der Arbeitsagentur stellt dabei das mit Abstand am intensivsten genutzte Instrument der Bewerbergewinnung dar. Das deutlich veränderte Informationsverhalten vor allem der jüngeren Generation macht sich bei der Anzeigenschaltung bemerkbar. Das Internet hat

¹ Aus den in der einschlägigen Fachliteratur (u. a. BREISIG 2005) benannten Rekrutierungswegen wurden nur solche berücksichtigt, die für Ausbildungszusammenhänge angemessen sind und zudem voraussetzen, dass die Betriebe selbst aktiv werden. Initiativbewerbungen gehören dementsprechend nicht zu Rekrutierungswegen im hier verstandenen Sinne.

dem „klassischen“ Zeitungsinserat eindeutig den Rang abgelassen, um Jugendliche über Ausbildungsmöglichkeiten zu informieren. Gleichwohl sehen jeweils rund die Hälfte der Betriebe gänzlich davon ab, ausbildungsinteressierte Jugendliche über Texte – unabhängig von der Art des Mediums – zu erreichen. Wege, mit Jugendlichen direkt in Kontakt zu treten, werden mit Ausnahme des Betriebspraktikums generell zurückhaltend genutzt. So verzichten über drei Viertel der Betriebe völlig darauf, sich der Zielgruppe durch Tage der offenen Tür als Ausbildungsbetrieb zu präsentieren. Sehr intensiv setzen dieses Instrument nicht einmal drei Prozent ein.

Der Rückgriff auf die unterschiedlichen Rekrutierungswege variiert deutlich mit der Betriebsgröße. Kleinere Betriebe sind generell zurückhaltender, was die Ansprache potenzieller Auszubildender anbelangt. Außer der Meldung freier Lehrstellen bei der Arbeitsagentur wird kein anderes Rekrutierungsinstrument von mehr als einem Viertel der kleineren Betriebe intensiv genutzt. Im Gegenteil: Ein erheblicher Teil der Kleinbetriebe lässt die meisten der sich bietenden Möglichkeiten gänzlich außen vor. Demgegenüber agieren größere Betriebe wesentlich offensiver. Vor allem von den Großbetrieben schließen nur wenige eine Option komplett aus.

Vier unterschiedliche Rekrutierungsstrategien

Bislang wurden die Rekrutierungswege einzeln betrachtet. Letztendlich nutzen Betriebe gleichzeitig mehrere Rekrutierungswege, um Ausbildungsplatzbewerber/-innen anzusprechen. Unterschiede können allerdings zwischen den Betrieben dahingehend bestehen, welchen Rekrutierungswegen sie den Vorzug geben und welche sie eher nachrangig nutzen. Anders formuliert: Wie sich die Nutzung der einzelnen Wege zu einer Gesamtstrategie der Rekrutierung fügt, variiert.

Eine Möglichkeit, solche Rekrutierungsstrategien zu identifizieren, besteht in der Anwendung clusteranalytischer Verfahren (vgl. Kasten). Mittels dieser Verfahren ließen sich unter den befragten Betrieben vier Cluster ausmachen, die

Clusteranalysen

Mit clusteranalytischen Verfahren lässt sich herausfinden, ob sich die Befragten in Gruppen (= Cluster) einteilen lassen. Die Aufteilung in Gruppen erfolgt dabei i. d. R. derart, dass sich die Befragten innerhalb der Gruppen hinsichtlich der interessierenden Merkmale sehr ähneln, zwischen den Gruppen jedoch deutliche Unterschiede bestehen.

Im vorliegenden Fall wurde clusteranalytisch untersucht, ob sich die Betriebe aufgrund von Ähnlichkeiten der von ihnen angewandten Rekrutierungsstrategien in Gruppen einteilen lassen. Die Anzahl der Cluster wurde über eine hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren ermittelt. Die Zuordnung der Betriebe zu den Clustern erfolgte über eine Clusterzentrenanalyse nach dem k-means-Algorithmus (vgl. u. a. BACHER 2002).

jeweils durch eine spezifische Vorgehensweise bei der Bewerberfindung charakterisiert sind.

Das erste Cluster fasst knapp ein Viertel aller Betriebe zusammen (vgl. Tab. 2). Die Rekrutierungsstrategie dieser Gruppe wird von Wegen dominiert, über die mittelbar bzw. nicht persönlich mit den potenziellen Auszubildenden Kontakt aufgenommen wird, und zwar vorwiegend vermittelt über das Internet, die Zeitung und die Arbeitsagentur (vgl. Abb. 3). Wege, sich den Jugendlichen direkt und unmittelbar als Ausbildungsbetrieb vorzustellen – wie etwa über Präsentationen in Schulen und bei Lehrstellenbörsen – sind in dieser Gruppe hingegen deutlich unterrepräsentiert. Insofern verfolgen Betriebe des Clusters I eine *mittelbar-distanzierte* Rekrutierungsstrategie.

Die Betriebe des mit gut 50 Prozent mit Abstand größten Clusters II sind insgesamt eher defensiv in ihrem Rekrutierungsverhalten. Abgesehen von Betriebspрактиka setzen sie alle anderen Rekrutierungswege weniger intensiv ein als der „durchschnittliche Betrieb“ (Null-Linie in Abb. 3). Gleichwohl lässt sich erkennen, dass sie – im Unterschied zu Cluster I – der direkten und persönlichen Ansprache tendenziell den Vorzug vor mittelbaren Kontakten geben. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Rekrutierungsstrategie des Clusters II als *defensiv-persönlich* charakterisieren.

Das dritte Cluster vereint ein Sechstel der Betriebe. Betriebe dieses Clusters engagieren sich insgesamt etwas stärker als der Durchschnitt, um Bewerber/-innen zu akquirieren. Lediglich die Nutzung von Zeitungsinseraten ist in diesem Cluster unterrepräsentiert. Ihre Rekrutierungsstrategie lässt sich damit als *mäßig-offensiv* charakterisieren.

Das Cluster IV ist mit gut sieben Prozent der Betriebe das kleinste. Es umfasst Betriebe, deren Engagement bei der Bewerberansprache noch über das der Betriebe aus Cluster III hinausgeht. Vor allem bei den direkten Vorgehensweisen – Präsentationen im Rahmen von Schulveranstaltungen, Lehrstellenmessen und Tagen der offenen Tür – geht ihr Engagement deutlich über das der anderen Betriebe hinaus. Damit verfolgen diese Betriebe eine *offensiv-engagierte* Rekrutierungsstrategie.

Welche Betriebe verfolgen welche Rekrutierungsstrategien?

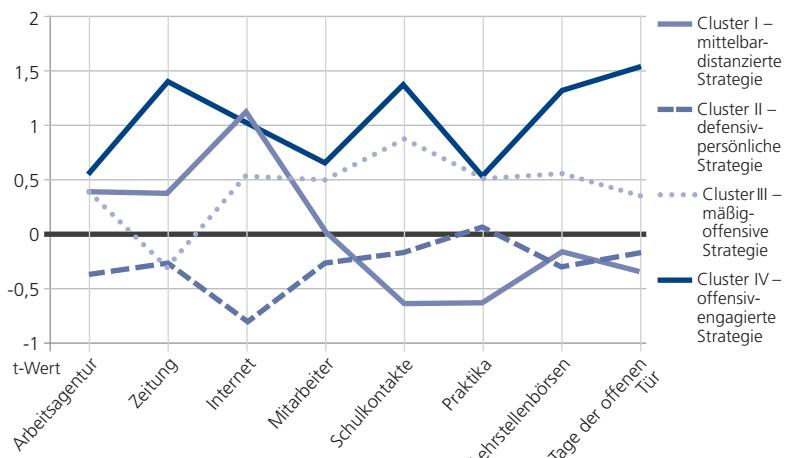
Bei der oben vorgenommenen Betrachtung der einzelnen Rekrutierungswege zeigten sich Zusammenhänge zwischen der Intensität, mit der sie genutzt werden, und der Betriebsgröße. Nun soll untersucht werden, inwieweit sich die Betriebsgröße – sowie weitere Strukturmerkmale – auch auf die Rekrutierungsstrategie insgesamt auswirkt. Hierfür wurden eindimensionale Chi-Quadrat-Tests gerechnet, mit denen für jede Betriebsgrößenklasse – und analog für die Kategorien der beiden weiteren berücksichtigten Strukturmerkmale – geprüft wurde, ob sich Betriebe der jeweiligen Größenklasse anders als die Gesamtstichprobe auf die vier

Tabelle 2 Clusterzugehörigkeit nach ausgewählten Strukturmerkmalen
(Angaben in Zeilenprozent)

		Verteilungen				Eindimensionaler Chi2-Test*	χ^2	p
		Cluster I mittelbar-distanziert	Cluster II defensiv-persönlich	Cluster III mäßig-offensiv	Cluster IV offensiv-engagiert			
Alle Betriebe		24,3	51,6	16,8	7,2			
Betriebsgröße	unter 50 Beschäftigte	24,1	55,0	16,1	4,8	2.58	.462	
	50 und mehr Beschäftigte	25,7	30,4	21,6	22,3	279.10	.000	
Wirtschaftssektor	Sekundärer Sektor	18,4	55,0	20,2	6,3	18.92	.000	
	Tertiärer Sektor	32,7	45,2	15,4	6,6	9.77	.021	
	Öffentlicher Sektor	9,0	66,3	14,6	10,1	54.83	.000	
Region	West	21,2	54,6	17,5	6,6	10.30	.016	
	Ost (einschl. Berlin)	38,3	38,3	13,5	9,8	25.58	.000	

* Erläuterung: Herangezogen wurden eindimensionale Chi2-Tests bei Annahme der Nicht-Gleichverteilung. Diese sind angezeigt, wenn aufgrund vorliegender Erkenntnisse eine bestimmte Verteilung erwartet werden kann. Im vorliegenden Fall ist dies die Verteilung der Gesamtstichprobe. Eindimensionale Chi2-Test prüfen, ob die tatsächliche Verteilung innerhalb einer Gruppe – etwa der Betriebe des sekundären Sektors – mit der erwarteten Verteilung übereinstimmt oder davon abweicht. Bei Signifikanzniveaus (p) von .05 und kleiner ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Verteilung statistisch bedeutsam von der erwarteten abweicht.

Abbildung 3 Normierte Rekrutierungsstrategien der identifizierten Clustern



Erläuterungen: Abgetragen sind die t-Werte. Dabei handelt es sich um normierte Mittelwertsabweichungen zwischen Cluster und Gesamtstichprobe bezogen auf die Nutzung der Rekrutierungswege, wobei die mittlere Nutzungsintensität in der Gesamtstichprobe auf „0“ gesetzt wird. Entsprechend geben negative Werte an, dass die Nutzung eines Rekrutierungsweges im Cluster mit geringerer Intensität erfolgt als in der Gesamtstichprobe. Positive t-Werte geben an, dass der Rekrutierungsweg im Cluster intensiver genutzt wird als in der Gesamtstichprobe.

identifizierten Cluster verteilen. Aus Tabelle 2 geht hervor, dass dies bei kleineren Betrieben mit weniger als 50 Beschäftigten nicht der Fall ist, wohl aber bei größeren Betrieben (50 und mehr Mitarbeiter/-innen). Letztere sind in dem Cluster mit einer *defensiv-persönlichen* Rekrutierungsstrategie (Cluster II) deutlich unterrepräsentiert und weisen einen klar überproportional großen Anteil an den *offensiv-engagierte* agierenden Betrieben (Cluster IV) auf. Auch der Wirtschaftssektor hat einen deutlichen Einfluss auf die Clusterzugehörigkeit, wobei sich hier vor allem Unterschiede in

Bezug auf die Cluster I und II zeigen. So sind Betriebe des sekundären und des öffentlichen Sektors im Cluster I unter- und im Cluster II überrepräsentiert. Das Gegenteil trifft hingegen auf Betriebe des tertiären Sektors zu. Bei der Differenzierung nach Regionen fällt vor allem auf, dass Betriebe aus den neuen Ländern in Cluster II deutlich, in Cluster III leicht unterrepräsentiert, hingegen in Cluster I – und tendenziell auch in Cluster IV – überrepräsentiert sind.

OFFENSIV SUCHENDE ERWARTEN HÖHEREN FACHKRÄFTEBEDARF

Es liegt nahe zu vermuten, dass die Art der Rekrutierungsstrategie in Beziehung zum erwarteten Fachkräftebedarf steht. Diese Vermutung bestätigt sich in den Analysen. Betriebe, die *mäßig-* oder *offensiv-engagiert* vorgehen (Cluster III und IV), um Ausbildungsplatzbewerber/-innen zu finden, rechnen für die nahe Zukunft signifikant häufiger mit einem hohen Fachkräftebedarf als Betriebe, die die beiden anderen Rekrutierungsstrategien verfolgen (24,9 % bzw. 32,1% in den Clustern III bzw. IV gegenüber 20,0% bzw. 22,7% in den Clustern I bzw. II).² Hingegen gehen Betriebe, die auf *mittelbar-distanzierte* Weise versuchen, potenzielle Auszubildende anzuwerben (Cluster I), mit knapp zehn Prozent zwischen zwei- und siebenmal so häufig wie die Vergleichsgruppen davon aus, in nächster Zeit überhaupt keinen Bedarf an Fachkräften zu haben. Die Cluster unterschieden sich zudem deutlich darin, welche Bedeutung die eigene Ausbildung für die Deckung des erwarteten Fachkräftebedarfs hat. Für drei von vier Betrieben aus Cluster III (*mäßig-offensiv*) hat die eigene Ausbildung Priorität vor allen anderen Möglichkeiten, entstehendem Fachkräftebedarf zu begegnen. Im Cluster II (*defensiv-persönlich*) trifft dies auf zwei von drei Betrieben und in Cluster I (*mittelbar-distanziert*) auf gut jeden zweiten Betrieb zu. Im Cluster IV (*offensiv-engagiert*) sind es hingegen erstauflicherweise nur vier von zehn Betrieben, die die eigene Ausbildung als „erstes Mittel der Wahl“ zur Fachkräftebedarfsdeckung sehen.

ENGAGIERTES VORGEHEN IMPLIZIERT AUCH FRÜHZEITIGEN SUCHBEGINN

Obwohl die eigene Ausbildung bei Betrieben aus Cluster IV (*offensiv-engagiert*) weniger bedeutsam für die Personalpolitik ist als bei den Vergleichsgruppen, steigen sie öfter als andere Betriebe mit einem großen zeitlichen Vorlauf in die Suche nach Auszubildenden ein. Rund 21 Prozent der Betriebe aus Cluster IV beginnen ein Jahr und länger vor Ausbildungsbeginn mit der Rekrutierung, bei den Vergleichsgruppen (Cluster I bis III) sind es nur zwischen vier und elf Prozent, die sich so frühzeitig nach potenziellen Auszubildenden umsehen.

² Zu berücksichtigen ist, dass die Erhebung zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde, zu dem sich die gegenwärtige Wirtschaftskrise erst abzeichnete.

Betriebe mit *mittelbar-distanzierter* und *mäßig-offensiver* Rekrutierungsstrategie treten mehrheitlich ein halbes bis ein ganzes Jahr, Betriebe mit *defensiv-persönlicher* Strategie zwischen drei und zwölf Monaten vor Ausbildungsbeginn in die aktive Suchphase ein.

Sind die vier Rekrutierungsstrategien unterschiedlich erfolgreich?

Eine interessante Frage ist nun, ob sich die identifizierten Rekrutierungsstrategien als unterschiedlich effektiv erweisen. Dieser Frage wird abschließend anhand von Auskünften der Betriebe über Schwierigkeiten, die im Zuge der Lehrstellenbesetzung aufgetreten sind, nachgegangen. Gefragt wurde u. a. danach, ob überhaupt genügend Bewerber gewonnen werden konnten, inwieweit sich darunter hinreichend geeignet erscheinende Jugendlichen befanden, ob eingeladene Bewerber/-innen dem Vorstellungsgespräch fernblieben sowie danach, ob angebotene Lehrstellen unbesetzt blieben müssen (vgl. Tab. 3).

Die Befunde sind interessant und überraschend zugleich. Denn wie aus Tabelle 3 hervorgeht, haben vor allem Betriebe, die sehr engagiert rekrutieren (insbesondere Cluster IV), wesentlich häufiger mit Problemen bei der Lehrstellenbesetzung zu kämpfen, als Betriebe, die kein so großes Engagement zeigen (vor allem Cluster II). Besonders massiv sind die Unterschiede, was das Fernbleiben eingeladener Bewerber vom Vorstellungsgespräch betrifft. *Offensiv-engagiert* rekrutierende Betriebe (Cluster IV) sehen sich mehr als doppelt so häufig wie der Durchschnitt der Betriebe von diesem Problem betroffen. Zudem bleiben bei ihnen drei- bis viermal häufiger angebotene Lehrstellen unbesetzt als bei allen anderen Betrieben.³ Haben sie eine Lehrstelle jedoch erst einmal besetzt, werden bei ihnen eingegangene Ausbildungsverhältnisse nicht häufiger als im Mittel aller Betriebe wieder vorzeitig gelöst. Dieses Problem tritt vielmehr bei *mäßig-offensiv* rekrutierenden Betrieben (Cluster I) überproportional häufig auf.

Insgesamt vergleichsweise selten berichten allein Betriebe, die bei der Bewerbersuche *defensiv-persönlich* vorgehen (Cluster II), über Besetzungsprobleme.

³ Angemerkt werden muss an dieser Stelle jedoch, dass nur danach gefragt wurde, ob überhaupt Vakanzen bestehen bleiben, nicht jedoch danach, welcher Anteil der angebotenen Lehrstellen unbesetzt bleibt. Zudem ist zu berücksichtigen, dass in Cluster IV größere Betriebe überrepräsentiert sind. Da größere Betriebe i. d. R. auch – zahlenmäßig – mehr Ausbildungsstellen anbieten als kleinere, ist hier die Wahrscheinlichkeit größer, dass Bewerber/-innen dem Vorstellungsgespräch fernbleiben oder eine Lehrstelle unbesetzt bleibt. Dafür spricht auch, dass in Cluster II, in dem kleinere Betriebe überrepräsentiert sind, nur vergleichsweise selten Lehrstellen unbesetzt bleiben.

Tabelle 3
Zusammenhänge zwischen Rekrutierungsstrategien und Schwierigkeiten bei der Lehrstellenbesetzung
 (Angaben in Prozent)

		gesamt	Verteilungen				Zweidimensionaler Chi2-Test*	
			Cluster I mittelbar- distanziert	Cluster II defensiv- persönlich	Cluster III mäßig offensiv	Cluster IV offensiv- engagiert	X ²	p
Es gab zu wenig Bewerber. (N = 1.026)	ja nein	17,0 83,0	21,7 78,3	15,2 84,8	15,2 84,8	17,3 82,7	5,5	.139
Es gab zu wenig geeignete Bewerber. (N = 1.050)	ja nein	55,8 44,2	58,3 41,7	53,3 46,7	57,1 42,9	62,2 37,8	3,32	.345
Bewerber kamen nicht zum Vorstellungsgespräch. (N = 1.032)	ja nein	33,7 66,3	43,2 56,8	25,7 74,3	26,6 73,4	74,3 25,7	84,31	.000
Ausbildungsplätze wurden nicht angetreten. (N = 1.041)	ja nein	14,2 85,8	18,9 81,1	8,7 91,3	18,8 81,2	27,0 73,0	30,86	.000
Ausbildungsverträge wurden vorzeitig gelöst. (N = 1.041)	ja nein	27,7 72,3	26,3 73,7	25,3 74,7	38,0 62,0	25,7 74,3	11,02	.012
Angebote Ausbildungsplätze blieben unbesetzt. (N = 1.059)	ja nein	15,5 84,5	20,0 80,0	12,1 87,9	10,0 90,0	38,4 61,6	47,18	.000

* Erläuterung: Der zweidimensionale Chi2-Test stellt eine Erweiterung des eindimensionalen Tests dar. Der Test prüft, ob ein statistischer Zusammenhang zwischen den zwei betrachteten Merkmalen besteht; im vorliegenden Fall also zwischen der Clusterzugehörigkeit und dem Auftreten einer Schwierigkeit bei der Lehrstellenbesetzung. Bei Signifikanzniveaus (p) von .05 und kleiner kann ein solcher Zusammenhang angenommen werden.

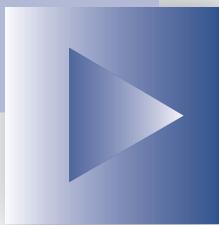
Rekrutierungsverhalten als Reaktion auf Veränderungen am Ausbildungsmarkt

Die Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt sind noch nicht dramatisch, legen aber nahe, die Besetzungsproblematik ernst zu nehmen, zumal sie sich demografisch bedingt in absehbarer Zukunft verschärfen dürfte. Damit gewinnt die Anwerbung von zukünftigen Auszubildenden an Bedeutung. Aus den Selbstauskünften der Betriebe geht nun hervor, dass sie bei der Rekrutierung von Auszubildenden sehr unterschiedliche Strategien anwenden. Das Spektrum reicht von Vorgehensweisen, die insgesamt eher schmal und weniger tatkräftig aufgestellt sind, bis hin zu Strategien, in die die verschiedenen Betrieben zur Bewerbergewinnung offen stehenden Möglichkeiten mit vergleichsweise hoher Intensität einfließen. Dass letzteres Rekrutierungsverhalten nur von einem relativ kleinen Teil der Betriebe gezeigt wird, die Mehrheit hingegen deutlich legerer an die Bewerbergewinnung herangeht, lässt sich dadurch erklären, dass der Umbruch auf dem Ausbildungsmarkt gerade erst einsetzt und verschärzte Wettbewerbssituationen zwischen Betrieben bislang nur bestimmte Regionen bzw. Branchen betreffen (vgl. GERICKE u. a. 2008). Damit stellt sich auch der zunächst irritierende Befund zu Zusammenhängen zwischen Rekrutierungsstrategien und Schwierigkeiten im Besetzungsprozess in einem anderen Licht dar. Die bei sehr engagiert werbenden Betrieben häufiger auftretenden Besetzungsprobleme erscheinen vor diesem Hintergrund eher als Auslöser für das eingeschlagene Rekrutierungsverhalten und nicht als sein Ergebnis. Dafür spricht auch, dass dieses Rekrutierungsverhalten bei Betrieben in den ostdeut-

schen Ländern – d. h. Regionen, in denen demografische Einbrüche schon deutlich zu spüren sind – etwas häufiger zu finden ist. Bislang ist der Erkenntnisstand zu betrieblichen Rekrutierungsstrategie allerdings noch zu dünn, um ihre Erscheinungsbilder umfassend erklären zu können. Neben betrieblichen Strukturmerkmalen, die sich hier ebenso wie bei GERICKE/KRUPP/TROLTSCH (2009) als bedeutsam erwiesen, spielen sicherlich auch wirtschafts- und arbeitsstrukturelle sowie konjunkturelle Faktoren eine Rolle. Aber auch die Erwartungen von Jugendlichen an Berufsbildungsangebote und an die anschließende Verwertbarkeit der erworbenen Abschlüsse bzw. Qualifikationen am Arbeitsmarkt dürften Einfluss auf das Anwerbeverhalten ausbildender Betriebe haben. ■

Literatur

- BACHER, J.: *Clusteranalyse*. 2. Auflage. München 2002
 Backhaus, K. u. a.: *Multivariate Analysemethoden*. 11. Auflage. Berlin 2006
 BREISIG, TH.: *Personal*. Herne 2005
 DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG (DGfP) e. V. (Hrsg.): *Berufsausbildung in der Praxis*. Ausgabe 7/2004. Ergebnisse des Arbeitskreises „Berufsausbildung“. Düsseldorf 2004
 EBBINGHAUS, M.: *Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2009 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2276 (Stand: 22. 03. 2010)
 GERICKE, N.; KRUPP, TH.; TROLTSCH, K.: *Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben*. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors. BIBB Report 10/2009 – URL: www.bibb.de/de/52233.htm (Stand: 22. 03. 2010)
 GERICKE, N. u. a.: *Die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsmarkt in den neuen Ländern*. Bonn 2008



MINT-Berufe – die Not ist nicht so groß wie oft behauptet!

Analysen aus der ersten BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektion

► MINT-Berufe, zu denen Mathematik-, Informatik-, Naturwissenschaften- und Technikberufe gezählt werden, werden häufig als Vorzeigbeispiel für den drohenden Fachkräftemangel herangezogen. Dieser scheinbar ausgemachte Fachkräftemangel in den MINT-Berufen ist Gegenstand des folgenden Beitrages. Dabei geht es vor allem um die Frage, ob es sich hier tatsächlich um ein Nachwuchsproblem handelt. Mit Hilfe einiger Eckdaten der amtlichen Statistik zu diesem Berufsfeld und erster Interpretationen der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen soll die tatsächliche Situation in diesem Berufsfeld differenzierter dargestellt werden.

Grundlage der berufsbezogenen Projektionen

Die Qualifikationsentwicklungsforchungen im BIBB folgen einer stringenten Logik (BOTT 2010), die auf Ergebnissen längerfristiger Arbeitsmarkt- und Berufsfeldprojektionen – durchgeführt in Kooperation zwischen dem BIBB und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (vgl. HELMRICH/ZIKA 2010) – aufbauen. Sie berücksichtigt aktuelle Entwicklungen über die Zusammenführung unterschiedlicher amtlicher Berufs- und Bildungsstatistiken, wird über geplante Expertengespräche (Branchendialoge) verifiziert und validiert und schließlich in Einzelprojekten mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen (ABICHT u. a. 2007) analysiert. Grundlage der berufsbezogenen Projektionen sind die vom BIBB erarbeiteten 54 Berufsfelder, die zusammengefasst auf der Ebene der Berufsordnungen (Drei Steller der Klassifikation der Berufe 1992, KldB 92) jeweils gleiche Tätigkeitsmerkmale und Branchendominanz bündeln (TIEMANN u. a. 2008). Sie weisen damit gegenüber der Abgrenzung der Berufsordnungen der KldB 92 eine höhere Intrahomogenität und eine gleichzeitig höhere Interheterogenität auf. Aus methodischen Gründen werden im Folgenden ausschließlich Analysen auf der Ebene des Berufshauptfelds vorgenommen.



PETER BOTT

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



ROBERT HELMRICH

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



GERD ZIKA

Dr., wiss. Mitarbeiter im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg

MINT-Berufe im Überblick

Die MINT-Berufe sind im Berufshauptfeld 8 „Technisch-naturwissenschaftliche Berufe“ zusammengefasst. Hierzu gehören die in Tabelle 1 aufgelisteten Berufsordnungen. Das Berufshauptfeld umfasst somit rund 3,2 Mio. Erwerbstätige (2005) und weist seit 1996 einen Zuwachs von rund 400.000 Erwerbstätigen (+ 12,5 %) aus.¹ Es handelt sich damit um ein deutlich wachsendes Beschäftigungsfeld. Die Einzelberufe innerhalb des Berufshauptfelds 8 sind in Bezug auf die Zahl der gemeldeten offenen Stellen, der Zeit, die benötigt wird, um eine gemeldete offene Stelle

¹ Datenquelle der Ausführungen sind Daten des Mikrozensus sowie eigene Berechnungen von BIBB und IAB.

Tabelle 1

MINT-Berufe: Erwerbstätige im ausgeübten Beruf, Vakanzzeit, gemeldete Stellen, Arbeitslose (2005 und 2007)

Berufsfeld	Berufsfeld-bezeichnung	Erwerbstätige im ausgeübten Beruf		Gemeldete Stellen für normale sv-pflicht. Beschäftigte Insgesamt Deutschl.		Vakanzzeit der gemeldeten Stellen in Tagen		Arbeitslose insgesamt	
		2005	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005
21	Ingenieure und Ingenieurinnen	1.028.776	7.684	12.037	390	556	59.623	25.611	2007
22	Chemiker/-innen, Physiker/-innen, Naturwissenschaftler/-innen	157.569	610	888	124	192	17.134	9.353	
23	Techniker/-innen	1.033.918	4.185	8.544	378	665	45.697	24.352	
24	Technische Zeichner/-innen, verwandte Berufe	133.996	896	2.122	38	61	24.336	11.236	
25	Vermessungswesen	57.084	65	158	45	90	3.878	1.862	
26	Technische Sonderkräfte	118.313	462	1.043	158	244	9.840	5.709	
38	IT-Kernberufe	679.883	3.927	6.594	57	78	60.214	33.975	
	Mittelwerte über alle Berufsfelder		2.823	4.975	288	468	58.815	44.072	

Quelle: Mikrozensus des Statistischen Bundesamts, eigene Berechnungen; BA, Statistik der offenen Stellen, Arbeitslosenstatistik, Arbeitsmarktradar BIBB

zu besetzen (Vakanzzeit), und die Zahl der Arbeitslosen sehr heterogen, jedoch einheitlich über alle Merkmale im Zeitraum 2005 bis 2007 erkennbar ansteigend (vgl. Tab. 1). Der Anstieg der Vakanzzeit der gemeldeten offenen Stellen weist insbesondere bei Ingenieuren und Ingenieurinnen sowie bei Technikern und Technikerinnen auf einen zunehmend angespannten Arbeitsmarkt aus Sicht der Unternehmen hin. Hierbei ist aber zudem zu beachten, dass nur rund 30 Prozent aller offenen Stellen bei der BA gemeldet werden – im akademischen Bereich liegt diese Quote noch weitaus niedriger. Somit unterzeichnet die Abbildung 1 eher die tatsächliche Situation auf dem Arbeitsmarkt der Fachkräfte in den MINT-Berufen.

Schwerpunkt der Beschäftigung (2007)² sind die Wirtschaftszweige „Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen“ (12 %) gefolgt von „Datenverarbeitung und Datenbanken“ (11,1%) sowie „Maschinenbau“ (8,5%). Zehn Jahre zuvor (1996) lagen die Schwerpunkte beim Baugewerbe (11,1%), beim Maschinenbau (10,0%) und bei der „Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen“ (9,3%).

MINT-Berufe in der Zukunft³

Gemäß der mit dem IAB/INFORGE-Modell⁴ erstellten Prognose des Erwerbstätigtenbedarfs wird der Wirtschaftsbereich „Dienstleistungen für Unternehmen“ bei den MINT-

Berufen bis 2025 als einziger deutlich ansteigen und den wichtigsten Wirtschaftszweig für dieses Berufshauptfeld bilden. Bedeutsam bleiben aber auch die Wirtschaftszweige „Öffentliche Verwaltung“ und „Baugewerbe“; allerdings weisen diese eine leicht sinkende Tendenz auf mittlerem Niveau auf. Die Beschäftigtenzahlen werden sich in der öffentlichen Verwaltung von 3,0 Mio. auf rund 2,4 Mio. Personen verringern (vgl. HUMMEL/THEIN/ZIKA 2010). Ein leicht verändertes, aber von der Entwicklung ähnliches Bild zeigt sich im Baugewerbe, mit einem Abschwung von 3,1 Mio. auf 2,0 Mio. Beschäftigte. Die übrigen für MINT-Berufe bedeutsamen Wirtschaftszweige verharren über die Zeit auf relativ konstantem Niveau.

Bislang haben Arbeitsmarktprojektionen lediglich auf der Ebene von wenigen Qualifikationsstufen (BLK 1996, 2002) bzw. Berufsabschnitten (BONIN u. a. 2007; Prognos 2008) oder abstrakten Tätigkeitsmerkmalen (IAB-Prognos 1998; vgl. DOSTAL 2002) Berechnungen vorgenommen und überwiegend nur bedarfsspezifisch ausgewiesen. Einer der Gründe hierfür ist, dass bislang in den Datengrundlagen entweder keine vollständigen Informationen zur Erwerbstätigkeit und zu erworbenen Qualifikationen vorliegen (Statistik der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten der BA) oder aber die erworbenen Qualifikationen nicht berufsbezogen erfasst wurden.

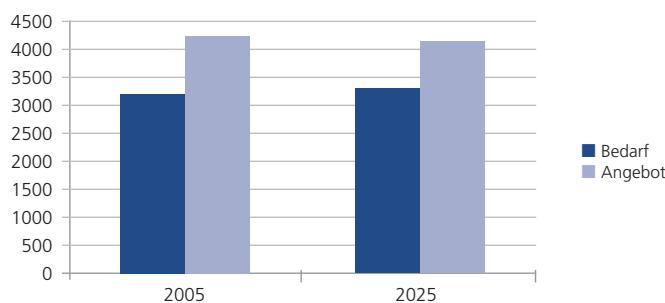
Seit 2005 liegt für alle Erwerbspersonen im Mikrozensus der höchste berufliche Abschluss mit Ausbildungsfachrichtung vor, der vom BIBB in die Berufssystematik übersetzt worden ist. Dies bildet die Datengrundlage sowohl für die Angebots- als auch die Bedarfsprojektion (vgl. BOTT u. a. 2010). Dieser höchste berufliche Bildungsabschluss stellt im Sinne eines erlernten Berufs die aus dem Bildungssystems heraus geschaffene Qualifizierung dar, die in der Bilanzierung dem Arbeitskräftebedarf gegenübergestellt werden kann. Die Saldierung zwischen beiden Größen kann einen möglichen Mismatch zwischen Bedarf und qualifikationsadäquatem Angebot darstellen.

² Die folgenden Darstellungen der Projektionen basieren auf den Daten des Mikrozensus aus dem Jahr 2005, die Strukturdaten zu aktuellen Arbeitsmarktentwicklungen aus dem Jahr 2007.

³ Die Datengrundlage bildet im Rahmen der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen der Mikrozensus (MZ). Dieser ist die amtliche Repräsentativstatistik des Statistischen Bundesamts über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt, an der jährlich ein Prozent aller Haushalte in Deutschland beteiligt ist (laufende Haushaltsstichprobe).

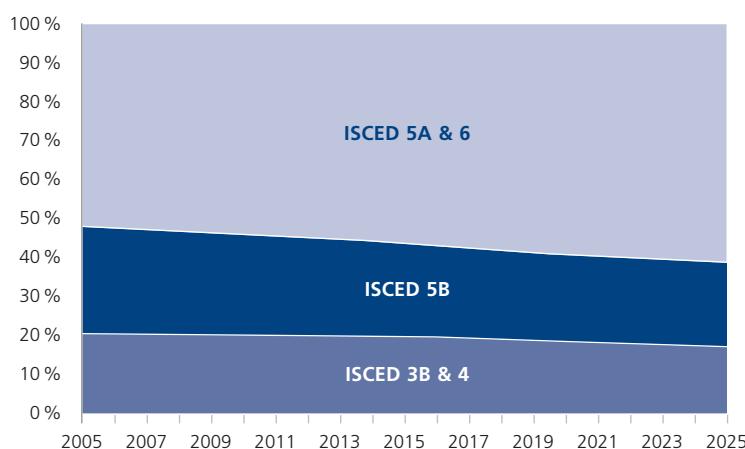
⁴ Das IAB/INFORGE-Modell ist ein nach Produktionsbereichen und Gütergruppen tief disaggregiertes ökonometrisches Prognosemodell für die Bundesrepublik Deutschland. Ausführliche Modellbeschreibungen finden sich in: SCHNUR u. a. 2009; MEYER u. a. 2007.

Abbildung 1 Erwerbspersonen und Erwerbstätige im Berufshauptfeld 8: „Technisch-Naturwissenschaftliche Berufe“ – ohne Flexibilität – in Tsd.



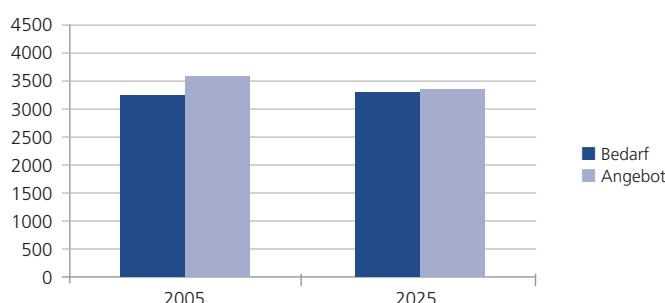
Quelle: Mikrozensus des Statistischen Bundesamts, eigene Berechnungen

Abbildung 2 Berufshauptfeld 8 „Technisch-Naturwissenschaftliche Berufe“: Zusammensetzung nach Qualifikationsstufen der Erwerbspersonen – vor beruflicher Flexibilität



Quelle: Mikrozensus des Statistischen Bundesamts, eigene Berechnungen

Abbildung 3 Erwerbspersonen und Erwerbstätige im Berufshauptfeld 8: „Technisch-Naturwissenschaftliche Berufe“ – inklusive Flexibilität – in Tsd.



Quelle: Mikrozensus des Statistischen Bundesamts, eigene Berechnungen

Für die MINT-Berufe ist auffallend, dass das im Zeitraum von 2005 bis 2025 rückläufige Angebot an Personen, die einen entsprechenden Beruf erlernt haben, sehr deutlich über dem nur leicht steigenden Bedarf liegt (Abb. 1).

Ausgehend von dem langfristigen Trend einer stetigen Zunahme an tertiären Qualifikationen gerade in den wissensintensiven Berufen (vgl. Tiemann 2010), zeigt sich auch in der Projektion eine stetige Ausweitung des Angebots von Personen mit einem erlernten akademischen MINT-Beruf (ISCED 5A, 6). Anteilig geht dies in erster Linie zu Lasten der mittleren Fach- und Führungsebene (Meister/-innen, Techniker/-innen, Fachschulen, Schulen des Gesundheitswesens ISCED 5B). Der Anteil der Fachkräfte (ISCED 3B, 4) wird dagegen über die Zeit nur leicht abnehmen (vgl. Abb. 2).

Verbleib der Erwerbspersonen mit MINT-Qualifikationen

Für das Jahr 2005⁵ liegt eine Flexibilitätsmatrix vor, die ausweist, wie viele Erwerbspersonen mit einer Ausbildung in MINT-Berufen auch in MINT-Berufen tätig sind bzw. in andere Berufsfelder abgewandert sind. Die Matrix zeigt ebenso, aus welchen anderen erlernten Berufsfeldern Erwerbstätige kommen, die in MINT-Berufen tätig sind. Mittels dieser Matrix kann somit der Berufswechsel und damit eine empirisch nachweisbare Flexibilität in die Bilanzierung eingearbeitet und somit ein mögliches Anpassungsszenario simuliert werden.

Berücksichtigt man nun, dass nur rund 52 Prozent der Erwerbspersonen in MINT-Berufen in ihrem erlernten Berufshauptfeld bleiben und rund 36 Prozent der Personen, die in diesem Bereich arbeiten, fachfremde Fachkräfte sind (vgl. HELMRICH/ZIKA 2010), dann relativiert sich das Ergebnis aus Abbildung 1. Denn langfristig kann, sofern die Verteilung des Jahres 2005 unterstellt wird, der steigende Bedarf unter Berücksichtigung der Abwanderungen aus dem Berufshauptfeld vorerst noch durch Fachfremde aufgefangen werden (vgl. Abb. 3). Langfristig aber wird sich demografisch bedingt ein Engpass einstellen.

Die hohe Abwanderung aus diesem Berufshauptfeld heraus trifft für alle dazugehörigen Berufsfelder zu. Ingenieure und Ingenieurinnen sowie IT-Kernberufe verbleiben zu rund 55 Prozent bzw. 57 Prozent in ihren erlernten Berufen, alle anderen technischen bzw. naturwissenschaftlichen Berufe zu weniger als 30 Prozent (vgl. Tab. 2, dort sind die zahlenmäßig bedeutsamsten Herkunftsberufe ausgewiesen: Ingenieure und Ingenieurinnen, Techniker/-innen, IT-Kern-

⁵ Die folgenden Jahre (2006–2008) sind derzeit in der Datenaufbereitung.

berufe). Erwerbstätige, die einen Beruf in diesem Hauptfeld erlernt haben, wechseln insbesondere in die Berufshauptfelder 2 „Be-, verarbeitende und instandsetzende Berufe“, 7 „Büro-, Kaufm. Dienstleistungsberufe“ und 9 „Rechts-, Management- und wirtschaftswissenschaftliche Berufe“.

Eine Vielzahl von Gründen kann zu einem Berufswechsel führen. Sie sind sowohl geschlechts- als auch altersabhängig. Welche Gründe dies im Einzelnen sind, kann hier nicht detailliert dargestellt werden. Es können sowohl persönlich gewollte als auch beruflich erzwungene Wechsel sein (vgl. MAIER u. a. 2010; HALL 2010).

Die Projektion von Arbeitskräftebedarf und Arbeitsangebot hat jedoch Grenzen, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Die in den Arbeitsmarktbilanzen gegenübergestellten Bedarfs- und Angebotsprojektionen geben einen Hinweis, mit welchen Situationen im jeweiligen Arbeitsmarktsegment in der Zukunft zu rechnen ist. Arbeitsmarktsituationen, in denen der Bedarf nicht befriedigt werden kann, bedingen in der Realität zwangsläufig Reaktionen der Bedarfsseite (bspw. seitens der Unternehmer/-innen durch Umstellung von Produktionsprozessen) und/oder der Angebotsseite (bspw. Ausweitung ihres angebotenen Arbeitszeitvolumens).

Analysen zur Qualifikationsentwicklung in Einzelberufen und Branchen

Inhaltlich vertiefende Analysen zu Detailfragen einzelner Berufe (z. B. aktuelle Qualifikationsanforderungen in bestimmten Berufen) bzw. zwischen dem Verhältnis unterschiedlicher Bildungsgänge am Arbeitsmarkt können nicht über relativ grobmaschige Projektionen (quasi aus der Vogelperspektive) realisiert werden, sondern erfordern den Einsatz elaborierter und validierter Methoden in Einzelprojekten. So wird über die Einsatzmöglichkeiten der Absolventinnen und Absolventen der neuen gestuften Studiengänge und das Rekrutierungsverhalten der Betriebe für Positionen der mittleren Führungsebene immer noch viel debattiert und spekuliert, aber an empirisch wirklich belastbaren Untersuchungen und entsprechenden Befunden mangelt es bis heute. So wird beispielsweise im vom IW Köln durchgeführten Gutachten (vgl. HOLLMANN u. a. 2008) nichts zu der Auswahl der analysierten Studiengänge ausgeführt, und anstelle von Bachelorabsolventen/-absolventinnen werden ersatzweise Fachhochschulabsolventen/-absolventinnen untersucht. Das zur Zeit im BIBB laufende Forschungsprojekt „Auswirkungen der neuen gestuften Studiengänge auf die Abschlüsse in der beruflichen Aus- und Fortbildung“ hat in Bezug auf die MINT-Berufe auch die Berufsgruppe der Informatiker/-innen im Fokus, da u. a. dieser Studiengang seit 2003 mit die höchsten Absolventenzahlen an Fachhochschulen und Universitäten aufweist.

Tabelle 2 Flexibilitätsmatrix für MINT-Berufe auf der Ebene von Berufshauptfeldern

	ausgeübter Beruf	erlernter Beruf		
		21	23	38
7	Metall-, Anlagenbau, Blechkonstruktion, Installation, Montierer/-innen	0,8 %	4,4 %	0,2 %
8	Industrie-, Werkzeugmechaniker/-innen	0,5 %	5,2 %	0,3 %
9	Fahr-, Flugzeugbau, Wartungsberufe	0,1 %	6,6 %	0,1 %
11	Elektroberufe	0,7 %	6,7 %	0,5 %
18	Bauberufe, Holz-, Kunststoffbe- und -verarbeitung	0,7 %	2,0 %	0,1 %
21	Ingenieure/Ingenieurinnen	54,8 %	5,2 %	4,5 %
23	Techniker/-innen	4,2 %	27,8 %	4,1 %
28	Groß-, Einzelhandelskaufleute	1,3 %	2,0 %	1,1 %
30	Sonstige kaufmännische Berufe (ohne Groß-, Einzelhandel, Kreditgewerbe)	1,9 %	2,0 %	1,2 %
32	Verkehrsberufe	0,7 %	2,5 %	0,7 %
35	Geschäftsführung, Wirtschaftsprüfung, Unternehmensberatung	9,6 %	5,4 %	6,5 %
36	Verwaltungsberufe im öffentlichen Dienst	1,9 %	1,3 %	1,8 %
37	Finanz-, Rechnungswesen, Buchhaltung	1,0 %	0,8 %	1,6 %
38	IT-Kernberufe	4,4 %	2,0 %	56,9 %
39	Kaufmännische Büroberufe	3,1 %	3,5 %	6,0 %
43	Sicherheitsberufe	0,9 %	1,4 %	1,2 %
50	Lehrer/-innen	2,8 %	1,6 %	2,1 %
51	Publizistische, Bibliotheks-, Übersetzungs-, verwandte Wissenschaftsberufe	1,3 %	0,3 %	1,7 %
Spaltenprozente		90,7 %	80,7 %	90,6 %

* Es sind nur Berufsfelder ausgewiesen, in denen einer der erlernten Berufe einen Anteil von 1 Prozent und mehr ausweist.

Lesehilfe am Beispiel des grau hinterlegten Feldes: 9,6 Prozent derjenigen, die den Beruf „Ingenieur/-in“ erlernt haben, üben 2005 einen Beruf als Geschäftsführer/-in, Wirtschaftsprüfer/-in, Unternehmensberater/-in u. ä. aus.

Quelle: Mikrozensus des Statistischen Bundesamts, eigene Berechnungen

Über gezielte Befragungen von Betrieben, die bei der BA offene Stellen z. B. für Informatiker/-innen gemeldet haben, wird das Rekrutierungsverhalten der einstellenden Unternehmen bei der Besetzung von Stellen für die mittlere Fach- und Führungsebene untersucht. So werden Teilauspekte in MINT-Berufen, z. B. die mögliche Konkurrenz zwischen akademisch und dual aus- bzw. fortgebildeten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt, über die Befunde der Projektionen hinaus näher analysiert.

Zu Beginn des Jahres betonte die Deutsche Physikalische Gesellschaft:

„Der Fachkräftemangel in den MINT-Bereichen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) hat in der jüngeren Vergangenheit eine intensive Debatte ausgelöst. Speziell über Maßnahmen und Initiativen zu Verbesserung der Situation wird heftig diskutiert. Die Erkenntnis, dass die Zukunft unseres Landes und insbesondere die generelle Lage am Arbeitsmarkt ganz wesentlich vom MINT-Nachwuchs abhängt, hat Verbände und Politiker auf den Plan gerufen und dafür gesorgt, dass das Problem öffentlich intensiv erörtert wird.“ (DPG, 2010, S. 3)

Auf der Basis der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen stellen sich die formulierten Bedenken zum drohenden Fachkräftemangel im Bereich der MINT-Berufe

weitaus weniger dramatisch dar. Es besteht vorerst noch ein ausreichendes Potenzial an gut ausgebildeten Fachkräften, die jedoch in andere Berufsfelder abwandern bzw. abgewandert sind. Es wäre darüber nachzudenken, wie die Fachkräfte im erlernten Beruf gehalten werden können. Zumal langfristig auch der MINT-Bereich von der demografischen Entwicklung eingeholt werden wird. ■

Literatur

- ABICHT, L. u. a. (Hrsg.): *Auf der Suche nach neuen Qualifikationen. Methoden der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen.* Bielefeld 2007
- 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. u. a.: *Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen: Datengrundlagen, Systematisierungen und Bilanzierung.* In: HELMRICH, R.; ZIKA, G. (Hrsg.): *Qualifikation und Beruf in der Zukunft.* Bielefeld 2010 (im Druck)
- BOTT, P.: *Qualifikationsentwicklungsforschung – von der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsprojektion zur berufsfeldbezogenen Erfassung von Qualifikationsentwicklungen.* In: BECKER, M.; FISCHER, M.; SPÖTTL, G. (Hrsg.): *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen.* Frankfurt a. M. 2010, S. 29–35
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: *Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens, Heft 45.* Bonn 1995
- Dies.: *Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015. Bericht der BLK an die Regierungschefs von Bund und Ländern, Heft 104.* Bonn 2002
- DEUTSCHE PHYSIKALISCHE GESELLSCHAFT (DPG): *Physikerinnen und Physiker im Beruf – Arbeitsmarktentwicklung, Einsatzmöglichkeiten und Demografie.* Köln 2010
- 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
- HALL, A.: *Wechsel des erlernten Berufs. Theoretische Relevanz, Messprobleme und Einkommenseffekte.* In: ZBW 2010 (im Druck)
- HELMRICH, R.; ZIKA, G. (Hrsg.): *Beruf und Qualifikation in der Zukunft.* Bielefeld 2010 (im Druck)
- HOLLMANN, Ch.; SCHMIDT, J.; WERNER, D.: *Wie entwickeln sich ange-sichts des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chancen für duale Ausbildungsberufe und das duale System? Abschlussbericht eines Gutachtens für das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie.* Köln 2008
- HUMMEL, M.; THEIN, A.; ZIKA, G.: *Der Arbeitskräftebedarf nach Wirtschaftszweigen, Berufen und Qualifikationen bis 2025.* In: HELMRICH, R.; ZIKA, G. (Hrsg.): *Beruf und Qualifikation in der Zukunft.* Bielefeld 2010 (im Druck)
- MAIER, T.; SCHANDOCK, M.; ZOPE, S.: *Flexibilität zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf.* In: HELMRICH, R.; ZIKA, G. (Hrsg.): *Qualifika-tion und Beruf in der Zukunft.* Bielefeld 2010 (im Druck)
- MEYER, B. u. a.: *National economic policy simulations with global interdependencies. A sensitivity analysis for Germany.* In: *Economic systems research* (2007), Vol. 19, No. 1, S. 37–55
- PROGNOS AG: *Arbeitslandschaft 2030. Projektion von Arbeitskräfteangebot und -nachfrage nach Tätigkeiten und Qualifikationsniveau.* München 2008
- SCHNUR, P.; ZIKA, G. (Hrsg.): *Das IAB/INFORGE-Modell, IAB-Bibliothek 31.* 2009
- TIEMANN, M. u. a.: *Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf der Basis der Klassifikation der Berufe 1992. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 105.* Bonn 2008 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2080 (Stand: 10.04.2010)
- TIEMANN, M.: *Wissensintensive Berufe. Wissenschaftliches Diskussionspapier, Heft 114.* Bonn 2010 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6176 (Stand: 10.04.2010)

Anzeige

BIBB-IAB- Modellrechnung

Langfristige Beobachtung der Qualifi-kations- und Berufsfeldentwicklung

Der Veröffentlichung projiziert den Bedarf an Qualifikationen nach Qualifikationsstufen in Wirtschaftszweigen und Berufsfeldern sowie das Angebot nach Qualifikationsstufen und Berufsfeldern. Identifiziert und dargestellt werden sollen mit diesem Instrument vor allem drohende Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt. Dieser Reader zeigt insbesondere die methodischen Anstrengungen, die BIBB und IAB unternommen haben, um eine adäquate Abbildung zu gewährleisten.



Robert Helmrich,
Gerd Zika (Hg.)

Beruf und Qualifi-kation in der Zukunft

BIBB-IAB-Modellrechnungen
zu den Entwicklungen
in Berufsfeldern und
Qualifikationen bis 2025
2010, ca. 220 S.
ca. 27,90 € (D) / 46,70 SFr
ISBN 978-37639-1137-0
Best.-Nr. 111-035

wbv.de

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





Entwicklung und Anwendung von „Advanced Occupational Standards“ im Sultanat Oman

► Seit 2005 arbeitet das Ministry of Manpower im Sultanat Oman zusammen mit der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH – International Service an einer Verbesserung des nationalen beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems für die omanische Bevölkerung. In diesem Kontext wurden in einem ersten Schritt moderne und auf das Land abgestimmte berufliche Standards, sogenannte „Advanced Occupational Standards“ (AOS) entwickelt, die Qualifikationsanforderungen festlegen und für zukünftige Berufsbildungsaufgaben z.B. Curriculumentwicklung, Testentwicklung, Lehrerausbildung etc. eine entscheidende Grundlage darstellen. Vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem werden im Artikel die Entwicklung der AOS, erste Erfahrungen in der Anwendung und Perspektiven für die weitere Nutzung dargestellt.

Aktuelle Herausforderung im Bildungs- und Beschäftigungssystem

Das Sultanat Oman liegt im Süden der arabischen Halbinsel und erstreckt sich auf ca. 309.500 km² mit geschätzten 2,9 Mio. Einwohnern. Die Bevölkerung besteht aus ca. 69 Prozent omanischen Staatsangehörigen und 31 Prozent Migrantinnen und Migranten. Ausländische Beschäftigte – vorwiegend aus Indien, Pakistan und den Philippinen – bilden derzeit das Rückgrat des omanischen Arbeitsmarkts. Um die Abhängigkeit von ausländischen Arbeitskräften zu reduzieren und die Arbeitslosigkeit von Omanis zu bekämpfen, hat die Regierung Anfang der 1990er Jahre mit einer Reform des Arbeitsmarkts begonnen, die bis heute wirkt. Die Reformstrategie – auch als „Omanization“ bezeichnet – fördert in erster Linie die Besetzung freier Arbeitsstellen durch omanische Staatsangehörige, indem den Unternehmen gezielt eine beschränkte Einstellung ausländischer Arbeitskräfte vorgeschrieben wird. Der Erfolg der „Omanization“ steht und fällt gerade bei den klassischen gewerblich-technischen Berufen mit dem Umfang bzw. mit den Fähigkeiten der Absolventinnen und Absolventen des (Berufs-)Bildungssystems. Die Unternehmen beklagen, dass ausreichend beruflich qualifizierte Omanis fehlen, um die Forderungen der „Omanization“ in der Privatwirtschaft zu erfüllen.

Eine deutliche Mehrheit (63 %) verfügt über einen Bildungsabschluss unterhalb eines universitären Abschlusses (vgl. Abb. 1). Die Gruppe umfasst Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden Schulen, der beruflichen Bildung oder mehrheitlich der Colleges. In Abbildung 2 ist zu erkennen, dass ein Großteil der omanischen Jugendlichen nach dem Schulabschluss auf ein College geht oder gar eine universitäre Laufbahn einschlägt. Lediglich drei Prozent der Schulabgänger/-innen durchlaufen die staatlich geregelte Berufsbildung. Zwölf Prozent werden in privaten Trainingsinstituten beruflich ausgebildet mit unterschiedlichen Curricula und uneinheitlichen Standards.

Die mangelnde Übereinstimmung zwischen uneinheitlichen Standards und den Qualifikationsanforderungen der Unternehmen ist unter anderem ein Grund für eine hohe Massenarbeitslosigkeit von jugendlichen Omanis (vgl. hierzu auch GONZALES et al. 2008).



HENNING KLAFFKE

(Senior Expert), Director for Occupational Standards

gtz International Service/Ministry of Manpower
Medinat Al-Sultan Qaboos
Sultanat Oman

Abbildung 1 Bildungsstand der omanischen Bevölkerung, Verteilung der omanischen Studierenden

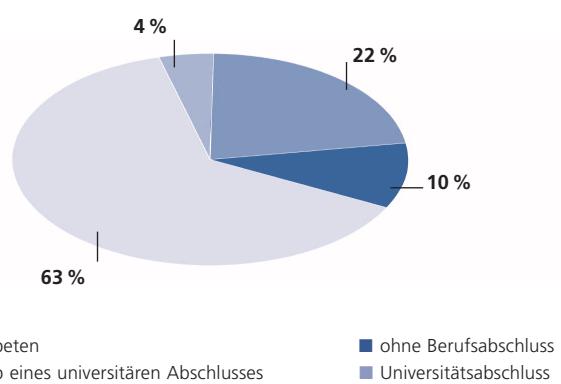
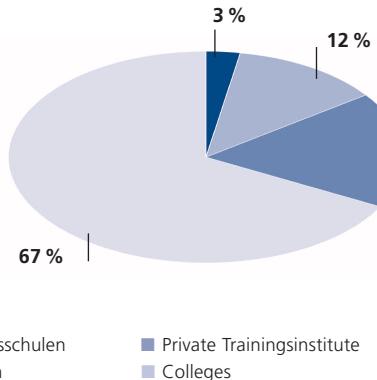


Abbildung 2 Verteilung omanischer Studierender in Universitäten, Colleges und beruflichen Bildungseinrichtungen



Quelle: Ministry of Social Development (2009 a und b)

Die Erfahrungen des Omans mit der Einführung des „General National Vocational Qualifications (GNVQ)“-Systems Mitte der 1990er Jahre zeigte, dass modulare und spezialisierte Ausbildungsgänge nur bedingt für das berufliche Bildungssystem tauglich sind (SIEMINSKI et al. 1999, S. 184). Die Hauptkritikpunkte in der Studie von SIEMINSKI et al. zielen auf die mangelnde Trainingsorganisation. Training in einzelnen Modulen fragmentiert das benötigte Arbeitsprozesswissen. Für die Auszubildenden ist es schwierig, aus diesen Fragmenten ein ganzheitliches Bild über die Arbeit zu konstruieren.

Als Initiative, eine generelle und breite berufliche Aus- und Weiterbildung für die omanische Bevölkerung zu entwickeln und besser ausgebildete nationale Fachkräfte zu erhalten, hat das Ministry of Manpower im Jahr 2005 das Projekt „Occupational Standards and Skill Testing Center (OSSTC)“ initiiert. Ziel des Projekts ist die Entwicklung und der Aufbau eines Nationalen Instituts für Berufsbildung, dessen Hauptaufgabe es ist, moderne und nationale berufliche Standards, sogenannte „Advanced Occupational Standards“ (AOS), zu entwickeln und diese kontinuierlich anzupassen.

Ziel und Vorgehen bei der Entwicklung von Advanced Occupational Standards

Advanced Occupational Standards (AOS) beschreiben generelle Berufsbilder mit einer Ausbildungsdauer von drei Jahren. Sie beinhalten strukturierte Beschreibungen der Kernarbeitsprozesse eines Berufs sowie erforderliche Kompetenzen. Die Identifikation und Beschreibung der Kernarbeitsprozesse sowie deren Kompetenzen sind Ergebnisse von Analysen, die zusammen mit Unternehmen des Sultanats Oman durchgeführt wurden.

Ziele der Advanced Occupational Standards

- Definition national einheitlicher Standards für private sowie staatliche berufliche Bildungseinrichtungen
- Schaffung einer generellen Berufsausbildung mit einer adäquaten Ausbildungsdauer
- Einbeziehung der Bedarfe und Spezifika nationaler Unternehmen in Bildungsfragen
- Erstellung von Berufsprofilen einschl. aller relevanten Kernarbeitsprozesse
- Beschreibung von beruflichen Entwicklungspfaden für Omanis
- Nutzung der AOS als Grundlage für künftige Curriculumentwicklung, Kompetenztests und Lehrerbildung

Nationale berufliche Standards zu entwickeln bedeutet, dass die Bedarfe der regionalen Unternehmen systematisch erfasst und im Kontext der nationalen, kulturellen und religiösen Hintergründe analysiert werden müssen. Zur Entwicklung der beruflichen Standards wurden mehr als 230 teilnehmende Beobachtungen und qualitative Interviews in verschiedenen Berufsfeldern und Firmen durchgeführt. Die Auswahl der Firmen wurde in Kooperation mit den beteiligten Fachexpertinnen und -experten der Kammer sowie des Ministeriums durchgeführt. Bei der Auswahl konnte auf eine vorangegangene interne Sektorstudie des Arbeitsmarkts zurückgegriffen werden. Demnach reichen die entwickelten 60 AOS aus, um etwa 80 Prozent des Arbeitsmarkts im Oman abzudecken. Seit Projektstart im Jahr 2005 wurden ca. 60 AOS in 14 Berufsfeldern (vgl. Kasten) entwickelt.

Berufsfelder

- Landwirtschaft und Fischerei
- Maritime Industrie
- Hotel- und Gaststättengewerbe
- Gebäude-, Bau und Holztechnik
- Wirtschaft und Verwaltung
- Speditions- und Transportwesen
- Tourismuswesen
- Produktionsprozesse und Industriemechanik
- Elektronik, Elektrotechnik
- Kraftfahrzeug- und Flugzeugservice
- Gesundheit (Ministry of Health)
- Ernährung und Nahrungsmittelindustrie
- IT- und Mediendesign
- Dienstleistung, öffentlicher Dienst und Erziehung

Aufbau und Struktur von AOS

Jeder AOS beginnt mit der Darstellung des allgemeinen Berufsprofils, in dem die Tätigkeitsfelder, die Arbeitsbedingungen, das Arbeitsumfeld, generelle Voraussetzungen sowie Trends und Entwicklungsmöglichkeiten des Berufs benannt werden. Das Berufsprofil unterscheidet sich in diesem Punkt nur marginal von „occupational profiles“, die im anglo-amerikanischen Arbeitsmarkt üblich sind. Ein Novum bietet jedoch die Beschreibung der typischen acht bis zwölf Kernarbeitsprozesse der Berufe. Kernarbeitsprozesse sind typische Merkmale eines Berufs und stellen eine vollständige Arbeitshandlung (Information, Planung, Durchführung, Abschluss) dar. Ein Arbeitsprozess greift dabei Handlungsschritte, Methoden, Werkzeuge und Organisationsformen berufsförmiger Arbeit mit ihren individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Bezügen bzw. Anforderungen auf. Gegenstand können konkrete Produkte oder Dienstleistungen sein, die für den Kunden bzw. das Unternehmen wertschöpfend sind. (vgl. HÄGELE 2002, S. 77–79). Tabelle 1 zeigt ein gekürztes Beispiel eines Kernarbeitsprozesses aus dem AOS für den Beruf Tischler/-in (vgl. Tab.).

Nach einer kurzen narrativen Beschreibung folgt eine Aufzählung spezifischer Kernkompetenzen, die für die Bewältigung eines Kernarbeitsprozesses notwendig sind. Die Untergliederung der Kernarbeitsprozesse erfolgt in drei Bereiche:

- In der ersten Spalte werden allgemeine Handlungsschritte benannt, die die Phasen des Kernarbeitsprozesses charakterisieren.
- In der zweiten Spalte werden die für die Handlungsschritte notwendigen Werkzeuge, Methoden sowie die generelle Arbeitsorganisation aufgenommen.
- In der dritten Spalte werden Rahmenbedingungen für die Handlungsschritte aufgelistet, die sich aus den Kundenanforderungen, der Unternehmensorganisation und den Voraussetzungen für die Arbeiter ergeben.

Im Durchschnitt umfassen die Beschreibungen eines Kernarbeitsprozesses zwei bis drei DIN-A4-Seiten. Die Gesamtgröße eines AOS ist abhängig von der Komplexität des Berufs und ist ca. 30 bis 50 Seiten stark und gibt so einen detaillierten Einblick in die Arbeit der Berufe.

Von der Arbeitsprozessanalyse zum fertigen AOS

Das Ziel der Arbeitsprozessanalysen ist es, aktuelle und zukünftige, exemplarische und berufstypische Arbeitsprozesse eines zu untersuchenden Berufs zu erfassen und diese in ihren wesentlichen Elementen, Dimensionen und Anforderungen zu beschreiben (vgl. z. B. RÖBEN 2002; KNUTZEN/HÄGELE 2002, SPÖTTL/BECKER 2005).

Tabelle Auszug aus dem AOS für den Beruf Tischler/-in

AOS: Tischler/-in

Kernarbeitsprozess: Lieferung und Installation

Die Montage und Installation von hergestellten Waren nach Bedarf der Kunden ist eine anspruchsvolle und notwendige Tätigkeit. Tischler/-innen arbeiten in diesem Prozess mit Konstruktionszeichnungen und Lieferscheinen, sie verwenden Hand- und Maschinenwerkzeuge, arbeiten in der Werkstatt in Übereinstimmung mit den geltenden Gesundheits- und Sicherheitsrichtlinien und achten auf Genauigkeit und Sauberkeit. (...)

Berufliche Kompetenzen

... Ermittlung und Vorbereitung aller notwendigen Materialien für die Lieferung der Ware unter Berücksichtigung der Beförderungsmittelempfehlungen. (...)

Details des Kernarbeitsprozesses

Handlungsschritte der Arbeit	Werkzeuge, Methoden und Arbeitsorganisation	Rahmenbedingungen für die Arbeit
<ul style="list-style-type: none"> • Überblick über die gesamte zu verladende Fracht verschaffen • Geeignetes Verpackungsmaterial auswählen • Fachgerechte Verpackung der Ware durchführen (...)	Werkzeuge: Verpackungsmaterial, Konstruktionszeichnungen, Lieferscheine (...) Methoden: Anwendung von Beförderungsrichtlinien Organisation: Zusammenarbeit mit Speditionen (...)	Kunde: Sichere und ordentlich verpackte Lieferung der Ware (...) Betrieb: Übernahme von Transportversicherungen Arbeiter: Umgang mit Arbeits- und Sicherheitsrichtlinien (...)

PLANUNG UND VORBEREITUNG

Als Erstes wird ein Team unter Leitung des OSSTC zusammengestellt, das aus einem internationalen Kurzzeitexperten sowie einem domänenpezifischen lokalen Experten besteht. Von diesem Team werden zunächst repräsentative Unternehmen eines Berufsfelds zusammen mit lokalen Fachkräften ausgesucht, um die Arbeitsprozessanalysen vorzunehmen. Kriterien zur Auswahl werden von dem Team erstellt, um eine repräsentative Auswahl omanischer Unternehmen zu erhalten.

Nach der Auswahl entwickelt das Team strukturierte Interviewleitfäden, die gezielt auf die Dimensionen und Rahmenbedingungen der Arbeitsprozesse ausgerichtet sind. Interviewt werden zum einen die Geschäftsführung eines Unternehmens und zum anderen Vorarbeiter/-innen oder Beschäftigte mit langjähriger Erfahrung auf „operativer Ebene“. Die Geschäftsführung wird über die Unternehmensorganisation, den wertschöpfenden Geschäftsprozess und den Unternehmensaufbau befragt. Vorarbeiter/-innen und Mitarbeiter/-innen geben Auskunft über die Handlungsschritte, die benötigten Werkzeuge, die eingesetzten Methoden sowie die Voraussetzungen, Arbeitsbedingungen und benötigten Kompetenzen zu Ihrer Tätigkeit.

Das Ziel der Interviews besteht darin, ausreichend konkrete Informationen über Unternehmen sowie deren zentrale Arbeitsprozesse und Kernkompetenzen zu sammeln. Mit Hilfe der Interviewleitfäden und durch teilnehmende Beobachtung werden über einen Zeitraum von ein bis zwei Wochen in den omanischen Unternehmen die Arbeitsprozesse ganzheitlich betrachtet und in ihrer Komplexität erfragt und erfasst.

ENTWICKLUNG DER AOS

Über jedes Unternehmen werden Berichte angefertigt, die bei der späteren Ausdifferenzierung der Kernarbeitsprozesse verwendet werden. Nach den Erfahrungen des OSSTC reichen Interviews und Beobachtungen in fünf bis acht Unternehmen aus, um aus den Informationen allgemein gültige Kernarbeitsprozesse für die omanischen Standards zu definieren. Das Team bewertet die aufgenommenen Arbeitsprozesse der Unternehmen in Bezug auf Häufigkeit, Repräsentativität, Umfang und Qualität. Auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviewergebnisse reduzieren sich alle aufgenommenen Arbeitsprozesse in der Regel auf acht bis zwölf Kernarbeitsprozesse für den jeweiligen Beruf. Neben dem ersten Entwurf für die Beschreibung der Kernarbeitsprozesse wird gleichzeitig das zukünftige Berufsprofil erstellt.

Im Oman bietet gerade das Spannungsverhältnis zwischen einheimischen und ausländischen Arbeitskräften ein soziales Konfliktpotenzial, das bei der Erstellung der AOS Berücksichtigung findet. So werden z. B. durch die Unterschiede in der Kultur Produkte wie z. B. Schnitzereien, Furnierarbeiten und traditionelle Kleidungsstücke nachgefragt, die eine andere Herstellungsweise erfordern, als sie in Westeuropa üblich ist. Religiöse Aspekte spielen vor allem eine Rolle, wenn es um die Nahrungsmittelzubereitung oder beispielsweise den Ausschank von Alkohol in luxuriösen Hotels geht. Kritische Punkte werden unter Details der Kernarbeitsprozessbeschreibung aufgenommen.

ÜBERPRÜFUNG DES ERSTEN ENTWURFS

Der erste Entwurf wird von allen Expertinnen und Experten verfasst und an die Interviewpartner/-innen aller beteiligten Unternehmen für ein detailliertes Feedback geschickt. Die Anmerkungen und Rückmeldungen seitens der Unternehmen werden in einem abschließenden Verfahren vom Team überprüft und aufgenommen. In der Praxis kann es vorkommen, dass nur wenig oder unzureichende Rückmeldungen von den Unternehmen erfolgen. Dann wird zur Validierung der AOS ein eintägiger Experten-Facharbeiter-Workshop einberufen, um den ersten Entwurf zu verbessern. Somit wird gewährleistet, dass eine umfassende Struktur zur ganzheitlichen Erfassung und Darstellung der Kernarbeitsprozesse vorliegt.

Anwendung

Die Anwendung der Advanced Occupational Standards ist vielfältig und gilt für die Arbeit des OSSTC als wesentliche Grundlage für Kompetenztests, Curriculumentwicklung, Lehrerbildung und Berufsorientierung.

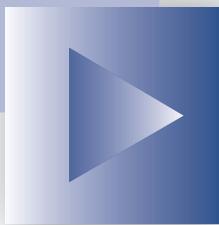
- **Kompetenztest:** Im Jahre 2009 wurde ein Testkonzept vom OSSTC entwickelt, implementiert und überprüft, das sich auf die entwickelten AOS bezieht und berufliche

Kompetenzen überprüfen kann. Das Ziel des Tests ist der Nachweis über eine erste Berufsfähigkeit für angelehrte oder fertig ausgebildete Arbeiter/-innen.

- **Curriculumentwicklung:** Auf Basis der AOS können arbeitsprozessorientierte Curricula entwickelt werden. Angelehnt an das Konzept der beruflichen Lern- und Arbeitsaufgaben werden Curricula für staatliche sowie für private Bildungseinrichtungen erstellt. Die Einbeziehung der Standards gewährleistet eine arbeitsmarktorientierte und praxisnahe Entwicklung der Curricula.
- **Lehrerfortbildung:** Die Entwicklung eines Konzepts für die Lehrerfortbildung befindet sich momentan in der Planungsphase. Neben didaktischen Hilfestellungen zur Durchführung von Lern- und Arbeitsaufgaben sollen ebenfalls Fachkurse angeboten werden. Die Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern in Kooperation mit Universitäten wird derzeit geprüft und als Konzept entwickelt.
- **Berufsorientierung:** In der allgemeinen Bildung ist es notwendig, in die künftig neuen Berufe entsprechend einzuführen. Die AOS geben detaillierte Informationen über die beruflichen Aktivitäten und Arbeitsprozesse. Sie zeigen Trends auf, wohin sich der Beruf entwickelt und welche Karrieremöglichkeiten existieren. Die Fokussierung auf die Berufsorientierung ist sehr wichtig, um die Berufsbildung im Sultanat Oman zu stärken. ■

Literatur

- GONZALEZ, G. et al. (Ed.) (2008): *Facing human capital challenges of the 21st century. Education and labor market initiatives in Lebanon, Oman, Qatar, and the United Arab Emirates. Executive summary*. Santa Monica CA: RAND.
www.rand.org/pubs/monographs/2008/RAND_MG786.1.pdf (Stand: 31. 03. 2010)
- HÄGELE, T.: *Modernisierung handwerklicher Facharbeit am Beispiel des Elektroinstallateurs*. Universität Hamburg 2002 – URL: www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2002/787/ (Stand: 21. 02. 2010)
- KNUTZEN, S.; HÄGELE, T.: *Arbeitsprozessorientierte Entwicklung schulischer Lernsituationen*. In: *lernen und lehren*, 17 (2002) 67, S. 115–118
- MINISTRY OF SOCIAL DEVELOPMENT: *First Analysis of Social Indicators (2009a) based on Ministry of National Economy: General Census of Population, Residences and Buildings (2003), results of Census Nationwide, Volume 1*
- MINISTRY OF SOCIAL DEVELOPMENT: *First Analysis of Social Indicators (2009b) based on Ministry of National Economy: Annual Statistic Book, Issue (32), October 2004*
- RÖBEN, P.: *Arbeitsprozesswissen und charakteristische berufliche Arbeitsaufgaben – Partizipative Arbeitsanalyse durch Experten-Facharbeiter-Workshops (EFWs)*. In: FISCHER, M.; RAUNER, F. (Hrsg.): *Lernfeld: Arbeitsprozess*. Baden-Baden 2002, S. 477–497
- SIEMINSKI, S. et al: *The implementation of GNVQ in further Education*. In: FLUDE, M.; SIEMINSKI, S. (Ed.): *Education, training, and the future of work*. London, New York 1999, pp. 177–187
- SPÖTTL, G.; BECKER, M.: *Arbeitsprozessanalysen – Ein unverzichtbares Instrument für die Qualifikations- und Curriculumforschung*. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): *Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich*. Frankfurt/M. 2005, S. 111–138



Verbesserter Zugang zu Forschungsdaten der Berufsbildung

BIBB-FDZ leistet Beitrag zur Weiterentwicklung der Forschungsinfrastruktur

HOLGER ALDA

► Seit dem Jahr 2008 gibt es im BIBB ein Forschungsdatenzentrum (BIBB-FDZ). Es bereitet die Mikrodaten der BIBB-Forschungsprojekte auf und stellt sie der Wissenschaft für eigene Auswertungen zur Verfügung. Im Idealfall trägt das FDZ dazu bei, Aufwand und Kosten für Datenerhebungen in der Berufsbildungsforschung zu reduzieren und die Nutzung bereits vorliegender Daten zu optimieren.

Arbeitsschwerpunkte in der Aufbauphase des FDZ

Der Aufbau und die dauerhafte Bereitstellung einer solchen wissenschaftlichen Serviceleistung, wie sie das BIBB-FDZ bietet, setzen eine gewisse Infrastruktur voraus. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das BIBB haben in einem gemeinsamen Entwicklungsprojekt den Aufbau des BIBB-FDZ unterstützt. In einem ausführlichen Zwischenbericht zum Ende des Jahres 2009 wurden Aufwand und Ertrag des BIBB-FDZ in einer ersten grundlegenden Bewertung gegenübergestellt.

Das BIBB-FDZ hat sich in den Jahren 2008 und 2009 verschiedenen Arbeitsschwerpunkten gewidmet. Zu den Hauptaufbauarbeiten in dieser Zeit gehörten unter anderem:

- der Aufbau eines FDZ-Datenarchivs bzw. einer geschützten IT-Umgebung für die FDZ-Arbeiten und -Datensätze,
- die Klärung der datenschutzrechtlichen Grundlagen für die Weitergabe von Projektdaten an externe Wissenschaftler/-innen,

- der Aufbau von Standards für die Datendokumentation,
- die Etablierung eines Internetauftritts,
- die Strukturierung und Recherche der Datenbestände des BIBB für Externe sowie
- die Beratung von Interessenten und Interessentinnen sowie Nutzer/-innen.

Die einzelnen Arbeiten wurden so aufeinander abgestimmt, dass es nun zu einigen BIBB-Mikrodaten standardisierte und transparente Zugangsregelungen, Datendokumentationen und weitere Arbeitshilfen gibt. Diese Regelungen bzw. Standards lassen sich auf jeden beliebigen Datenbestand des BIBB anwenden. Auf der Homepage des BIBB-FDZ (www.bibb-fdz.de) wird all dies im Detail dargestellt. Die weitere Arbeit des BIBB-FDZ kann man sich demnach grob gesagt so vorstellen, dass die angelegten Strukturen im Zeitverlauf mit weiteren Datenbeständen gefüllt werden.



Datenbestand und Nutzung

Eine erste Sichtung ergab, dass im BIBB seit dem Jahr 2000 mehr als 200 Datensätze produziert wurden und im Rahmen laufender Forschungsprojekte auch weiterhin neue Datenbestände entstehen. Nicht alle dieser Datenbestände sind gleichermaßen für Sekundärauswertungen interessant. Das BIBB-FDZ hat daher einerseits zunächst die Datenbestände aufbereitet, die von externen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nachweislich nachgefragt wurden. Andererseits wurde auf einen thematisch möglichst vollständigen Abdeckungsgrad Wert gelegt, damit Dokumentationsystematiken entstehen, die auf die Heterogenität der Mikrodaten des BIBB Rücksicht nehmen, ohne dabei ins Beliebige oder einen zu starken Individualismus abzugleiten.

Mit fünf Stationen im Lebenslauf (Schule, erste Schwelle, Ausbildung, zweite Schwelle, Erwerbsleben) lassen sich Daten zur beruflichen Bildung zumindest grob thematisch einordnen (vgl. Abb. S. 50). Mit der Einführung einer zusätzlichen Unterscheidung nach Betriebs- und Personendaten entstehen zehn „Zellen“, die das BIBB-FDZ im ersten Arbeitsschritt jeweils mit mindestens einem (aufbereiteten) Datensatz abdeckt.

Dem skizzierten Aufwand zum Aufbau eines BIBB-FDZ ist ein zumindest im nationalen Vergleich nicht unbedeutlicher Ertrag gegenüberzustellen. Das BIBB-FDZ hat von Beginn an versucht, die Anfragen der Forschenden zu erfassen.

Abbildung Struktur der Datenbestände im BIBB-FDZ



Quelle: www.bibb.de/de/50124.htm

sen, um ein möglichst differenziertes Bild der Nutzungsinteressen und -intensitäten erhalten zu können. Nachfolgend werden für die Darstellung der Erträge des BIBB-FDZ Auswertungen aus der so aufgebauten FDZ-Anfragestatistik herangezogen. Die Auswertungen beziehen sich auf die Zeit vom April 2008 bis Oktober 2009 (etwa 18 Monate).

In diesem Zeitraum hat das BIBB-FDZ – neben der Durchführung der angesprochenen Aufbauarbeiten – 278 Anfragen zu Themen der BIBB-Mikrodaten beantwortet. Die Gesamtzahl setzt sich aus 234 externen (etwa 84 %) und 44 internen Anfragen zusammen. Dabei wurde die gesamte thematische Bandbreite der FDZ-Leistungen und -Produkte nachgefragt. Naturgemäß bezog sich die Mehrzahl der Anfragen auf Datenzugänge, Nutzungskonditionen und Ähnliches. Aber es wurden in relevanter Anzahl auch methodische (etwa zu bestimmten Regressionstechniken) und thematisch-inhaltliche Anfragen (etwa zur Wirkung von Weiterbildungsaktivitäten auf den Arbeitsmarkterfolg) an das BIBB-FDZ gestellt. Die Bandbreite der Forschungsthemen reicht etwa von Untersuchungen zu Kreativitätspotenzialen am Arbeitsplatz bis hin zu den Verdienstmöglichkeiten bei einem technischen und organisatorischen Wandel des Arbeitsumfelds.

Bezogen auf die einzelnen BIBB-Datensätze wird momentan die BIBB/BAuA-Erhebung aus dem Jahr 2006 und deren Vorgängeruntersuchungen (BIBB/IAB-Erhebungen) mit Abstand am häufigsten nachgefragt. Etwa 43 Prozent aller externen Anfragen bezogen sich auf oder mündeten in die Nutzung dieses Datensatzes, weitere etwa acht Prozent entfallen auf die BIBB-/IAB-Erhebungen. Knapp 27 Prozent aller Anfragen hatten keinen konkreten Datensatzbezug und entfallen demnach vollständig auf inhaltliche und methodische Beratungsdienstleistungen. Mit acht Prozent aller Anfragen wurde der Datensatz Kosten und Nutzen der Berufsausbildung aus dem Jahr 2001 noch relativ oft nachgefragt. Bei der Interpretation dieser Nutzungszahlen ist zu berücksichtigen, dass die genannten Datensätze als erstes im bzw. für das BIBB-FDZ aufbereitet wurden. Die Nach-

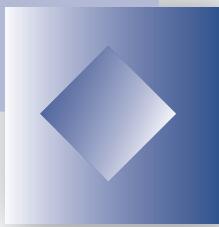
frage nach anderen hier nicht genannten Datensätzen kann damit nicht notwendigerweise abgewertet werden. In etwa ein bis zwei Jahren dürfte ein vollständigeres Bild vorliegen, als dies in der derzeitigen Aufbauphase der Fall ist.

Die einzelnen Anfragen an das BIBB-FDZ hatten eine durchschnittliche Bearbeitungsdauer von etwa einer halben Stunde, allerdings mit einer größeren Standardabweichung, d. h., es gab überdurchschnittlich viele sowohl kürzere als auch längere Bearbeitungszeiten, wobei Bearbeitungszeiten unterhalb von zehn Minuten grundsätzlich nicht in der FDZ-Anfragestatistik erfasst werden. Die Anzahl der Anfragen ist nicht mit der Anzahl an Nutzungsverträgen gleichzusetzen. Das BIBB-FDZ hat über die verschiedenen Zugangswege insgesamt 68 Nutzungsverträge mit über 130 Nutzenden abgeschlossen. Auch wenn hier ebenfalls die überwiegende Mehrheit der Nutzungsverträge auf die BIBB-BAuA-Erhebung aus dem Jahr 2006 entfällt, ist anzumerken, dass diese Zahl bei der in die Analyse einbezogenen Laufzeit des BIBB-FDZ (18 Monate) beachtlich hoch ist und demnach die Frage nach dem tatsächlichen Bedarf für ein FDZ im BIBB uneingeschränkt positiv bewertet wird. Das verdeutlicht auch ein Blick auf die BIBB-Daten nutzenden Institutionen, denn darunter sind nicht nur viele deutsche Universitäten und die meisten bekannten sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsinstitute, sondern auch renommierte ausländische Universitäten, etwa die Universität Leuven (Belgien) oder die amerikanischen Elite-Universitäten Princeton und Stanford.

Weiteren Ausbau des Angebots im Regelbetrieb fortführen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Etablierung eines FDZ-Regelbetriebs immer auch einen gewissen Aufwand voraussetzt und Infrastruktur-Investitionen erfordert. Andererseits zeigen die Ausführungen zur Auswertung der FDZ-Anfragestatistik, dass diesem Aufwand bereits nach 18 Monaten ein durchaus beachtlicher Ertrag für die Berufsbildungsforschung gegenübersteht.

Sowohl der Wissenschaftsrat als auch der Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten werden künftig grundsätzlich die Einrichtung und den Regelbetrieb von FDZ in allen Institutionen empfehlen, die wissenschaftlich interessante Daten produzieren. Das BIBB folgt mit dem Aufbau eines FDZ demnach diesen Empfehlungen und hat in diesem Sinne – verglichen mit den Fortschritten anderer bereits seit längerer Zeit existierender FDZ – einen begrüßenswerten Zwischenstand erreicht. Demnach ist es feste Absicht des BIBB, das FDZ auf dem bisherigen Niveau fortzuführen und in einen Regelbetrieb übergehen zu lassen. Interessierte können sich auf den Internetseiten des Forschungsdatenzentrums jederzeit über den Stand und die Perspektiven des BIBB-FDZ informieren (www.bibb-fdz.de). ■



Bericht über die Sitzung 1/2010 des Hauptausschusses am 11. März 2010 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

ÜBERGÄNGE IN DIE BERUFSBILDUNG

Die Gestaltung der Übergänge in die Berufsbildung war ein seit langem geplantes Schwerpunktthema, dem sich der Hauptausschuss mit großer Intensität widmete und das aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und diskutiert wurde. Zur Berufsorientierung und Berufsberatung berichtete JÜRGEN SPATZ, Bundesagentur für Arbeit (BA), über deren Aktivitäten und informierte insbesondere auch über Finanzierungsaspekte und Kosten, über Eintritte in ausbildungsfördernde Maßnahmen, über die Inanspruchnahme des Ausbildungsbonus und Veränderungen des Übergangssystems. Es gebe zur Zeit zu viele Akteure, die bei der Gestaltung der Übergänge in die Berufsbildung zumeist unkoordiniert nebeneinander agierten. Das Ziel sollte sein, alle Beteiligten unter einem Dach zusammenzubringen, um klare Wege gemeinsam aufzuzeigen, die jeweiligen Maßnahmen abzustimmen und für jeden Jugendlichen ein Ausbildungsangebot vorzuhalten. Dieser Gedanke stehe auch hinter dem neuen Konzept der BA zu Jugendberufsagenturen.

In der Diskussion wurde großes Interesse bekundet, in Anbetracht der erheblichen BA-Mittel, die in die Programme fließen, Näheres über deren Wirkung zu erfahren und Maßnahmen zur Berufsorientierung regelmäßig zu evaluieren. Bislang lägen entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse nicht vor. ANDREAS HENKES, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), machte in diesem Zusammenhang auf fünf Evaluierungsvorhaben seines Ministeriums zur Berufseinstiegsbegleitung, zum Ausbildungsbonus, zu EQ, zur Berufsvorbereitung (Hauptschulabschluss) und zur beruflichen Teilhabe behinderter Menschen (mit Fokus auf Jugendliche) aufmerksam. Schon jetzt hätten Studien erwiesen, dass Investitionen ins Übergangssystem langfristig gut investiertes Geld seien und vor allem leistungsschwachen, benachteiligten und behinder-

ten jungen Menschen unmittelbar zugute kämen. Ein weiterer Punkt der Beratung betraf die Forderung des Hauptausschusses, im Zuge der anstehenden gesetzlichen Neuregelung die Zuständigkeit für die Ausbildungsstellenvermittlung von den Argen und Optionskommunen im Interesse einer optimalen Betreuung junger Menschen bundeseinheitlich an die BA bzw. die Arbeitsagenturen vor Ort zurückzuverweisen.

Im Anschluss an die Berichterstattung der BA stellten Hamburg und NRW ihre Konzepte zur Optimierung des Übergangssystems vor. Beide von VOLKMAR SWOBODA, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, und RAINER SCHULZ, Hamburger Institut für Berufliche Bildung, präsentierte Konzepte dienen dem Ziel, den Übergang Schule – Beruf kohärent zu gestaltet und alle Beteiligten dabei entsprechend einzubinden. Die Vielzahl bislang existierender unzusammenhängender, konkurrierender, ineffektiver Maßnahmen soll sinnvoll und zielführend gebündelt und stringent neu geordnet werden. Es sei eine der existentiellsten Aufgaben in der Berufsbildung, die Übergänge zu optimieren. Bei einer in allen Ländern grundsätzlich vergleichbaren Problematik sollte man versuchen, so der Tenor der Diskussion, bundesweit eine konsistente Lösung zu finden, wie sie hier für Hamburg und NRW beispielhaft vorgestellt worden seien. Mit Bezug auf das Stichwort Bildungsketten wurde das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aufgefordert, bei weiteren Überlegungen und Aktivitäten auf bestehende Strukturen zu achten, die bereits in den Regionen angelegt seien. Nichts sei schlechter und kontraproduktiver, als Initiativen in den Ländern und Regionen nicht zur Kenntnis zu nehmen oder diese gar durch neue Vorhaben zu konterkarieren. Manfred Kremer, Präsident des BIBB, verwies auf die Verpflichtung der Schulen, Schüler/-innen so zu qualifizieren, dass sie ohne unproduktive Zwischenstufen in Ausbildung und Beruf einmünden. Er hält es für problematisch, dass Schulen nach dem Schulabschluss keine weitere Verantwortung für das Gelingen des Übergangs in die Ausbildung oder die nächste Bildungsphase haben.

ENTWICKLUNGSSTAND DQR

Zum Thema DQR fand ein Gedankenaustausch mit der Vorsitzenden des Arbeitskreises DQR von Bundesregierung und KMK, Dr. SUSANNA SCHMIDT (BMBF), statt. Sie betonte, dass der von allen Bildungsbereichen getragene DQR-Prozess deutlich gemacht hat, dass outcomorientierte Abschlüsse und Qualifikationen allen acht Niveaus zugeordnet werden können. Es bestehe über alle Bildungsbereiche hinweg grundsätzlich die Bereitschaft, eine „gemeinsame Sprache“ zu finden. Deutlich sei zugleich, dass man noch nicht am Ende des Weges stehe, sondern erhebliche Herausforderungen zu meistern seien. Es müsse darum gehen, Unterschiedliches, aber Vergleichbares mit geeigneten Profilen zu begründen, also keine Gleichartigkeit, sondern Gleich-

Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung



Die BWP-Ausgabe 5/2007 befasst sich im Themenschwerpunkt mit Fragen zur „Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung“. In 13 Beiträgen wird das Thema aufgegriffen und sowohl aus wissenschaftlicher als auch praktischer Sicht beleuchtet. Dargestellt werden auch die Erfahrungen und Erkenntnisse aus einschlägigen Modellversuchen.

Im Kommentar „Der lange Weg der Nachhaltigkeit“ erhebt BiBB-Präsident Manfred Kremer die nach wie vor aktuelle Forderung, der nachhaltigen Entwicklung einen hohen Stellenwert einzuräumen. Er betont, dass ein dauerhaft nachhaltiges Handeln nur dann erreicht wird, wenn Nachhaltigkeit gelebte Wirklichkeit und zum Bestandteil beruflicher Sozialisation wird.

Kostenloser Download des gesamten Hefts sowie einzelner Beiträge der Ausgabe unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1703

BiBB.

wertigkeit festzustellen. Alle Bildungsbereiche sollten gemeinsam Kurs halten und in die öffentliche Debatte zum DQR eintreten. Wichtig sei es, Argumente auszutauschen und nicht auf Besitzstände zu pochen. Bei allem sollte auch die Entwicklung in den Nachbarstaaten mitbedacht werden. Letztlich werde man den DQR nicht gegen eine gesellschaftliche Gruppe installieren können. Er müsse von allen Beteiligten getragen werden. Die Hauptpunkte der sich anschließenden Diskussion betrafen die Einordnung allgemeinbildender Abschlüsse in die DQR-Matrix, die Säulenstruktur des DQR, die Zuständigkeit für die Zuordnung von Qualifikationen zu Niveaus, die Art und Weise der Zuordnung (Stichwort individuell oder nach Abschlüssen pauschal), die Entwicklung von Deskriptoren für die Niveauzuordnung und die Vergleichbarkeit der Qualifikationen Meister/-in und Bachelor. Falsch wäre, wenn der DQR ausschließlich an einer Arbeitsmarktverwertbarkeit ausgerichtet sei, so ein weiteres Anliegen, statt sich der allgemeinen Persönlichkeitsbildung zu verpflichten. Zum weiteren Verfahren wird der Hauptausschuss eine Empfehlung erarbeiten, die die Errungenschaften der beruflichen Bildung bei der Qualitätssicherung darstellt und weitere Schritte deutlich macht.

BERUFSBILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Außerdem widmete sich der Hauptausschuss noch dem Thema Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. DAGMAR WINZIER, BiBB, stellte Ergebnisse ihrer Untersuchung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung vor und informierte über die Ausschreibung einer Förderrichtlinie zur Durchführung des Förderschwerpunkts „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ im Rahmen der Modellversuchsförderung des BMBF. Dabei sollen Projekte ausgewählt werden, die geeignet sind aufzuzeigen, welche Qualifizierungsbedarfe bestehen und wie nachhaltige Entwicklung in der Berufsbildungspraxis umgesetzt werden kann. In der Diskussion wurde betont, dass Nachhaltigkeit nur integriert und fachgebunden vermittelt werden könne. Ökonomische und soziale Aspekte fänden in der Wahrnehmung und Umsetzung weniger Beachtung als ökologische. Nachhaltigkeit sei im Übrigen nicht nur ein Thema bei der Gestaltung von Ordnungsmitteln, sondern gerade auch eine Aufgabe für die Führungsebene. Arbeitgeberseits wurde dahingehend appelliert, das Thema trotz aller unbestrittenen Relevanz nicht als eigenes Lernziel zu definieren, sondern als Querschnittsaufgabe zu behandeln. Zahlreiche Aspekte der Nachhaltigkeit seien schon jetzt Bestandteil der Ausbildung in vielen Bereichen.

STELLUNGNAHMEN UND BESCHLÜSSE

Der Hauptausschuss verabschiedete mehrheitlich eine gemeinsame Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung, die ausdrücklich nicht von den Beauftragten der Arbeitgeber mitgetragen wurde. Diese Stellungnahme und die jeweiligen Voten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Länder sind bereits als Beilage zur BWP 2/2010 Anfang April erschienen. Von allen Bänken wurde kritisiert, dass der Entwurf des Berufsbildungsberichts etliche Tage vor der Sitzung des Hauptausschusses an die Presse gelangt war, obwohl er diesem vertraulich zugegangen war. Dass Aussagen des Berufsbildungsberichts dann auch noch völlig falsch von der Presse interpretiert worden seien, gebe der Angelegenheit eine zusätzlich belastende Note.

Der Hauptausschuss stimmte schließlich den Entwürfen der Verordnungen über die Berufsausbildung zum Böttcher/zur Böttcherin, zum Büchsenmacher/zur Büchsenmacherin, zum Segelmacher/zur Segelmacherin, zum Papiertechnologen/zur Papiertechnologin, zum Buchhändler/zur Buchhändlerin, in der Geoinformationstechnologie, zum Revierjäger/zur Revierjägerin, zum Pferdewirt/zur Pferdewirtin, zum Technischen Konfektionär/zur Technischen Konfektionärin und zum Feinwerkmechaniker/zur Feinwerkmechanikerin zu. ■



Die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens in deutsches Recht

JUTTA MAHLBERG

► Zu der Frage, wie die EU-Empfehlung zur Einrichtung nationaler Qualifikationsrahmen in deutsches Recht umgesetzt werden kann, hat das BMBF ein Rechtsgutachten in Auftrag gegeben. Inhalt und Ergebnisse des Gutachtens werden im Folgenden kurz vorgestellt und erläutert.

EQR/DQR – ÜBERSETZER ZWISCHEN DEN EUROPÄISCHEN BILDUNGS- UND QUALIFIKATIONSSYSTEMEN

Im Oktober 2006 verständigten sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Ausgangspunkt waren die Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), die am 23. April 2008 in Kraft traten. Die Empfehlungen beinhalten u. a. den Erlass von Maßnahmen, wonach alle neuen Qualifikationsbescheinigungen und Diplome über einen nationalen Qualifikationsrahmen (DQR) bis 2012 einen Verweis auf den EQR enthalten sollen. Zudem ist die Einrichtung einer nationalen Koordinierungsstelle vorgesehen, die die Beziehung zwischen dem nationalen Qualifikationsrahmen (DQR) und dem EQR unterstützen und lenken wird. Über den EQR sollen nationale Qualifikationen europaweit transparent und über die eigenen Ländergrenzen hinweg adäquat nutzbar gemacht werden.

In seiner Funktion als Referenzrahmen für lebenslanges Lernen sieht der EQR acht Niveaustufen vor, die unter-

schiedliche Anforderungen in den Bereichen „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ beschreiben. Damit ab 2012 alle Qualifikationsbescheinigungen und Diplome einen Verweis auf die jeweilige EQR-Niveaustufe enthalten können, bedarf es der Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens, der als Übersetzungsinstrument Rückschlüsse auf das vergleichbare Qualifikationsniveau des Mitgliedstaats ermöglicht. Mit dieser Zielsetzung arbeiten Bund und Länder seit über zwei Jahren unter Beteiligung einer Vielzahl von Akteuren aus der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung sowie mit den Sozialpartnern und anderen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis vertrauensvoll zusammen. Neben Entscheidungen der inhaltlichen Ausgestaltung des DQR ergeben sich rechtliche Fragen, wie den Vorgaben der genannten EU-Empfehlungen entsprochen werden kann.

RECHTSWIRKUNGEN DER EU-EMPFEHLUNG

Das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte Rechtsgutachten von Prof. Dr. Matthias Herdegen, Universität Bonn, mit dem Titel „Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Rechtswirkungen der Empfehlung und Umsetzung im deutschen Recht“ verdeutlicht, dass grundsätzlich keine Verpflichtung der Mitgliedstaaten besteht, nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Haben sie sich allerdings zur Implementierung entschieden, sind sie gehalten, sich an den Kriterien der Empfehlungen zu orientieren.

Verhältnis zur Anerkennungsrichtlinie: Zunächst widmet sich Herdegen in seinem Gutachten dem Verhältnis zwischen der sogenannten Anerkennungsrichtlinie (RL 2005/36/EG) und dem EQR. Die Anerkennungsrichtlinie bildet ein aus fünf Stufen bestehendes, abschließendes System, das den Zugang zu reglementierten Berufen innerhalb der Europäischen Gemeinschaft regelt. Hinsichtlich des Zugangs zu reglementierten Berufen und des Führens von Berufsbezeichnungen, die nach Rechts- und Verwaltungsvorschriften an eine bestimmte Berufsqualifikation gebunden sind, ist seiner Meinung nach eine Übersetzung in den EQR für berufliche Zwecke nicht angezeigt. Die Richtlinie bilde insofern ein abschließendes System. Die Zuordnung von Qualifikationen zu bestimmten Niveaustufen habe keine unmittelbare Wirkung für die Ausübung reglementierter Berufe in einem anderen Mitgliedstaat.

Verhältnis zum nationalen Berechtigungssystem: Dem Gutachten zufolge hat die Zuordnung einer Qualifikation zu einer Niveaustufe des DQR zudem keine unmittelbare Wirkung für den Zugang zu nationalen Berechtigungssystemen. Dies soll auch gelten, wenn die Zuordnung eine Qualifikation der gleichen Niveaustufe aufweist, wie sie dem geforderten Berechtigungsnachweis entspricht.

Staats- und verwaltungsrechtliche Umsetzung: Das Gutachten zeigt verschiedene Optionen, wie die Empfehlungen staats- und verwaltungsrechtlich umgesetzt und wie eine nationale Koordinierungsstelle eingerichtet werden kann.

RECHTSGESTALT DES DQR

Eine bestimmte Rechtsform der innerstaatlichen Umsetzung wird von Seiten der EU nicht vorgegeben, d. h., die Mitgliedstaaten sind in der Wahl des Rechtsmittels frei. Nach Herdegen hat der Verweis auf den EQR für einen Inhaber einer Qualifikation keine derart grundrechtliche Bedeutung, dass die Umsetzung durch ein förmliches Gesetz erfolgen müsste.

Als mögliche Umsetzungsoptionen werden im Rechtsgutachten auf der einen Seite ein Gesetz oder ein Staatsvertrag, auf der anderen Seite eine verwaltungsinterne Regelung genannt. Diese Optionen unterscheiden sich in ihren Rechtswirkungen. So wird aus deutscher Sicht festzulegen sein, ob durch den DQR subjektive Rechte Einzelner begründet werden sollen, d. h., ob die einzelne Person einen Anspruch auf Zuordnung der jeweiligen Qualifikation zu einer bestimmten Niveaustufe haben wird oder gegen eine bestimmte Zuordnung klagen kann. Zum anderen wird zu entscheiden sein, ob die Standards des EQR auch für außerstaatliche Bildungseinrichtungen und Selbstverwaltungskörperschaften verbindlich sein sollen.

Entschiede man sich gegen die Begründung subjektiver Rechte, könnte eine gemeinsame Empfehlung des Bundes und der Kultusministerkonferenz mit Zustimmung der Wirtschaftsminister als innerstaatliche Umsetzungsmaßnahme ausgesprochen werden. Da diese Empfehlung allein noch keine unmittelbare Bindungswirkung für staatliche Bildungseinrichtungen entfaltet, müsste sie durch verwaltungsinterne Maßnahmen begleitet werden. Ein direkter Rechtsanspruch eines Einzelnen wäre sodann nicht unmittelbar begründet, sondern würde sich erst nach einer gewissen Anwendungszeit bei gleichförmiger Verwaltungspraxis ergeben (sog. Selbstbindung der Verwaltung nach Art. 3 Grundgesetz). Um auch Selbstverwaltungskörperschaften und private nichtstaatliche Bildungseinrichtungen zu erreichen, könnte ihnen angeboten werden, sich der Empfehlung durch eine freiwillige Selbstverpflichtung anzuschließen.

Alternativ könnten die Empfehlungen durch Gesetz und/oder Staatsvertrag in deutsches Recht umgesetzt werden. Hierfür spricht, dass neben den staatlichen Bildungseinrichtungen auch die nichtstaatlichen Einrichtungen eingebunden werden könnten, die Vorgaben des EQR bzw. DQR einzuhalten. Verbunden wäre dieser Weg jedoch mit langwierigen Gesetzesvorhaben auf Landes- und Bundesebene.

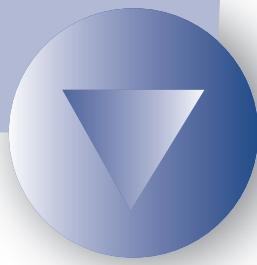
NATIONALE KOORDINIERUNGSSTELLE

Nach den Empfehlungen des EQR soll eine nationale Koordinierungsstelle eingerichtet werden, die die Qualifikationsniveaus der nationalen Qualifikationssysteme mit den Niveaustufen des EQR verknüpft und die Einbindung aller wichtigen Betroffenen fördert. Zudem soll es ihre Aufgabe sein, eine transparente Methodik zu gewährleisten, mit deren Hilfe nationale Qualifikationsniveaus mit denen des EQR verknüpft werden, und Betroffenen den Zugang zu Informationen und Leitlinien sicherzustellen.

Die Rechtsgrundlage für die Schaffung dieser Koordinierungsstelle richtet sich nach ihren Aufgaben und Befugnissen. HERDEGEN führt in seinem Gutachten aus, dass es keines Gesetzes (z. B. Staatsvertrag) und keiner Rechtsverordnung bedarf, soweit sich die nationale Stelle auf die in der EU-Empfehlung vorgesehenen reinen Koordinierungsaufgaben beschränken und keine Regelung mit unmittelbarer Außenwirkung erlassen soll. Die konkrete Zuordnung einer bestimmten Qualifikation zu einer Niveaustufe liegt auf einer nachgeordneten Ebene. In jedem Fall wird sich die nationale Koordinierungsstelle bei der Verknüpfung von Niveaustufen des nationalen Qualifikationsrahmens mit denen des EQR sinnvollerweise eines Expertengremiums bedienen. Möglich ist, dass die nationale Koordinierungsstelle oder eine andere Instanz die Zuordnung sehr spezieller Qualifikationen zu einer Niveaustufe mit einem hohen Differenzierungsgrad vornimmt. Die den Qualifikationsnachweis ausstellende Stelle würde dann keine eigene Zuordnung und somit eigenständige Bewertung im Bezug zum EQR vornehmen.

Falls die Einrichtung der nationalen Koordinierungsstelle mit regelmäßigen Haushaltsbelastungen verbunden ist, müsste sie gesetzlich legitimiert werden. Dies wäre in Form eines Staatsvertrages denkbar, was die Befassung des Deutschen Bundestags und der 16 Landesparlamente voraussetzen würde. Die staatsvertragliche Regelung könnte sich auf die Einrichtung und die damit verbundenen Aufgaben und Finanzierungsfragen beschränken. Rechte oder Pflichten Einzelner würden nicht begründet.

Weitere Informationen: Welche Entscheidungen die Verantwortlichen auf Bundes- und Länderseite treffen werden, wird sich in den kommenden Monaten zeigen. Diese und weitere Informationen über die Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens sowie das Rechtsgutachten sind unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de abrufbar. ■



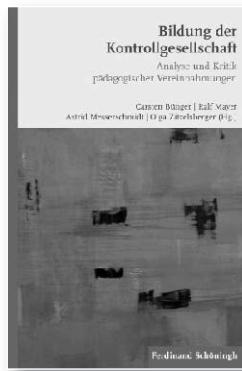
Neue Steuerungsformen in der Bildung

FRANZ SCHAPFEL-KAISER

Bildung der Kontrollgesellschaft Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen

Carsten Bünger, Ralf Mayer, Astrid Messerschmidt, Olga Zitzelsberger (Hrsg.)

Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2009, 224 Seiten,
26,90 EUR



Die Pädagogik gegen den Zeitgeist zu bürsten und unter Bezug auf MICHEL FOUCAUITS Studien zu Disziplinartechniken und Machtpraktiken, die Auswirkungen der neuen Steuerungsformen in der Bildung einem kritischen Blick zu unterziehen, eint die Beiträge in dem hier besprochenen Buch. Es ist als Festschrift Prof. LUDWIG PONGRATZ gewidmet, der über „Untiefen im Mainstream“ und

„Bildung im Bermuda-Dreieck“ seine kritischen Einwürfe zum „Steuerungswahn“ der zunehmend globalisierten Bildungspolitik gegeben hat und damit frühzeitig auf die sich ausbreitenden neuen Formen der Kontrolle in der Pädagogik hingewiesen hat. So enthält es auch am Ende sein umfangreiches Schriftenverzeichnis, das zum Weiterlesen ermuntern soll.

Sind Festschriften häufig mit dem Problem konfrontiert, ein bunter Strauß Blumen zu sein, in dem einem die eine Blume gefällt und die andere nicht, so verbinden sich hier alle Beiträge mit den nachfolgenden Überlegungen. Die Selbstunterwerfung der Lernenden unter das lebenslängliche Sammeln von „Punkten“, den Selbstanspruch zur

eigenen Profilschärfung und Kompetenzerweiterung beizutragen, ist aus Sicht der Autorinnen und Autoren zum unscharfen und zugleich allgegenwärtigen Ziel der Reformprozesse geworden und lässt Bildung zum technokratischen Instrument für Effizienz, Flexibilität und Integration verkümmern. Betriebswirtschaftliche Kontrollverfahren wirken ziellbildend auf Bildungsinstitutionen ein und unterwerfen darauf bezogen Pädagoginnen und Pädagogen dem Wettbewerb um Qualität und Transparenz, der messbar sein soll und entsprechenden Kriterien unterworfen wird.

„Schultheoretisch geht es nun vor allem um Kompetenzentwicklung, um Begabungsdiagnostik und Leistungsmessung. In der Lerntheorie dominieren Diskurse, die konstruktivistisch auf Selbstorganisation setzen, neurowissenschaftlich auf Effizienzsteigerung oder psychologisch auf Flexibilität. Bildungstheoretisch haben sich Ansätze etabliert, in denen das Subjekt humankapitalistisch als Unternehmer seiner selbst erscheint, während Erziehungstheorie Frühförderung als lohnende Investition entdeckt.“ So fasst diese Tendenzen der Pädagogik ANDREA LIESNER auf S. 119 in ihrem Beitrag mit dem Titel: „Kritische Bildungstheorie und das Bemühen, nicht um diesen Preis regiert zu werden“ zusammen. Gegenüber diesem pädagogischen Mainstream versuchen die Beiträge zu verdeutlichen, dass Bildung durchaus einem ökonomischen Begriff folgen kann, wenn dieser die Funktion der Ökonomie als „Versorgung der Menschheit mit den Mitteln für humanes Leben“ folgt, wie PETER EULER in seinem Beitrag über „Ökonomisierung der Bildung und Kapitalverwertung als Fehlritt bürgerlicher Gesellschaft“ auf S. 105 verdeutlicht.

Die Alternative ist nicht pädagogischer Wildwuchs und „Laissez-faire“, denn Autorität ist der Pädagogik vorausgesetzt und ergibt sich auch aus ihrer Aufgabe die nachfolgende Generation in die Tradition von Kultur hineinzuführen und menschheitsgeschichtliche Wege, Widersprüche und Hoffnungen zu begreifen. Zugleich hat sie zu befähigen, sich nicht anonymen Autoritäten wie Geld, Markt, Erfolgs- und Schönheitsidealen kopflos zu unterwerfen (ROLAND REICHENBACH S. 77 ff.).

Fazit: An dem Band beteiligten sich eine Vielzahl ausgewiesener Bildungsforscherinnen und -forscher des In- und Auslands, die sich unter den Überschriften: Praktiken, Vereinnahmungen und Kontrollverlust dem oben genannten Spannungsfeld in Schule, Hochschule und Begriffsreflexionen ebenso zuwenden wie Fragen der Globalisierung und der politischen Bildung. Damit wird der Band zu einer abwechslungsreichen Einladung, die Formeln der Bildungsreformen zu entzaubern und sich der eigentlichen Ziele, aber auch den Widersprüchen und der notwendigen Gestaltung der Bildung erneut zu vergewissern. ■

„Kommunale Koordinierung“ in „lokaler Verantwortung“ als Gelingensbedingung für erfolgreiche Übergänge?

UWE LEHMPFUHL

Jugend: Von der Schule in die Arbeitswelt

Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe

Wilfried Kruse & Expertengruppe

Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart 2010, 180 Seiten, 34,- EUR



Das vorliegende Buch von WILFRIED KRUSE und anderen ist eine Expertise, die im Sommer 2007 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung bei der Sozialforschungsstelle der TU Dortmund in Auftrag gegeben wurde. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die seit Jahren zugesetzte Situation beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, die zu einer „Ausgrenzung“ vieler Jugendlicher und damit auch zu einer „Einschränkung ihrer (beruflichen) Lebensperspektiven“ führt.

Ziel der Expertise ist es, über die Analyse einschlägiger Dokumente, die Durchführung von Experteninterviews und einer Zukunftswerkstatt mit ausgewiesenen Fachleuten für dieses Thema herauszufinden, unter welchen Bedingungen „kommunale Koordinierung“ in „lokaler Verantwortungsgemeinschaft“ als spezifischer Gestaltungsansatz für das Regionale Übergangsmanagement erfolgreich eingeführt und umgesetzt werden kann. Entwickelt wurde dieser Ansatz von Kommunen und Stiftungen, die sich im Rahmen der „Weinheimer Initiative“ um eine lokale Verantwortungsübernahme für das Übergangsmanagement bemühen und hierzu im Jahre 2007 eine entsprechende Erklärung verabschiedet haben.¹

Die Verfasser/-innen möchten mit ihren Analysen und Empfehlungen einen „Entwicklungskorridor“ zur weiteren „Ausreifung“ dieses Handlungskonzepts skizzieren und damit gleichermaßen drei Zielgruppen ansprechen: Kommunen, die sich in dieser Angelegenheit „auf den Weg“ gemacht haben, die verschiedenen „Rahmensteller“ in Politik und Verwaltung sowie die interessierte Öffentlichkeit einschließlich potenzieller Unterstützer/-innen.

Auf der Grundlage einer recht breit angelegten Einführung werden zunächst die verschiedenen Stränge des politisch-wissenschaftlichen Diskurses zu diesem Thema erörtert, bevor sich die Aufmerksamkeit dann im dritten Kapitel den bereits vorhandenen Konzepten und Beispielen kommunaler Koordinierung zuwendet. Dabei werden insgesamt 15 Merkmale entwickelter Ansätze sowie Rahmenbedingungen und Gestaltungsinstrumente herausgearbeitet, die für eine erfolgreiche Umsetzung bedeutsam sind: Hierzu gehören vorrangig die politische Legitimation der lokalen Aktivitäten und ihre gesicherte Verankerung im lokalpolitischen Kontext sowie ihre Institutionalisierung in Gestalt einer Koordinierungsstelle. Weitere Merkmale beziehen sich auf die Qualität der Arbeit: Hierzu gehören u. a. auch systematische Problemanalysen und Berichte zur beruflichen Integration. Die Arbeitsprogramme sind gekennzeichnet durch Leitbilder mit Zielvereinbarungen, deren Erreichung in Jahreszyklen überprüft wird. Begleitet wird die Arbeit, die auch die Mobilisierung bürgerschaftlichen Engagements einschließen sollte und durch die Prinzipien Transparenz und Beteiligung der Akteure gekennzeichnet ist, durch eine beratende Kommission, der die lokalen Verantwortungsträger angehören.

Wichtig erscheint den Autorinnen und Autoren bei allem die Rückbindung an zwei Integrationsziele: Die Bekämpfung von Ausgrenzung sowie die Förderung von Berufs- und Lebensperspektiven für alle Jugendlichen: „Niemand darf verlorengehen!“ ist demnach gleichzeitig zentrales Ziel und wichtigster Indikator für den Erfolg der Arbeit.

Zur erfolgreichen Ausgestaltung des Übergangsmanagements in lokaler Verantwortung benötigen Kommunen allerdings verlässliche Rahmenbedingungen – nicht nur auf lokaler Ebene. Hierzu gehören neben einem klaren gesetzlichen Auftrag auch das koordinierte Handeln des Bundes und der Länder sowie die Unterstützung und Absicherung der kommunalen Arbeit durch die Landesebene.

Fazit: Das Buch endet mit einer Reihe von abschließenden Empfehlungen, die die hier genannten Rahmenbedingungen explizit einbeziehen. Allen voran den Jugendlichen, die von den Problemen im Übergangsbereich unmittelbar betroffen sind, ist deshalb zu wünschen, dass „Rahmensteller“ und Entscheidungsträger/-innen in Politik und Verwaltung dieses Buch tatsächlich auch lesen, damit sie die Weiterentwicklung und Verbreitung dieses vielversprechenden Ansatzes durch ihr Handeln wirkungsvoll unterstützen können. ■

¹ Vgl. www.freudenbergstiftung.de/fileadmin/user_upload/WEINHEIMER_INITIATIVE_2007_26-02-08.pdf

EVELINE WITTMANN

From company rankings to international system comparisons

The significance of indicators and benchmarks in vocational education and training

Von Unternehmensrankings zu internationalen Systemvergleichen

Die Bedeutung von Indikatoren und Benchmarks in der Berufsbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 3, p. 6

Indicator-based comparisons of different organisations or political systems are currently in vogue. Competition-inducing information systems are seen as a key aspect of performance improvement. In this context, the article aims to define relevant terms and place them within a conceptual framework. Differences in the functions of the various comparative methods are outlined at the same time. The concluding discussion looks at some example areas of application for vocational education and training, and puts forward ideas on the quality requirements of an indicator-based management approach.

CHRISTIANE KRÜGER-HEMMER, NORA SCHMIDT

OECD indicators on vocational education and training

OECD-Indikatoren zur beruflichen Bildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 3, p. 11

Since 1992 the OECD has published indicator-based information on the performance of education systems in the OECD countries in its "Education at a Glance" report. The findings of this publication are updated regularly and provide a means of rating the national education system in comparison with international systems. The article gives an overview of the conceptual framework for the indicators, the rationale behind the selection of indicators, the delimitation of vocational education in the upper secondary sector and relevant example indicators.

FRIEDERIKE BEHRINGER

EU 2010 benchmarks on general and vocational education as an element of the Lisbon Strategy

EU-Benchmarks 2010 zur allgemeinen und beruflichen Bildung als Element der Lissabon-Strategie

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 3, p. 16

In the year 2000, the Lisbon meeting of the European Council adopted an Agenda for 2010, the aim of which was to turn the European Union into a highly dynamic and competitive knowledge-based economy. One significant element of the European Union's economic and social policy strategy is education. Key features of the Lisbon Strategy are the agreement of common targets, the definition of timetables and consultation over indicators and benchmarks. The article presents the benchmarks agreed for the education sector and discusses data and findings with regard to whether the Lisbon objective is being achieved.

PHILIPP GROLLMANN, GEORG HANF

EU indicators and benchmarks 2020

Trends and perspectives for vocational education and training

EU-Indikatoren und Benchmarks 2020

Entwicklungen und Perspektiven für die Berufsbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 3, p. 21

Two important European processes relevant to vocational education and training make use of indicators and benchmarks as instruments of the "open method of coordination": the first is "General and Vocational Education 2020", the successor to the "General and Vocational Education 2010" work programme, and the second is the initiative for a European qualifications framework in vocational education, introduced under the Copenhagen Process. The article presents the targets, benchmarks and indicators defined in these programmes and reflects on their implementation in the European process and their potential impacts in the national context.

MICHAEL FRIEDRICH, ELISABETH M. KREKEL

Surveying the (vocational) education world – Germany's Annual Vocational Training Report and the BIBB Data Report

Die Vermessung der (Berufs-)Bildungswelt – Berufsbildungsbericht und BIBB-Datenreport

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 3, p. 26

Germany has systematically reported on vocational education and training for over 30 years in its Annual Vocational Training Report. This reporting has been taken in a new direction since 2009 when the BIBB published its Data Report, a new standard reference work on vocational education and training. On the basis of selected indicators, this publication tracks the main trends in initial

and continuing vocational education and training. This article presents the conceptual approach, along with example indicators on initial vocational education and training.

GÜNTER HEFLER

Between management and ritual

Possibilities and limitations of corporate use of continuing education indicators from a neo-institutionalist perspective

Zwischen Steuerung und Ritual

Möglichkeiten und Grenzen betrieblicher Nutzung von Weiterbildungsindikatoren aus neoinstitutionalistischer Sicht

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 3, p. 31

It is common practice for companies to define indicators relating to their continuing education activities, and compare them with average figures from other enterprises. The article sheds light on this practice from the viewpoint of neo-institutionalism. From this perspective, continuing education is not only a constructive instrument for responding to changes in qualification requirements, but can also act as a buffer for unsolved problems in the company. Companies use continuing education programmes to fulfil expectations that are placed on them from internal and external sources. The article makes it clear that indicators do not reflect this complexity, and concludes by examining why companies nevertheless cling to indicator-based comparisons.

MARGIT EBBINGHAUS

Different routes – one destination: how enterprises recruit apprentices

Unterschiedliche Wege – ein Ziel: Wie Betriebe Auszubildende rekrutieren

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 3, p. 35

"Trainees – a scarce commodity" was the headline in Technology Review in December 2009. With growing frequency, the press focuses attention on the consequences of demographic change, falling numbers of school-leavers and apprenticeship applicants and unfilled apprenticeship vacancies. Since demographic decline is set to continue for the time being, the question arises as to what enterprises are doing to attract this "scarce commodity". The article focuses on the process of filling apprenticeship places – the attraction of potential applicants – and the strategies adopted by enterprises.

PETER BOTT, ROBERT HELMRICH, GERD ZIKA

MINT occupations – supposed shortages are often overstated!

Analyses from the first BIBB-IAB projection of qualifications and occupational fields

MINT-Berufe – die Not ist nicht so groß wie oft behauptet!

Analysen aus der ersten BIBB-IAB Qualifikations- und Berufsfeldprojektion

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 3, p. 40

MINT occupations, the umbrella term for qualifications that include mathematics, information technology, natural sciences and technical disciplines, are often cited as a prime example of the imminent skills shortage. The perception of an apparent skills shortage in the MINT occupations is the subject of this article. The principal question is whether there is actually a problem with the supply of newly qualified workers. With the help of reference data from official statistics on this occupational field and the first interpretations of the BIBB-IAB projections the article aims to give a more nuanced presentation of the actual situation in this occupational field.

HENNING KLAFFKE

Development and application of "Advanced Occupational Standards" in the Sultanate of Oman

Entwicklung und Anwendung von „Advanced Occupational Standards“ im Sultanat Oman

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 3, p. 45

Since 2005 the Ministry of Manpower in the Sultanate of Oman has been working with the Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH (GTZ) – International Service to improve its national system of initial and continuing vocational education and training. In this context, the first phase involved the development of "Advanced Occupational Standards" (AOS), which define qualification requirements and form an essential basis for future vocational education and training tasks such as curriculum development, test development, initial teacher training, etc. This article presents the new standards.

Übersetzung: Deborah Shannon, Academic Text and Translation, Norwich

- **GÜNTER HEFLER**
Donau-Universität Krems
Department für Weiterbildungsforschung und
Bildungsmanagement
Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30
A-3500 Krems
guenter.hefler@donau-uni.ac.at.
- **HENNING KLAFFKE**
gtz International Service/Ministry of Manpower
P.O. Box 204
Postal Code 115
Medinat Al-Sultan Qaboos
Sultanat Oman
h.klaffke@tu-harburg.de
- **CHRISTIANE KRÜGER-HEMMER**
Statistisches Bundesamt/Gruppe VI B
„Bildung, Forschung und Entwicklung, Kultur“
65180 Wiesbaden
christiane.krueger-hemmer@destatis.de
- **DR. JUTTA MAHLBERG**
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Ref. 125 – Perspektiven der Wissensgesellschaft
10115 Berlin
Jutta.Mahlberg@bmbf.bund.de
- **NORA SCHMIDT**
Statistisches Bundesamt/Gruppe VI B
„Bildung, Forschung und Entwicklung, Kultur“
65180 Wiesbaden
nora.schmidt@destatis.de
- **PD DR. EVELINE WITTMANN**
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische
Forschung (DIPF)
Warschauer Straße 34–38, 10243 Berlin
wittmann@dipf.de
- **DR. GERD ZIKA**
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)
der Bundesagentur für Arbeit (BA)
Regensburger Str. 104, 90478 Nürnberg
gerd.zika@iab.de

- **DR. HOLGER ALDA**
alda@bibb.de
- **DR. FRIEDERIKE BEHRINGER**
behringer@bibb.de
- **DR. PETER BOTT**
bott@bibb.de
- **MARGIT EBBINGHAUS**
ebbinghaus@bibb.de
- **MICHAEL FRIEDRICH**
friedrich@bibb.de
- **NAOMI GERICKE**
gericke@bibb.de
- **DR. PHILIPP GROLLMANN**
grollmann@bibb.de
- **DR. GEORG HANF**
hanf@bibb.de
- **DR. ROBERT HELMRICH**
helmrich@bibb.de
- **DR. ELISABETH M. KREKEL**
krekel@bibb.de
- **MANFRED KREMER**
kremer@bibb.de
- **DR. UWE LEHMPFUHL**
lehmpfuhl@bibb.de
- **DR. FRANZ SCHAPFEL-KAISER**
schapfel-kaiser@bibb.de
- **GUNTHER SPILLNER**
spillner@bibb.de
- **DR. ALEXANDRA UHLY**
uhly@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
39. Jahrgang, Heft 3/2010, Mai/Juni 2010
Redaktionsschluss 10. Mai 2010
Herausgeber
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
Redaktion
Christiane Jäger (verantw.),
Dr. Astrid Recker (stellv. verantw.),
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon: 02 28 - 107-17 23/-17 24
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Thomas Bergzog, BIBB; Prof. Dr. Sandra Bohlinger,
Universität Osnabrück; Prof. Dr. Thomas Deißinger,
Universität Konstanz; Marlies Dorsch-Schweizer, BIBB;
Margit Ebbinghaus, BIBB; Melanie Hoppe, BIBB;
Joachim Kohlhaas, Deutsche Telekom AG, Bonn
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@wvb.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €
Auslandsabonnement 44,40 € jeweils
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



DER GESAMTE BILDUNGSMARKT UNTER EINEM DACH

27. bis 29. Oktober 2010 Messe Basel

Zukunft Bildung



Sehen, testen, vergleichen und netzwerken: Das bietet Ihnen die WORLDDIDAC Basel 2010. Wie wird sich Bildung in der Zukunft weiterentwickeln? Welche Trends beherrschen das Lernen von Morgen? Mehr als 400 Aussteller aus aller Welt präsentieren vom 27. bis 29. Oktober 2010 ihre neusten Lehr- und Lernmittel. Bildungstrends und aktuelles Wissen werden in Workshops und Fachreferaten vermittelt und garantieren einen lehrreichen Messebesuch. Überzeugen Sie sich selbst und sehen Sie den gesamten Bildungsmarkt unter einem Dach.

www.worlddidacbasel.com

Willkommen auf der WORLDDIDAC Basel 2010.

Perspektive Bildungsmanagement

Netzwerke zwischen Unternehmen und Kommunen erfolgreich gestalten

Auf der 6. wbv-Fachtagung **Perspektive Bildungsmanagement** stellen Ihnen namhafte Referentinnen und Referenten die Facetten von Bildungsmanagement in intelligenten Netzwerken zwischen Bildungsträgern, Unternehmen und Kommunen vor.

Kommen Sie ins Gespräch mit Fachleuten und Kollegen. Informieren Sie sich in Fachvorträgen, Expertengesprächen und Podiumsdiskussionen.



6. wbv-Fachtagung

Perspektive Bildungs- management

Netzwerke zwischen
Unternehmen und
Kommunen erfolgreich
gestalten

28. – 29. Oktober 2009
in Bielefeld

wbv-fachtagung.de

Bildungsbericht 2010

Umfassende empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens

Mit Bildung in Deutschland 2010 erscheint nach 2006 und 2008 der dritte nationale Bildungsbericht. Die empirisch fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungssystems führt bisherige Kernindikatoren fort und präsentiert neue.

Einen Schwerpunkt widmen die Autoren den Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Bildungswesen.

Bildung in Deutschland 2010 gibt einen umfassenden Überblick über alle Bereiche des Bildungssystems, von der frökhkindlichen Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule, berufliche Ausbildung und Hochschule bis hin zur Weiterbildung.



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

Bildung in Deutschland 2010

Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel

2010, ca. 340 S., 39,90 € (D)/65,- SFr
ISBN 978-3-7639-1992-5
Best.-Nr. 6001820b

wbv.de

