

Berufsgruppen

Stich ins Wespennest

Berufsgruppen im Spiegel
von Politik, Wirtschaft und
Gewerkschaft

Wie entwickelt man eine
Berufsgruppe?

Der Schulversuch BERG in
Sachsen

Mischklassenbeschulung als
didaktische Herausforderung

Gemeinsamkeiten in
kaufmännischen Ausbildungs-
berufen ermitteln

EDITORIAL

- 3 Stich ins Wespennest**
Reinhold Weiß

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Bildungsgutscheine: Auswirkungen auf Angebot und wirtschaftliche Situation von Weiterbildungsanbietern in Ost und West**
Stefan Koscheck



POSITIONEN

- 6 Berufsgruppen im Spiegel von Politik, Wirtschaft und Gewerkschaft**
Einschätzungen und Stellungnahmen von Kornelia Haugg, Eckhard Franz, Beate Scheffler, Barbara Dorn und Ingrid Sehrbrock



THEMENSCHWERPUNKT: BERUFSGRUPPEN

- 12 Wie entwickelt man eine Berufsgruppe?**
Ein mögliches Strukturkonzept
Markus Bretschneider, Jorg-Günther Grunwald, Gert Zinke
- 16 Neugestaltung der beruflichen Grundbildung – der Schulversuch BERG in Sachsen**
Cindy Grzanna, Bärbel Fürstenau
- 21 Mischklassenbeschulung als didaktische Herausforderung**
Ergebnisse einer explorativen Studie in Sachsen-Anhalt
Niels Laag, Martina Müller
- 26 Gemeinsamkeiten in kaufmännischen Ausbildungsberufen ermitteln**
Zwischenergebnisse einer computergestützten Dokumentenanalyse
Rainer Brötz, Franz Schapfel-Kaiser
- 31 Kaufmännische Bildung in der Schweiz: Ausbildungsberuf Kaufleute zwischen Allrounder und Splitterberufen**
Michèle Rosenheck
- 34 Berufsgruppenorientierung: Erfahrungen aus der Berufsausbildungsvorbereitung im Rahmen der DECVET-Initiative**
Petra Notz, Gudrun Schäfer, Marco Vorberger
- 36 Die 54 Berufsfelder des BIBB**
Grundlage für wissenschaftliche Analyse von Berufswandel und Berufswechsel
Michael Tiemann, Robert Helmrich



WEITERE THEMEN

- 38 Education for All?**
Lessons from the Reform of the Danish VET-Programmes
Pia Cort
- 43 Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern**
Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstruments in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes
Claudia Fülling, Volker Rexing
- 47 Neue Qualifizierungsmöglichkeiten für das berufliche Bildungspersonal – eine erste Würdigung**
Rüdiger Falk, Reinhard Zedler
- 49 Neue AEVO und gestufte Fortbildungsmöglichkeiten bedarfsorientiert umsetzen**
Interview mit Axel-Michael Unger, Vorsitzender des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder



HAUPTAUSSCHUSS

- 51 Bericht über die Sitzung 2/2010**
Gunther Spillner



RECHT

- 53 Verlust der Prüfungsarbeit – was tun?**
Carolin Friedländer

Re z e n s i o n e n

A b s t r a c t s

I m p r e s s u m / A u t o r e n



REINHOLD WEIB

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



Stich ins Wespennest

Liebe Leserinnen und Leser,

die Forderung nach Zusammenfassung von Ausbildungsberufen in Berufsgruppen ist leicht gestellt und lässt sich gut begründen. Es geht um die Erhöhung der Flexibilität für die Ausbildungsbetriebe sowie die Förderung der Durchlässigkeit für die Absolventen. Auch könnte so angesichts rückläufiger Schulabgängerzahlen das Fachklassenprinzip leichter aufrecht erhalten werden.

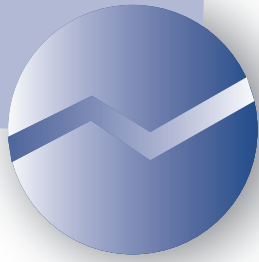
WEGE ZUR GESTALTUNG VON BERUFSGRUPPEN

Berufsgruppen sind nichts grundlegend Neues. Es gibt sie bereits in unterschiedlichen Gestaltungsformen: Die Metall- und Elektroberufe, auch die Bauberufe stellen funktionsfähige Beispiele mit gemeinsamen Kernqualifikationen dar. Andere Berufe/Berufsgruppen sind gekennzeichnet durch Schwerpunktprofile, Fachrichtungen oder Anrechnungsmöglichkeiten. Viele Ausbildungsberufe (derzeit rund 73 %) sind jedoch, obwohl es Bezüge zu verwandten Berufen gibt, nach wie vor als sogenannte Monoberufe geordnet – oftmals mit sehr geringen Auszubildendenzahlen. Eine Zusammenfassung erscheint daher naheliegend. In einem Strukturmodell zur Bildung von Berufsgruppen hat das BIBB Vorschläge entwickelt, die u. a. in diesem Heft vorgestellt werden.

Eine Zusammenfassung von Monoberufen zu Berufsgruppen müsste Konsequenzen für das Ordnungsverfahren nach sich ziehen. Zwingend notwendig wäre beispielsweise eine intensivere Vorlaufforschung, um zu klären, welche Gemeinsamkeiten bestehen, wie neue Berufe in bestehende Strukturen zu integrieren sind oder wie bestehende Berufe sinnvoll zu Gruppen zusammengefügt werden können. Dies erfordert aber einen deutlich höheren Abstimmungsbedarf zwischen den Branchen und den am Verfahren beteiligten Partnern. Auf jeden Fall sollte – so hat es bereits der Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) formuliert – in jedem neuen Ordnungsverfahren geprüft werden, inwieweit Gemeinsamkeiten zu bestehenden Berufen vorhanden sind und inwiefern dies für die Bildung einer Berufsgruppe genutzt werden kann. Dies müsste expressis verbis Gegenstand der Antragsgespräche sein.

FRIKTIONEN BEI DER UMSETZUNG

Technisch ließen sich viele Berufe zu Gruppen zusammenführen; genügend inhaltliche Gemeinsamkeiten gäbe es. Es stellt sich indessen die Frage, inwieweit die betroffenen Branchen mitziehen. Denn Berufe werden nicht am Reißbrett entworfen, sondern entstehen aus dem Bedarf der Praxis und in Kommunikation mit den Vertreterinnen und Vertretern der Praxis. Umsetzungsschwierigkeiten liegen zum einen in den Besonderheiten der Berufe und ihren charakteristischen Merkmalen begründet. Sie erschweren es zuweilen, sie mit anderen Berufen zu kombinieren. Schwierigkeiten liegen zum anderen aber auch in den Interessen der Unternehmen und ihrer Verbände begründet. Einen „eigenen“ branchenspezifischen Beruf zu haben, ist wichtig für das Selbstverständnis und zugleich ein Abgrenzungskriterium zu anderen Branchen. Auch hat die Schaffung neuer und vielfach branchenspezifischer Berufe mit dazu beigetragen, in den vergangenen Jahren zusätzliche Ausbildungskapazitäten im wachsenden Segment der Dienstleistungen zu erschließen. Ein eigener Beruf signalisiert Engagement für den Nachwuchs; er bedeutet einen Wettbewerbsvorteil und schützt die Branche mitunter auch vor unerwünschter Konkurrenz. Denn damit werden qualifizierte Fachaufgaben für die Branche reklamiert. Die beruflichen Strukturen spiegeln somit zu einem guten Teil auch die Branchenstrukturen und damit branchenspezifische Teilarbeitsmärkte wider. Die Ökonomie spricht in diesem Zusammenhang von „Lock-in Effekten“. Sie sorgen für Alleinstellungsmerkmale und eine spezifische Berufsqualifizierung, schränken zugleich aber die Durchlässigkeit zu anderen Branchen ein. Wer diese Domänen antastet oder infrage stellt, muss daher mit heftigem Widerstand der Betroffenen rechnen. Die Berufsbildungspolitik kann davor nicht die Augen verschließen. Sie darf aber nicht von vornherein die Segel streichen und vor dem Widerstand der Partikularinteressen kapitulieren. Umso wichtiger ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Berufen durch eine verstärkte Berufsforschung zu identifizieren. Die Ergebnisse könnten dazu beitragen, den Berufszuschnitt auf eine sachliche Grundlage zu stellen. ■



Bildungsgutscheine: Auswirkungen auf Angebot und wirtschaftliche Situation von Weiterbildungsanbietern in Ost und West

STEFAN KOSCHECK

► Mit der Einführung von Bildungsgutscheinen im Rahmen der Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt wurde die Weiterbildungsförderung nach SGB III ab 2003 neu strukturiert. Ziel war es insbesondere, Wettbewerb und Transparenz zu schaffen sowie die Qualität der Bildungsmaßnahmen zu verbessern. Die Ergebnisse der *wbmonitor*-Umfrage 2009 geben Aufschluss darüber, wie Anbieter die damit verbundenen Auswirkungen einschätzen.¹

DIFFERENZIERTES ANGEBOT DURCH VERÄNDERTE NACHFRAGE

Mit den neu eingeführten Bildungsgutscheinen wurden die geförderten Bildungsziele stärker an den individuellen Weiterbildungsbedarfen ausgerichtet. Die Anbieterwahl liegt seitdem bei den geförderten Personen selbst. Infolge der veränderten Nachfrage, etwa nach spezielleren oder bislang nicht angebotenen Bildungszielen,

¹ Für eine ausführlichere Ergebnisdarstellung siehe KOSCHECK/OHLY/SCHADE 2010.

wbmonitor ist eine gemeinsam vom BIBB und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen (DIE) bundesweit durchgeführte Online-Umfrage unter Weiterbildungsanbietern, die jährlich im Mai stattfindet. 2009 nahmen 1525 Weiterbildungseinrichtungen am *wbmonitor* teil. Die Angaben der Umfrageteilnehmenden wurden auf die dem *wbmonitor* zum Umfragezeitpunkt bekannte Grundgesamtheit existierender Anbieter in Deutschland (16.200) gewichtet und hochgerechnet.

geben bundesweit zwei Drittel aller Anbieter an, ihr Angebot angepasst zu haben (vgl. Abb. 1), wobei in den neuen Bundesländern der Anteil der Anbieter mit Angebotsanpassungen mit 77 Prozent insgesamt über dem Bundesdurchschnitt (67 %) liegt. Besonders stark von Angebotsanpassungen ist die Gruppe mit hohem Finanzierungsanteil von Arbeitsagenturen (50 % und mehr) betroffen; nur einer von zehn Anbietern aus dieser Gruppe konnte auf Anpassungen verzichten.

Offensichtlich in Zusammenhang mit der freien Anbieterwahl sowie den damit verbundenen Vergleichsmöglichkeiten hinsichtlich der Passgenauigkeit des Bildungsangebots verschiedener Anbieter hat sowohl in den alten als auch den neuen Ländern die überwiegende Mehrheit der Anbieter die Zahl der Beratungen (stark) ausgeweitet (bundesweit 79 %). Zudem hat die Diversifizierung und Spezialisierung der individuellen Bildungsziele durch die Bildungsgutscheine bei den meisten Anbietern zu einer (starken) Ausweitung sowohl der Zahl der Kurse (67 %) als auch des Themenangebots (78 %) geführt. Reduziert wurden Anzahl und Themen der Kurse lediglich von elf bzw. sechs Prozent der Anbieter. Dass in den neuen Ländern mehr Anbieter die Anzahl der Plätze je Kurs reduziert (34 %) als ausgeweitet haben (20 %), ist ein Hinweis darauf, dass es sich dort für Anbieter schwieriger darstellt, ihre Kurse auszulasten. In den alten Ländern dagegen wurde die Anzahl der Plätze je Kurs von mehr Anbietern erhöht (ausgeweitet: 18 %; reduziert: 10 %).

UNTERSCHIEDLICHE EINSCHÄTZUNG DER WIRTSCHAFTLICHEN SITUATION IN OST UND WEST

Der durchschnittliche Finanzierungsanteil von Arbeitsagenturen ist bei Weiterbildungsanbietern in den neuen Ländern mit 34 Prozent doppelt so hoch wie in den alten mit 15 Prozent (bundesweit: 18 %). Entsprechend werden Bildungsgutscheine von den Anbietern auch häufiger akzeptiert (neue Länder: 71 %; alte Länder: 55 %; bundesweit: 60 %). Aufgrund der stärkeren strukturellen Abhängigkeit der Weiterbildungsanbieter von Arbeitsagenturen in den neuen Ländern – vermutlich begründet in geringeren alternativen Finanzierungsmöglichkeiten – sind unterschiedliche Auswirkungen der Einführung der Bildungsgutscheine auf die wirtschaftliche Situation der Anbieter in Ost und West zu erwarten.

Ostdeutsche Weiterbildungsanbieter berichten von einer Verschlechterung ihrer wirtschaftlichen Situation aufgrund der Einführung von Bildungsgutscheinen (vgl. Abb. 2). Vor allem trifft dies auf Anbieter zu, die eine starke finanzielle Abhängigkeit von Arbeitsagenturen aufweisen (50 % und mehr Finanzierungsanteil). Die Öffnung des Marktsegmentes der Förderung der beruflichen Weiterbildung hat für sie die Konkurrenzsituation verschärft.

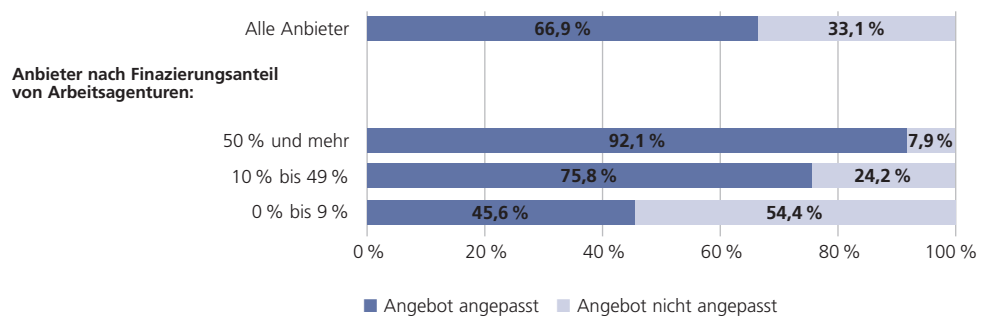
Weiterbildungsanbieter in den alten Bundesländern haben dagegen von der Einführung der Bildungsgutscheine profitiert, insbesondere wenn sie mischfinanziert sind (10–49 % Finanzierungsanteil von Arbeitsagenturen). Offensichtlich ist es Anbietern, deren Kerngeschäft bisher nicht bzw. nicht zum Großteil in der Arbeit für Arbeitsagenturen lag, gelungen, ihre Kurse trotz des mit der AZWV verbundenen administrativen Aufwands für Adressaten mit Bildungsgutscheinen zu öffnen und so die Kursauslastung zu

² Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Geschäftsberichte

steigern und eine zusätzliche Einkommensquelle zu erschließen.

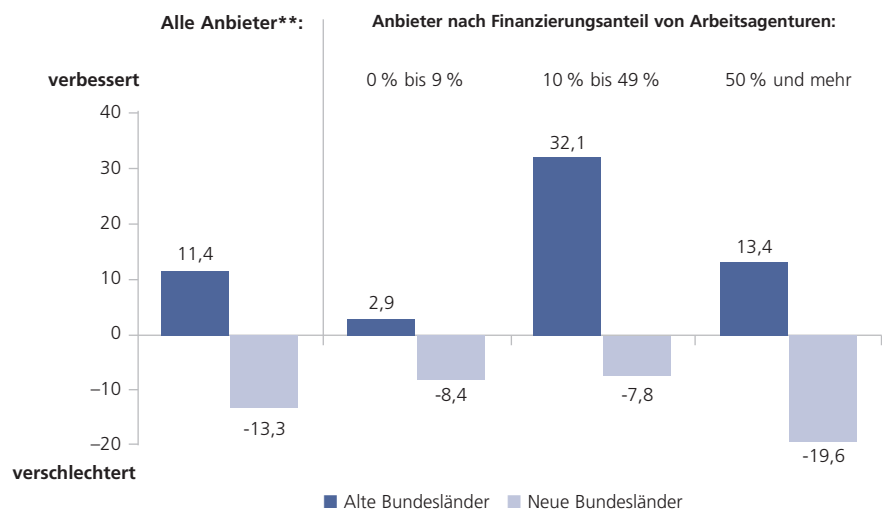
Fazit: Durch die Umstellung auf Bildungsgutscheine wurde die Förderung der beruflichen Weiterbildung nach SGB III stärker adressatenorientiert ausgerichtet. Die Diversifizierung der geförderten Bildungsziele anhand individueller Weiterbildungsbedarfe hat zu einem dazu geführt, dass die meisten Anbieter ihr Angebot an die veränderte Nachfrage angepasst haben. Zum anderen wurde der Markt im SGB-geförderten Weiterbildungsbe- reich für weitere Anbieter geöffnet; insbesondere für solche mit Mischfin- ananzierung. Das Volumen geförderter Personen hat sich somit auf mehr Wei- terbildungsanbieter verteilt. In den alten Bundesländern konnte dies dadurch kompensiert werden, dass die Anzahl der per Bildungsgutschein geförderten Personen inzwischen an- gestiegen ist: Nach zwischenzeitlichem Rückgang lag der Bestand an Personen in Maßnahmen der geförderten beruf- lichen Weiterbildung nach dem SGB im Mai 2009 mit rund 155 Tsd. wie- der deutlich über dem Ausgangsniveau von 2004 (rund 121 Tsd.).² In den neuen Bundesländern wurde dagegen lediglich wieder das Ausgangsniveau erreicht (rund 63 Tsd.), und der Wett- bewerbsdruck hat sich erhöht. Für viele ostdeutsche Weiterbildungsan- bieter ist es daher schwierig Kurse aus- zulasten. Ihre wirtschaftliche Lage hat sich nach eigener Aussage insgesamt verschlechtert. ■

Abbildung 1 **Effekte der Einführung von Bildungsgutscheinen aus Sicht der Anbieter: Anpas- sung des Angebots infolge veränderter Nachfrage**



Quelle: BIBB/DIE-wbmonitor-Umfrage 2009. Hochgerechnete Werte auf Basis von n = 836 Anbietern

Abbildung 2 **Effekte der Einführung von Bildungsgutscheinen aus Sicht der Anbieter: Veränderung der wirtschaftlichen Situation der Einrichtung***



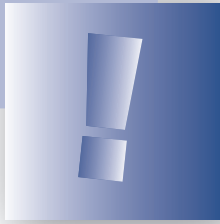
* Differenz der positiven/negativen Anteilswerte (Saldenwerte). Sie gibt die Richtung und Stärke des Einflusses an.

** Beispiel zu „Alle Anbieter“: Der Anteil der Anbieter, die angeben, die Einführung der Bildungsgutscheine habe die wirtschaftliche Situation ihrer Einrichtung verbessert, übersteigt um 11,4 Prozentpunkte den Anteil der Anbieter, die eine Verschlechterung melden.

Quelle: BIBB/DIE-wbmonitor-Umfrage 2009. Hochgerechnete Werte auf Basis von n = 863 Anbietern

Literatur

KOSCHECK, S.; OHLY, H.; SCHADE, H.-J.: Aus- wirkungen der Einführung von Bildungsgut- schein aus Sicht der Weiterbildungsanbieter. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbil- dungsbericht 2010, Bonn 2010



Berufsgruppen im Spiegel von Politik, Wirtschaft und Gewerkschaft

► Seit den Empfehlungen des Innovationskreises Berufliche Bildung im Jahr 2007 und den daran anschließenden Initiativen aus Politik und Verbänden beschäftigt das Thema Berufsgruppen die Fachdiskussion.

Mit der Bündelung von Ausbildungsberufen in Berufsgruppen ist das Ziel verbunden, das Angebot beruflicher Ausbildung transparenter und effizien-

ter zu gestalten und damit Berufsflexibilität und Mobilität von Beschäftigten auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Die hier zusammengestellten Einschätzungen von Vertreterinnen und Vertretern der zuständigen Bundesministerien, der KMK sowie der Sozialpartner spiegeln Erwartungen an und Nutzen von Berufsgruppen wider und benennen künftige Entwicklungsschritte.

BMBF

KORNELIA HAUGG

Leiterin der Abteilung „Berufliche Bildung; Lebenslanges Lernen“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

BMWi

ECKHARD FRANZ

Dr., MinDir., Leiter der Abteilung „Mittelstandspolitik“ im Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Bonn

KMK

BEATE SCHEFFLER

Dr., MD'in; Vorsitzende des Unterausschusses für Berufliche Bildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Bonn

KWB

DR. BARBARA DORN

Vorsitzende des Kuratoriums der Wirtschaft für Berufsbildung, Bonn

DGB

INGRID SEHRBROCK

Stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbunds, Berlin

BWP_ 349 Ausbildungsberufe stehen aktuell 3.089 akkreditierten berufsqualifizierenden Bachelorstudiengängen gegenüber. Warum ergibt sich aus Ihrer Sicht gerade in der Berufsbildung die Notwendigkeit, eine Konzentration vorzunehmen und Ausbildungsberufe in Berufsgruppen zu bündeln? Was sind die wichtigsten Gründe für die Entwicklung von Berufsgruppen?

Haugg_ Die Konzentration, die Sie in Ihrer Frage ansprechen, ist seit 1969 kontinuierlich erfolgt: von mehr als 600 auf heute ca. 350 Berufe. Die duale Berufsausbildung hatte nie den Ehrgeiz, es den Hochschulen gleichzutun. Wir haben uns immer daran orientiert, welche Qualifizierungsformate in der betrieblichen Praxis benötigt werden, um Fachkräfte zur Ausübung einer qualifizierten Berufstätigkeit zu befähigen. Daran wird sich auch künftig nichts ändern. Ich sehe eher die Hochschulen in der Pflicht, bei Bachelorstudiengängen der Berufsbefähigung mehr Bedeutung beizumessen. Gleichwohl ist es aber natürlich sinnvoll, Berufsgruppen zu bilden. Das schafft mehr Transparenz bezüglich inhaltlich gleichwertiger Schnittmengen zwischen Berufen. Auszubildende können besser erkennen, welches Pensum sie noch absolvieren müssen, wenn sie in einen anderen Beruf wechseln. Und für Betriebe ist es leichter zu erkennen, welcher zusätzliche Qualifizierungsbedarf bei einem Bewerber mit einer nicht einschlägigen Berufsausbildung besteht. Und letztlich wird auch die Berufsschule davon profitieren, wenn künftig deutlicher wird, in welchen Jahren gegebenenfalls eine gemeinsame Beschulung verschiedener Berufe möglich ist.

Dr. Franz_ Das Bündeln fachlich ähnlicher Berufe zu übersichtlichen Berufsgruppen bedeutet nicht automatisch eine Reduzierung oder Konzentration von bewährten Ausbildungsgängen. Es gibt kein vorgegebenes Ziel, mit Berufsgruppen zu einer Verringerung der Ausbildungsberufe zu gelangen. Gleichwohl kann der Abgleich ähnlicher Ausbildungsinhalte diesen Effekt in einzelnen Fällen durchaus bewirken. Bei der Entwicklung von Berufsgruppen werden verwandte Fachinhalte gebündelt. Gemeinsamkeiten müssen dahingehend bestehen, dass fachlich entsprechende oder sogar identische Ausbildungsinhalte vorliegen. Für Betriebe wird durch die Zugehörigkeit von Berufen zu einer Fachgruppe leichter erkennbar, welche Berufe evtl. zusätzlich in Betracht kommen und welchen Anpassungsbedarf Bewerber mit verwandter Berufsausbildung haben. Der Vorteil für Auszubildende liegt in einer größeren Transparenz und einem Plus an Wahlmöglichkeiten. Beim Eintritt in einen anderen Lehrberuf innerhalb der Gruppe erfolgt eine verkürzte Ausbildung. Durch Anrechnungsmodelle werden berufliche Einstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten erweitert und wird ein stufenweiser Karrierenaufbau ermöglicht. Damit verbessern sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch größere Einsatzflexibilität und weniger berufliche Sackgassen.

Dr. Scheffler_ Noch wissen wir nicht, wie erfolgreich die Bachelor-Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt sein werden. Anders als bei der Neuordnung von Berufen sind die Studiengänge nicht an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert, sondern aus vorhandenen Studiengängen an den Hochschulen hervorgegangen. Ich plädiere dafür, abzuwarten und Erfahrungen auszuwerten und bin ziemlich sicher, dass auch bei den Studiengängen ein Bündelungsprozess stattfinden wird. Bei den immer schnelleren Veränderungen von Anforderungen der produzierenden oder dienstleistenden Unternehmen würde der Verzicht auf eine Konzentration und eine weiter ausufernde Spezialisierung Mobilität auf dem Arbeitsmarkt behindern.

Dr. Dorn_ In den 1990er Jahren konnten durch eine Vielzahl neuer Ausbildungsberufe gänzlich neue Branchen nachhaltig für die duale Ausbildung begeistert werden. Die modernen Dienstleistungsberufe, aber auch Erfolgsmodelle wie der Mechatroniker sind ein gutes Beispiel für diese neuen Berufe. Aus Sicht der Wirtschaft sprechen nun, in Zeiten der Bewerberknappheit, viele gute Gründe dafür, den Fokus verstärkt auf die Bildung von Berufsgruppen im dualen System zu richten. Berufsgruppen ermöglichen Synergieeffekte durch gemeinsame Ausbildung und Beschulung – insbesondere bei Berufen mit geringen Ausbildungsplatzzahlen oder in Flächenländern. Sie sorgen für mehr Transparenz bei Betrieben und potenziellen Auszubildenden, fördern die Durchlässigkeit und schaffen Übergangsmöglichkeiten innerhalb einer Berufsgruppe.

DR. BARBARA DORN

„In Zeiten der Bewerberknappheit sprechen viele gute Gründe dafür, den Fokus auf die Bildung von Berufsgruppen zu richten.“



Die Zahl der Ausbildungsberufe hat sich seit der Einführung des BBiG auf 350 halbiert. Dennoch führt die Bildung von Berufsgruppen nicht automatisch zu einer Verringerung von Ausbildungsberufen. Neben Berufsgruppen mit mehreren Berufen gab und gibt es auch in Zukunft breit aufgestellte Berufe, die für sich bereits ein breites Branchen- oder Tätigkeitsspektrum entsprechend einer Berufsgruppe implizieren. Außerdem werden auch künftig von Fall zu Fall einzelne Berufe notwendig sein, um den spezifischen Qualifikationsbedarf bestimmter Branchen und Wirtschaftsbeiriche adäquat abzudecken.

Sehrbrock_ Ausbildungsberufe und Bachelorstudiengänge dürfen nicht in einen Topf geworfen werden. Die duale Berufsausbildung ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung beruflicher Identität und beruflichen Engagements. Sie ist Lernen in qualifizierenden Arbeits- und Geschäftsprozessen. Bachelorstudiengänge sind davon weit entfernt. Gleichwohl sehe ich Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Veränderung. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer müssen sich immer häufiger auf wechselnde Aufgaben einstellen. Sowohl der Einsatz in unterschiedlichen Produktions- und Unternehmensbereichen als auch in verschiedenen Hierarchieebenen – wie bei der Teamarbeit – wird gängiger. Deshalb ist es sinnvoll, die Zahl der Ausbildungsberufe auf sogenannte „Kernberufe“ zu reduzieren, die für ein breites Spektrum potenzieller Aufgaben in einem Berufsfeld qualifizieren. Bei Kernberufen werden die Einsatzgebiete in der Ausbildungsordnung exemplarisch benannt und vom Ausbildungsbetrieb ausgewählt. Es können auch Einsatzgebiete vom Ausbildungsbetrieb gewählt werden, die nicht in der Ausbildungsordnung aufgeführt sind, wenn die vorgeschriebenen Qualifikationen und Kompetenzen auch hier vermittelt werden können. Aber auch andere Flexibilisierungsinstrumente, wie beispielsweise Wahlqualifikationen in den naturwissenschaftlichen Produktions- und Laborberufen, sind geeignet, die Zahl der Ausbildungsberufe zu reduzieren. Übrigens: Die Zahl der Berufe lag 1950 bei 901. Da hat sich also schon viel getan.

BWP_ *Derzeit diskutierte Vorschläge unterscheiden berufsspezifische Fachqualifikationen und Kernqualifikationen, die für alle Berufe einer Berufsgruppe einheitlich sein und mindestens zwölf Monate während der gesamten Ausbildungszeit umfassen sollen. Welche Vorteile, Herausforderungen, aber auch Grenzen sehen Sie bei der Umsetzung in Schule und Betrieb? Und inwieweit ist damit eine kompetenz- und arbeitsprozessorientierte Ausrichtung der Ausbildung in Frage gestellt?*



KORNELIA HAUGG

„Die Bildung von Berufsgruppen ist weder der heimliche Versuch, die Anzahl der Ausbildungsberufe zu reduzieren, noch dient sie dem Ziel, bestehende Berufe künstlich anzugleichen.“

Haugg_ Das BMBF und das BMWi haben sich bereits auf Kriterien für Berufsgruppen verständigt, die von den Sozialpartnern und auch den Ländern sehr positiv aufgenommen worden sind. Mir ist wichtig, noch einmal zu unterstreichen, dass die Bildung von Berufsgruppen weder der heimliche Versuch ist, die Anzahl der Ausbildungsberufe drastisch zu reduzieren, noch dient sie dem Ziel, bestehende Berufe sozusagen künstlich – und sei es auch nur teilweise – anzugleichen. Die Berufe einer Berufsgruppe müssen fachlich entsprechende oder sogar deckungsgleiche fachliche Ausbildungsinhalte aufweisen. Wir wollen an berufsprofilgebende und typische Kompetenzen anknüpfen und nicht an allgemeine, übergreifende Kompetenzen, wie z. B. Team- oder Kommunikationsfähigkeit, die sicher in sehr vielen Berufen zu finden sind, die nach unserer Auffassung diese Berufe aber noch längst nicht „gruppenfähig“ machen. Da auch in Berufen, die zu einer Gruppe gehören, immer noch das enthalten sein wird, was für die jeweilige berufliche Handlungsfähigkeit benötigt wird, sehe ich keine Umsetzungsprobleme in Betrieb und Schule. Auch eine Gefährdung der Kompetenz- und Arbeitsprozessorientierung der Berufsausbildung ist aufgrund unseres Verständnisses von Berufsgruppen nicht zu befürchten.

Dr. Franz_ Die kompetenz- und prozessorientierte Ausbildung wird nicht durch Berufsgruppen in Frage gestellt. Herzstück betrieblicher Lehre ist und bleibt die Ausbildung im Arbeitsprozess. Die Darstellung in Kernqualifikationen und aufbauender Spezialisierung lässt eine kompetenz- und prozessorientierte Ausbildung zu. Durch die Berufsgruppen werden die Gemeinsamkeiten lediglich transparenter.

Das BMWi als Ordnungsgeber prüft bei jeder Neuordnung, ob die Berufsausbildung in gegliederten, aufeinander aufbauenden Stufen erfolgen kann oder ob eine einschlägige Ausbildung unter Berücksichtigung bereits erworbener beruflicher Kompetenzen angerechnet werden kann. Schon dafür ist es notwendig, gemeinsame fachliche Kernqualifikationen und darauf aufbauend Spezialisierungsmöglichkeiten zu beschreiben. Das erleichtert auch den gemeinsamen Berufsschulunterricht, womit wir gleichzeitig einer seit längerem von den Ländern erhobenen Forderung Rechnung tragen. So gibt es z. B. Kernqualifikationen, die jeder Elektriker beherrschen muss, unabhängig davon ob das Schwergewicht der Firma in der Automatisierungstechnik, der Geräte- und Systemtechnik, der Maschinen- und Antriebselektronik oder auf Gebäude- und Infrastruktursystemen liegt.

Dr. Scheffler_ Von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern wird schon heute ein hohes Maß an Mobilität und Flexibilität erwartet. Der Wechsel des Arbeitsplatzes ist häufig verbunden mit einer Aufgabe, die nicht mehr deckungsgleich mit dem erlernten Beruf ist. Daher ist es dringend erforderlich, dass junge Menschen deutlich breitere Grundqualifikationen erwerben, als sie in ihrem Ausbildungsberuf und ihrem Ausbildungsbetrieb erforderlich sind. Die Einarbeitung in betriebs- oder branchenspezifische Arbeits- und Geschäftsprozesse kann so bei Arbeitsplatzwechsel minimiert werden.

Dr. Dorn_ Die Differenzierung in berufsspezifische Fachqualifikationen und gemeinsame Kernqualifikationen für alle Berufe einer Berufsgruppe im Volumen von rund einem Drittel der Ausbildungsinhalte erleichtert erheblich eine qualifikationsbezogene Darstellung in den Ausbildungsordnungen. Es handelt sich dabei weniger um eine Trennung zwischen Grund- und Fachbildung, wie sie in früheren Jahrzehnten in den Betrieben aufeinander aufbauend vermittelt wurde. Vielmehr entspricht die Definition von Kern- und Fachqualifikationen und deren integrierte Vermittlung umfassend den Anforderungen einer kompetenzorientierten Ausbildung im Prozess der Arbeit. Für die Beschulung bietet die Angabe gemeinsamer Kernqualifikationen innerhalb einer Berufsgruppe die Möglichkeit gemeinsamer Beschulung in berufsübergreifenden Klassen für eine bestimmte Dauer und erleichtert somit die Fachklassenbildung gerade im ländlichen Raum. Wichtig ist, dass die berufsspezifische Beschulung auch bei kleinen Schülerzahlen sichergestellt ist.

Sehrbrock_ Berufliche Qualifikationen müssen in Ausbildungsordnungen und in Ausbildungsrahmenplänen als zusammenhängende und aufeinander aufbauende Kompetenzen beschrieben werden. Diese Vorgabe ermöglicht es den Betrieben, die Ausbildungsinhalte mit den im Betrieb eingesetzten Techniken und Prozessen umzusetzen. Tech-

nik- und produktneutrale Formulierungen haben den Vorteil, dass sie bei technologischen Weiterentwicklungen und Verfahrensänderungen aktuell bleiben und die Ausbildungsordnungen nicht ständig geändert werden müssen. Dieser Ansatz ermöglicht einen flexiblen Einsatz innerhalb der Betriebe und gewährleistet eine berufliche Mobilität. Andererseits bietet das Modell auch eine ausreichende Breite und Tiefe der Ausbildung. Eine zu starke Spezialisierung bereits während der Ausbildung schränkt die berufliche Mobilität der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ein und bereitet nicht optimal auf die Arbeitswelt der Zukunft vor. Es ist wenig sinnvoll zwischen berufsspezifischen Fachqualifikationen und Kernqualifikationen im Curriculum zu trennen. Die Beschäftigten benötigen umfassende Handlungskompetenz und Gestaltungsfähigkeit – als Voraussetzung für eine beteiligungsorientierte Organisationsentwicklung. Dies in der betrieblichen Ausbildung zu vermitteln, ist anspruchsvoll und erfordert besondere Kenntnisse und Methoden der didaktischen Vermittlung. Für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen spielt der Betrieb nach wie vor die wichtigste Rolle. Der Lernort Betrieb muss noch stärker genutzt und gleichzeitig die Kooperation der Lernorte Betrieb und Berufsschule verbessert werden.

BWP_ *Inwieweit sind Überlegungen zur Schaffung von Berufsgruppen anschlussfähig an den europäischen Diskurs? Kann dadurch eine erhöhte Mobilität auf dem europäischen Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt erreicht oder die Beschäftigungsfähigkeit von im deutschen Berufsbildungssystem qualifizierten Fachkräften in Europa verbessert werden?*

Hagg_ Wir sollten Berufsgruppen nicht mit Erwartungen überfrachten, die sie letztlich nicht erfüllen können. Dazu müsste man in Bezug auf Europa die sogenannten Entsprechungsverfahren aus den 1980er Jahren wieder aufleben lassen, die ja nicht sehr erfolgreich gewesen sind. Nein, wir wollen mit Berufsgruppen unser System der anerkannten Ausbildungsberufe optimieren, um inhaltliche Verwandtschaften zwischen Berufen besser erkennbar zu machen. Für die Verbesserung der beruflichen Mobilität in Europa gibt es z. B. Instrumente wie den des Europasses. Zum inhaltlichen Vergleich der Berufsausbildungen im jetzt 27 Staaten umfassenden Europa kann niemand ernsthaft zurück wollen. Aber natürlich können die bei Berufen einer Gruppe festgestellten gemeinsamen Schnittmengen ggf. auch hilfreich sein, wenn es z. B. darum geht, im Rahmen von ECVET Lerneinheiten oder sogenannte Units zu identifizieren, die dann mit Leistungspunkten belegt werden.

Dr. Franz_ Berufsgruppen machen beim Vergleich der Berufe gemeinsame Schnittmengen transparent. Dadurch erkennen Betriebe und vor allem Beschäftigte leichter, in welchen Beruf ohne große Anpassungsanstrengungen ein Durchstieg oder Wechsel möglich ist. Flexibilität und Mobi-

lität der Individuen erhöhen sich. Das ist zunächst einmal nötig, um für die anstehenden wirtschaftlichen, arbeitsmarkt- und beschäftigungsbezogenen Herausforderungen innerhalb Deutschlands besser gerüstet zu sein.

Wer darüber hinaus mobil und beweglich ist, kann diese Flexibilität natürlich auch auf europäischer Ebene und international ausspielen. Breit aufgestellte Berufe in durchlässig strukturierten Berufsgruppen können für die Mobilität über Staatsgrenzen hinweg zudem hilfreich sein. Was ein deutscher „Elektriker“ kann, weiß man im Zweifel auch in Dänemark, Frankreich oder Schweden. Spezialberufe werden zur Darlegung der Qualifikationen dagegen ein Ausbildungsprofil oder eine Zeugniserläuterung benötigen. Der Verbesserung der Mobilität in Europa dient aber in erster Linie der Europäische Qualifikationsrahmen, dessen deutsche Ausprägung, der Deutsche Qualifikationsrahmen, zurzeit erarbeitet wird.

DR. BEATE SCHEFFLER

„Der outcome einer überschaubaren Zahl von Berufsgruppen ist im europäischen Kontext seriöser zu vergleichen, als 349 einzelne outcomes.“



Dr. Scheffler_ Gerade die im dualen System ausgebildeten Fachkräfte genießen hohe Akzeptanz auf dem europäischen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Im Vergleich zu Arbeitskräften, die lediglich über einzelne „skills“ verfügen, sind sie in der Lage, sich fachlich und kommunikativ in komplexe Arbeits- und Geschäftsprozesse einzubringen. Bereits bei Auslandspraktika für Auszubildende zeigt sich der große Vorteil einer im Berufsprinzip verankerten Ausbildung junger Menschen. Der mit dem EQR und seiner nationalen Umsetzung beabsichtigte Zuwachs an Transparenz und Mobilität wird durch die Bildung von Berufsgruppen deutlich gestärkt. Der „outcome“ einer überschaubaren Zahl von Berufsgruppen mit Kernqualifikationen und anschließender Spezialisierung ist seriöser zu vergleichen, als 349 einzelne „outcomes“.

Dr. Dorn_ Berufsgruppen können dazu beitragen, die Berufe-Landschaft und die damit verbundenen Qualifikationen für Betriebe und Jugendliche im In- und Ausland transparenter zu machen. Mehr Transparenz kann die Mobilität auf dem europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt und die Beschäftigungsmöglichkeiten deutscher Fachkräfte in Europa verbessern.

Mit Blick auf den Deutschen Qualifikationsrahmen muss die berufliche Handlungskompetenz das entscheidende Merkmal bei der Beschreibung von Qualifikationen sein. Alle Qualifikationen müssen nach gleichem Prinzip und inhaltlich begründet zugeordnet werden. Nur auf diesem Weg lassen sich Transparenz und Vergleichbarkeit herstellen. Für die berufliche Bildung bedeutet dies, dass sich generell und auch innerhalb einer Berufsgruppe durchaus mehrere Ausbildungsberufe auf unterschiedlichen Niveaus finden können. Beispiel: Die Berufsgruppe der industriellen Elektroberufe umfasst u. a. sowohl den zweijährigen Industrieelektriker wie auch den dreieinhalbjährigen Systeminformatiker, die sich durchaus auf einem unterschiedlichen Kompetenzniveau bewegen.

europäischen Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt fördern. Die aktuelle Diskussion zeigt, wie wichtig es ist, ein gemeinsames Verständnis von Berufen im europäischen Dialog zu entwickeln.

BWP_ *Der Innovationskreis Berufliche Bildung hat sich zum Ziel gesetzt, „eine deutliche Steigerung von Berufsgruppen in den nächsten fünf Jahren auch praktisch zu erreichen“. Welche Entwicklungsaufgaben stehen in nächster Zeit an, um diesem Ziel tatsächlich näher zu kommen? Wie können Sie diesen Prozess unterstützen, und welche Impulse erwarten Sie darüber hinaus von den weiteren am Prozess beteiligten Berufsbildungsakteuren sowie aus der Berufsbildungsforschung?*

Haugg_ In den Empfehlungen des Innovationskreises Berufliche Bildung waren noch ausschließlich die Sozialpartner aufgefordert worden, Vorschläge für Berufsgruppen vorzulegen. Das hat sich seit dem Qualifizierungsgipfel der Bundeskanzlerin mit den Ministerpräsidenten im Jahr 2008 geändert. In der beschlossenen Qualifizierungsinitiative heißt es ausdrücklich: „Der Bund wird gemeinsam mit den Sozialpartnern und abgestimmt mit den Ländern Ausbildungsberufe für verwandte Tätigkeitsbereiche zu Berufsgruppen zusammenführen.“ Und ähnlich lautet auch die Formulierung im Beschluss der Bundesregierung. Das heißt, wir warten jetzt nicht mehr ausschließlich auf Anregungen und Vorschläge der Sozialpartner, sondern die Bundesregierung wird auch selbst initiativ werden. Wir werden die Möglichkeiten für die Bildung von Berufsgruppen sehr sorgfältig prüfen, zuallererst natürlich im Zusammenhang mit ohnehin anstehenden Modernisierungen von Ausbildungsberufen. Wenn wir es dann für erforderlich halten, werden wir hierzu aber auch wissenschaftliche Expertisen einholen. Mir ist wichtig, dass wir auch beim Thema Berufsgruppen möglichst den Konsens mit den Beteiligten erreichen. Es wird also keine Top-down-Aktion mit vordefinierten Berufsgruppenkonzepten geben, aber wir werden sicher auch nicht jedem ablehnenden Argument folgen können.

Dr. Franz_ Berufsgruppen lassen sich keinesfalls am grünen Tisch konstruieren. Deshalb hat der Innovationskreis weniger die Ministerien, sondern in erster Linie Wirtschaft und Gewerkschaften aufgefordert, geeignete Vorschläge für Berufsgruppen zu unterbreiten und die Ausbildungsinhalte, wo sinnvoll, in Kompetenzabschnitte zu gliedern.

Die Frage wird sich immer im Zusammenhang mit anstehenden Modernisierungen und Neuordnungen stellen. Das BMWi wirkt vor Beginn der Verfahren darauf hin, dass verwandte Berufe möglichst zeitgleich modernisiert werden, um mit Hilfe der Sachverständigen aus den Betrieben Gemeinsamkeiten zu identifizieren. Die Fachverbände tendieren oftmals zu einer eher differenzierten Lösung. Wir



INGRID SEHRBROCK

„Durch die Einführung europäischer Berufe mit gemeinsamen Berufsstrukturen und Berufsbildungskonzepten könnte die berufliche Bildung weiter europäisiert werden.“

Sehrbrock_ Bei der Herausbildung eines europäischen Arbeitsmarkts befinden wir uns an einer Weichenstellung. Es stellt sich die Frage, ob konstituierend für einen europäischen Arbeitsmarkt die nach modernen Berufen organisierten Facharbeitsmärkte oder „Jedermanns-Fähigkeiten“ auf der Basis allgemeiner Grundbildung und des Trainings „on the job“ sind. Der DGB sieht die Vorteile eindeutig auf der Seite eines nach modernen Berufen organisierten Facharbeitsmarktes. Die duale Berufsausbildung vermittelt qualitativ hochwertige Qualifikationen, schafft Grundlagen für biografische Entwicklungsmöglichkeiten, sorgt dank ihrer betrieblichen Verankerung für hohe Übergangsraten in den Arbeitsmarkt und mindert damit die Jugendarbeitslosigkeit. Ein großer Teil der Berufe ist bereits überall in Europa etabliert. Neben dem traditionellen Handwerk sind das Berufe im Gesundheitssektor sowie im Bereich Handel und Industrie. Auch wenn die Berufsbezeichnungen nicht immer übereinstimmen, sind doch die Aufgabenbereiche europaweit sehr ähnlich. Gleichwohl könnte die berufliche Bildung weiter „europäisiert“ werden. Dazu gehört beispielsweise die Einführung europäischer Berufe mit gemeinsamen Berufsstrukturen und Berufsbildungskonzepten. Der KFZ-Mechatroniker ist hierfür ein gutes Beispiel. Auch der Deutsche Qualifikationsrahmen, der zurzeit entwickelt wird, soll Transparenz und Mobilität auf dem

legen dann Wert darauf, dass die Sozialpartner schlüssig und nachvollziehbar darlegen, warum sie im Einzelfall keine Berufsgruppe wollen. Bestehen weiterhin Zweifel, kann der Ordnungsgeber auch weitere Untersuchungen veranlassen. In solchen Fällen müssen dann nachhaltige Lösungen gefunden werden, wie wir sie z. B. aktuell für die industriellen Metallberufe vorbereiten.

Dr. Scheffler Derzeit wird anlassbezogen die Notwendigkeit einer Berufsgruppenbildung bei jedem Neuordnungsverfahren geprüft. Aus meiner Sicht bedarf es jedoch einer Planung, die über einen Zeitraum von vielleicht maximal zehn Jahren alle Ausbildungsberufe in den „Berufsgruppenblick“ nimmt. Ergebnis muss sein, dass sich bei möglichst vielen Ausbildungsberufen bzw. den darin aktiven Partnern der Berufsausbildung das Bewusstsein entwickelt, ohne Identitätsverlust für die Branchen jeweils ein prominentes Mitglied einer Berufsgruppe zu sein. Darüber hinaus sollten nun auch mögliche Konsequenzen aus der Berufsgruppenbildung z. B. für die Anrechnung von Ausbildungszeiten und Abschlussprüfungen gezogen werden. Diese Auffassung haben die Länder bereits gegenüber den zuständigen Ressorts der Bundesregierung kommuniziert und sind zuversichtlich, dass in der u. a. im Bund-Länder Koordinierungsausschuss bewährten Zusammenarbeit auch dieses Reformwerk effektiv angegangen werden kann.

Dr. Dorn Zur Umsetzung der IKBB-Empfehlungen hat die Wirtschaft 2007 die Vereinbarung eines generellen Prüfungsauftrags bei allen Neuordnungen von Bund, Ländern und Gewerkschaften initiiert. Bei allen Neuordnungen werden seither die Möglichkeiten der Vernetzung von Berufen durch die Identifikation gemeinsamer Qualifikationen zur Bildung einer neuen Berufsgruppe geprüft. Bei neuen Berufsvorschlägen wird die Integration in bestehende Berufe oder Berufsgruppen geprüft. Falls gemeinsame Ausbildungsinhalte nicht in ausreichendem Maß vorhanden sind, ist zu prüfen, ob für den Rahmenlehrplan gemeinsame Lernfelder innerhalb einer Berufsgruppe ausgewiesen werden können. Für die Schaffung weiterer Berufsgruppen legt die Wirtschaft regelmäßig Vorschläge vor. 80 Prozent der seit 2007 neu geordneten bzw. neuen Berufen sind berufsgruppenmäßig vernetzt. Diese Vernetzung reicht von einer gemeinsamen De-facto-Beschulung bis hin zu identischen Ausbildungsinhalten.

Weitere Impulse für Berufsgruppen können durch zweijährige Berufe mit Durchstiegsmöglichkeiten in dreijährige Berufe entstehen, um insbesondere auch leistungsschwächeren Jugendlichen den Einstieg in eine vollwertige Berufsausbildung zu ermöglichen. Hier erwarten wir von den Gewerkschaften mehr grundsätzliche Bereitschaft und Unterstützung, um gemeinsam mehr Chancen für diese Zielgruppen zu eröffnen. Darüber hinaus können die Berufsschulen die weitere Entwicklung von Berufsgruppen

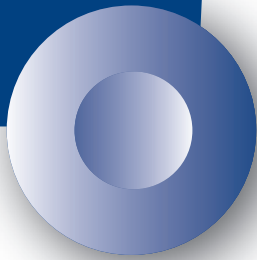
unterstützen, indem sie die Option für gemeinsame und differenzierte Beschulung für ein flexibleres Angebot, z. B. im Rahmen eines Kurssystems, nutzen.

DR. ECKHARD FRANZ

„Berufsgruppen lassen sich nicht am grünen Tisch konstruieren. Wirtschaft und Gewerkschaften sind aufgefordert, geeignete Vorschläge zu unterbreiten.“

Sehrbrock Grundlage für die Entwicklung von Kernberufen ist der über Jahrzehnte etablierte Bildungsdialog zwischen den Sozialpartnern und ihren Sachverständigen, der Berufsbildungsforschung – vor allem des Bundesinstituts für Berufsbildung –, den Verantwortlichen der Bundesressorts und der Schulministerien der Länder. Durch die zusätzliche Einrichtung von Berufsfachkommissionen der Sozialpartner in Branchen könnte dieser Prozess weiter vorangebracht werden. Sie können helfen, den Modernisierungs- und Qualifikationsbedarf in einzelnen Berufen frühzeitig zu erkennen. Die Aktualisierung von Inhalten wäre so nicht mehr ein punktueller Vorgang, sondern ein Prozess, der auf Dauer angelegt ist. Die Einbindung der Sozialpartner stellt sicher, dass bei allen Reformen auch die Ausbildungsbedingungen der kleineren und mittleren Betriebe berücksichtigt werden. Im Übrigen würden Berufsfachkommissionen auch einen Beitrag zur Professionalisierung und Qualitätssicherung der Ordnungsarbeit leisten. Es muss sichergestellt werden, dass Ausbildungsberufe eine breite Unterstützung und Verankerung bei Unternehmen und Beschäftigten finden. Deshalb muss die Bundesregierung bei der Erarbeitung von Ausbildungsberufen den bewährten Konsens der Sozialpartner wieder zur Grundlage machen. ■

(Fragen: Christiane Jäger)



Wie entwickelt man eine Berufsgruppe?

Ein mögliches Strukturkonzept

► Die Zusammenführung von Ausbildungsberufen mit verwandten Tätigkeiten zu Berufsgruppen ist eine aktuelle Aufgabe der Berufsbildung in Deutschland, die laut Empfehlung des Innovationskreises Berufliche Bildung (IKBB) bei jeder Neuordnung und Neuentwicklung von Ausbildungsberufen zu prüfen ist. Dabei ist ein systematisches Vorgehen zur Ermittlung von Gemeinsamkeiten der zu vermittelnden Qualifikationen unverzichtbar. Das BIBB hat im Rahmen eines Entwicklungsprojekts einen Vorschlag entwickelt, wie die Bildung von Berufsgruppen strukturiert und kriteriengeleitet erfolgen kann, der in diesem Beitrag vorgestellt wird. Fragen, die jeweils speziell im Rahmen von Neuordnungsverfahren zu klären sind, werden abschließend benannt.



MARKUS BRETSCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB



JORG-GÜNTHER GRUNWALD

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



GERT ZINKE

Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Unternehmens- und personenbezogene Dienstleistungsberufe/Ausschuss für Fragen behinderter Menschen“ im BIBB

Warum sollen Ausbildungsberufe zu Berufsgruppen zusammengefasst werden?

Der Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hat im Juli 2007 in seinen zehn Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung empfohlen, dass „... bei Ausbildungsberufen, die in verwandten Tätigkeitsbereichen geschaffen wurden, eine Strukturierung in Berufsgruppen mit gemeinsamer Kernqualifikation und darauf aufbauenden Spezialisierungsmöglichkeiten durch Wirtschaft und Gewerkschaften zu prüfen und geeignete Vorschläge zu unterbreiten“ seien. Diese Prüfung soll „ab sofort vor jeder Neuordnung eines Einzelberufs“ erfolgen (BMBF 2007, S. 18).

Dieser Prüfauftrag des IKBB richtete sich ursprünglich nur an die in Neuordnungsverfahren beteiligten Sozialpartner (Wirtschaft und Gewerkschaften). Allerdings hat die Bundesregierung das Thema ein Jahr später im Rahmen ihrer Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ aufgegriffen und auch einen gewissen Handlungsauftrag für sich selbst formuliert, indem sie die Bündelung der ca. 350 Ausbildungsberufe zu Berufsgruppen „gemeinsam mit den Sozialpartnern und Ländern“ vornehmen möchte (vgl. Bundesregierung 2008, S. 29). Wie die zuständigen Bundesressorts – das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) und das BMBF – in einem gemeinsamen Kriterienpapier 2009 beschrieben haben, sehen sie den maßgeblichen Nutzen von Berufsgruppen in den erhöhten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, indem insbesondere den Auszubildenden und den Beschäftigten größere Berufsflexibilität und Mobilität eingeräumt und das Risiko von beruflichen Sackgassen vermindert wird. Hinzu kommt, dass die Ausbildung durch Anrechnung von Ausbildungszeiten und erbrachten Lernleistungen verkürzt werden kann. Die Berufsschule wiederum profitiert von Berufsgruppen, da eine zumindest teilweise gemeinsame Beschulung ermöglicht werden kann, wenn die Rahmenlehrpläne so angelegt werden, dass sich Lernfelder entsprechen oder sogar gleichen (vgl. BRETSCHNEIDER/GRUNWALD/ZINKE 2010, S. 23 ff.).

Was sind Berufsgruppen?

Eine Berufsgruppe kann definiert werden als eine inhaltliche Verknüpfung von Ausbildungsberufen, die auf der Basis von gemeinsamen Schnittmengen (zum Beispiel gemeinsame Lernziele oder Kompetenzen) vorgenommen wird. Damit wird das Ziel verfolgt, Transparenz, Offenheit, Durchlässigkeit und Umsetzbarkeit der Berufsausbildung zu verbessern (vgl. BRETSCHNEIDER/GRUNWALD/ZINKE 2010). Bei der Bildung von Berufsgruppen sind zwei Fragen zu beantworten:

- Was ist fachlich/berufskundlich sinnvoll und machbar?
- Was ist (berufs-)bildungspolitisch gewollt und durchsetzbar?

Nach den Empfehlungen des Innovationskreises Berufliche Bildung des BMBF und der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung werden Gemeinsamkeiten ausschließlich bei den sogenannten *Kernqualifikationen* gesucht. Dieser Begriff wird in der Berufsausbildung insbesondere seit der Neuordnung der informationstechnischen Berufe 1997 und der industriellen Elektro- und Metallberufe 2003/2005 als ein Ausdruck für gemeinsame fachliche Inhalte von verwandten Berufen einer Berufsgruppe verstärkt verwendet. Durch die zeitgleiche und koordinierte Neuordnung in diesen Ausbildungsberufen sind Ordnungsmittel entstanden, die – ohne dass zum damaligen Zeitpunkt der Begriff Verwendung fand – als Berufsgruppen verstanden werden können. Die Sozialpartner verständigten sich vor der Neuordnung auf die Beschreibung berufsübergreifend gemeinsamer Qualifikationsanteile und gemeinsamer Beschreibungsmuster für die neuzuordnenden Berufe. In einer entsprechenden Rahmenvereinbarung heißt es dazu: „Um die berufliche Mobilität und Flexibilität der Arbeitnehmer zu begünstigen, wird angestrebt, über die Dauer von 21 Monaten, verteilt über die gesamte Ausbildungszeit, auf der Ebene der Berufsbildpositionen gemeinsame Qualifikationen (Kernqualifikationen) für alle industriellen Metallberufe zu definieren und in den Verordnungen festzulegen“ (Gesamtmetall/IG Metall 2001).

Auf gleiche Weise wurde für die industriellen Elektroberufe verfahren, und auch für die handwerklichen Metall- und Elektroberufe fand dieser Ansatz grundsätzlich Anwendung. Die industriellen Metallberufe sowie die industriellen Elektroberufe wurden in jeweils einer gemeinsamen Verordnung erlassen. Dabei sind als Kernqualifikationen alle Berufsbildpositionen aufgezählt, die bei allen Berufen der jeweiligen Berufsgruppe wortidentisch sind. Diese wurden in Anlage 1 der Ausbildungsordnung als berufsübergreifender Teil des Ausbildungsrahmenplans veröffentlicht. Insgesamt sind dies z. B. bei den industriellen Metallberufen zwölf Berufsbildpositionen, die unter Einbeziehung selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens integriert mit berufsspezifischen Fachqualifikationen während

Tabelle **Beispiel für gemeinsame Kernqualifikationen für die Berufsgruppe der industriellen Elektroberufe**

| Lfd. Nr. | Teil des Ausbildungsberufsbilds | Kernqualifikationen, die unter Einbeziehung selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens integriert mit berufsspezifischen Fachqualifikationen zu vermitteln sind |
|----------|---|--|
| ... | | |
| 7 | Montieren und Anschließen elektrischer Betriebsmittel (§ 7 Absatz 1 Nr. 7, § 11 Absatz 1 Nr. 7, § 15 Absatz 1 Nr. 7, § 19 Absatz 1 Nr. 7, § 23 Absatz 1 Nr. 7, § 27 Absatz 1 Nr. 7) | a) Baugruppen demontieren und montieren sowie Teile durch mechanische Bearbeitung anpassen b) Leitungen auswählen und zurichten sowie Baugruppen und Geräte mit unterschiedlichen Anschlusstechniken verbinden c) Leitungswege und Gerätemontageorte unter Beachtung der elektromagnetischen Verträglichkeit festlegen d) elektrische Betriebsmittel und Leitungsverlegesysteme auswählen und montieren e) Leitungen installieren f) elektrische Geräte herstellen oder elektrische Anlagen errichten, Geräte oder Anlagen in Betrieb nehmen g) beim Errichten, Ändern, Instandhalten und Betreiben elektrischer Anlagen und Betriebsmittel die elektrotechnischen Regeln beachten h) Abfälle vermeiden sowie Abfallstoffe, nicht verbrauchte Betriebsstoffe und Bauteile hinsichtlich der Entsorgung bewerten, umweltgerecht lagern und für die Entsorgung bereitstellen |
| 8 | Messen und Analysieren von elektrischen Funktionen und Systemen (§ 7 Absatz 1 Nr. 8, § 11 Absatz 1 Nr. 8, § 15 Absatz 1 Nr. 8, § 19 Absatz 1 Nr. 8, § 23 Absatz 1 Nr. 8, § 27 Absatz 1 Nr. 8) | a) Messverfahren und Messgeräte auswählen b) elektrische Größen messen, bewerten und berechnen c) Kenndaten und Funktion von Baugruppen prüfen d) Steuerschaltungen analysieren e) Signale verfolgen und an Schnittstellen prüfen f) systematische Fehlersuche durchführen g) Sensoren und Aktoren prüfen und einstellen h) Steuerungen und Regelungen hinsichtlich ihrer Funktion prüfen und bewerten i) Funktionsfähigkeit von Systemen und Komponenten prüfen, Datenprotokolle interpretieren |
| ... | | |

Quelle: Auszug aus dem Ausbildungsrahmenplan, Verordnung von 2007

der Hälfte der regulären Ausbildungszeit (= 21 Monate) zu vermitteln sind. Die Tabelle zeigt als Beispiel einen entsprechenden Auszug aus dem Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen (2007). Die angegebenen Paragraphen beziehen sich dabei auf die in der Verordnung genannten Ausbildungsberufsbilder der betroffenen Berufe: Elektroniker/-in für Gebäude- und Infrastruktursysteme (§ 7), Elektroniker/-in für Betriebstechnik (§ 11), Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik (§ 15), Elektroniker/-in für Geräte und Systeme (§ 19) Systeminformatiker/-in (§ 23) sowie Elektroniker/-in für luftfahrttechnische Systeme (§ 27).

Eine allgemeingültige Definition für Kernqualifikationen findet sich in der Literatur darüber hinaus bislang nicht. In dem von BMBF und BMWi entwickelten Kriterienpapier für die Bildung von Berufsgruppen (2009) werden dafür als Voraussetzung „fachlich entsprechende oder sogar deckungsgleiche fachliche Ausbildungsinhalte“ definiert. Der Zusatz „oder sogar deckungsgleich“ bedeutet, dass – anders als bei den oben erwähnten industriellen Metall- und Elektroberufen – nicht zwingend eine identische Formulierung in den Ordnungsmitteln (den Berufsbildpositionen und/oder den Lernzielen) bestehen muss.

Der Prozess zur Bildung von Berufsgruppen

Um die oben gestellten Fragen nach dem fachlich Sinnvollen und dem politisch Durchsetzbaren beantworten zu können, ist – als Kern der Bildung von Berufsgruppen – zunächst die Identifizierung von Gemeinsamkeiten durch eine Überprüfung der wahrzunehmenden Arbeitsaufgaben und notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich. Ansatzpunkte liefern neben statistischen Klassifikationssystemen vor allem die entsprechenden Ordnungsmittel für Betrieb und Schule (Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan) sowie die faktisch ausgeübten Tätigkeiten am Arbeitsplatz. Gemeinsamkeiten und Schnittmengen der Ausbildungsinhalte von mindestens zwei Ausbildungsberufen sollten zunächst im Rahmen eines wissenschaftlichen Verfahrens identifiziert und anschließend von den Sozialpartnern und Bundesressorts im Sinne eines „Eckwertevorschlags“ definiert werden, um dann in einem Ordnungsverfahren mit Sachverständigen festgelegt werden zu können (vgl. Abbildung).

UNTERSUCHUNGSEBENEN

Für die Identifikation der Gemeinsamkeiten kommen folgende vier Untersuchungsebenen in Frage, die möglichst nacheinander zu durchlaufen sind, wobei Ebene 1 im Vordergrund steht und die Ebenen 2 bis 4 ergänzend hinzukommen können:

1. **Ordnungsebene:** Hier geht es um die Analyse und den Vergleich der in Frage kommenden Ausbildungsinhalte von Ordnungsmitteln, also Berufsbildpositionen, Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten gemäß Ausbildungsrahmenplan sowie Lernfelder gemäß schulischem Rahmenlehrplan.
2. **Statistikebene:** Hier geht es konkret um die Überprüfung der insbesondere vom Statistischen Bundesamt und von der Bundesagentur für Arbeit verwendeten Klassifizierungssysteme der Ausbildungs- und Erwerbsberufe (vgl. TIEMANN/HELMRICH in diesem Heft). Diese Ebene dient der Überprüfung der Analyseergebnisse von Ebene 1, um ggf. weitere ähnliche Berufe identifizieren zu können.
3. **Erwerbsebene:** Da jeder Neuordnung bzw. Neuentwicklung eines anerkannten Ausbildungsberufs in der Regel eine Analyse des Bedarfs vorausgeht, sind die Anforderungen und Bedingungen der Arbeitsrealität dem Grunde nach bereits bei Ebene 1 berücksichtigt. Trotzdem kann es, z. B. bei zeitlich sehr weit zurückliegenden Ordnungsverfahren, sinnvoll sein, zusätzlich noch aktuelle Qualifikationsuntersuchungen in der Arbeitswelt durchzuführen. Dabei geht es insbesondere um die Erfassung der faktisch ausgeübten Tätigkeiten am Arbeitsplatz (Arbeitsaufgaben).
4. **Zukunftsebene:** Hier geht es um die Abschätzung künftiger Entwicklungen, Wertigkeiten und Anforderungen der

betrachteten Berufe aus Sicht der Technologie- und Organisationsentwicklung sowie des quantitativen und qualitativen Qualifikationsbedarfs. Diese Untersuchungen werden z. B. im Rahmen der Früherkennung oder der Dauerbeobachtung insbesondere bei zukunftssträchtigen Berufsfeldern oder Ausbildungsberufen, deren Neuordnungen schon sehr lange zurückliegen, durchgeführt.

Mögliche Methoden zur Überprüfung von Gemeinsamkeiten sind auf der Ordnungsebene in erster Linie Literatur- und Dokumentenanalysen, teilnehmende Beobachtungen und Experten- sowie Gremienbefragungen. Sicherlich nur in wenigen Fällen werden ausführliche Tätigkeitsanalysen am Arbeitsplatz erforderlich sein.

UNTERSUCHUNGSKRITERIEN

Um zu einer aussagefähigen Bewertung zu gelangen, sollten möglichst alle vier Ebenen berücksichtigt werden. Durchgeführte Expertenworkshops haben gezeigt, dass eine Überprüfung insbesondere anhand folgender Leitfragen zielführend sein kann:

1. Gibt es ähnliche Arbeitsaufgaben, Arbeitsgegenstände, Arbeitstechnologien und/oder Geschäftsprozesse in jeweils berufstypischen Handlungsfeldern?
2. Gibt es eine Schnittmenge an gemeinsamen beruflichen Kompetenzen?
3. Sind Ansätze und Möglichkeiten der gegenseitigen Anrechnung von im Rahmen der Berufsausbildung erbrachten Lernleistungen, wie z. B. Teilqualifikationen und Abschlüssen vorhanden?
4. Bestehen Fortbildungsmöglichkeiten in einem gemeinsamen Profil als Spezialist, Professional, Meister oder Techniker?
5. Kann eine gemeinsame Beschulung erfolgen?

Aus Sicht des für die Berufsbildung federführenden Bundes sind insbesondere die ersten vier Leitfragen von vorrangiger Bedeutung. Demgegenüber dürften die Länder auch der fünften Frage eine wichtige Rolle zuweisen, wobei sie allerdings die gemeinsame Beschulung weniger als Kriterium für die Bildung von Berufsgruppen ansehen, sondern eher als deren Konsequenz.

ERGBNISDOKUMENTATION

Sind die Schnittmengen gemeinsamer beruflicher Kompetenzen bzw. Arbeitsaufgaben hinreichend groß, sind Voraussetzungen zur Bildung einer Berufsgruppe gegeben. Die Ergebnisdarstellung sollte die gemeinsamen Inhalte der neu zu ordnenden Berufe einer Berufsgruppe vergleichbar und voneinander abgrenzend dokumentieren. Dies gilt auch, wenn es sich nur um einen einzigen Beruf handelt, der aktuell neu geordnet wird, aber mit anderen bestehenden Berufen eine Berufsgruppe bilden soll.

Die Ergebnisdarstellung bietet die Grundlage für die Meinungsbildung und Entscheidungsfindung der politischen

Entscheidungsträger. Zudem verbessert sie die Transparenz sowohl für Auszubildende als auch für Arbeitgeber und kann für die Berufswegeplanung und betriebsinterne Personalentwicklung genutzt werden.

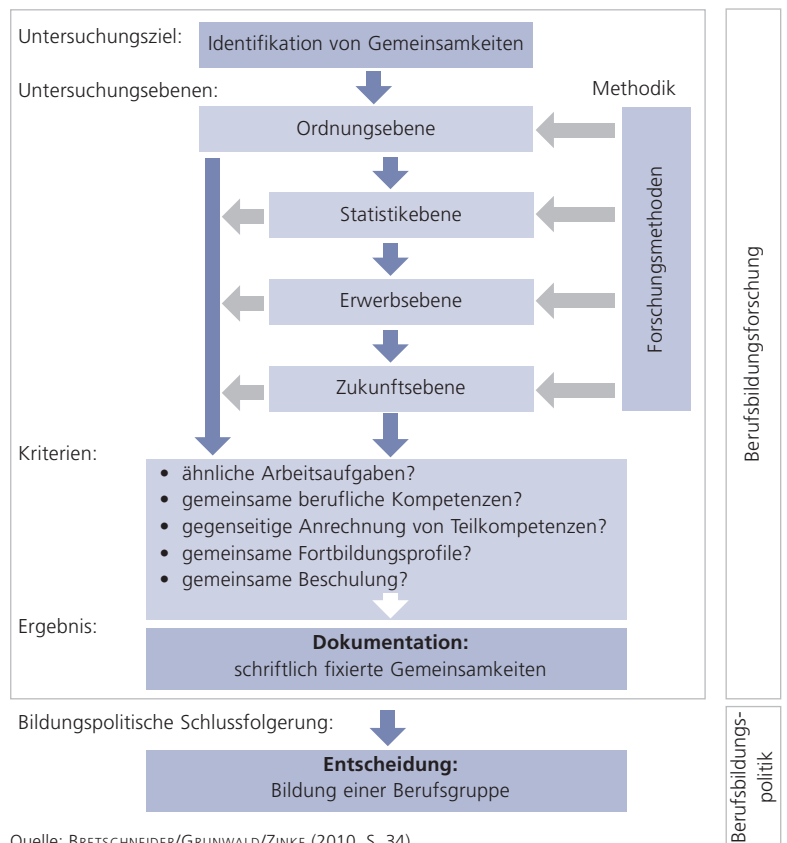
Offene Fragen und mögliche Perspektiven

Die Bildung von Berufsgruppen wird derzeit von den berufsbildungspolitischen Akteuren von Fall zu Fall ohne die Zugrundelegung von einheitlichen Standards beantwortet. Der vorgestellte Entwurf leistet einen Beitrag zu einer möglichen Standardisierung. Bei der Festlegung von Berufsgruppen bleiben gleichwohl noch einige Fragen offen:

- *Wie können Ausbildungsordnungen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Beschreibungsmustern erstellt wurden, verglichen werden?* Auf der Ebene bestehender Ordnungsmittel kann sich das Problem der Vergleichbarkeit vor allem bei Lernzielen stellen (vgl. BRÖTZ/SCHAPFEL-KAISER in diesem Heft). Dieser Aspekt kann im Hinblick auf Überlegungen zur Entwicklung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen ebenfalls relevant werden.
- *In welcher Detailtiefe sollen gemeinsame Inhalte erfasst werden?* Hier lassen sich Berufsbildpositionen von den differenzierteren Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten auf Lernzielebene unterscheiden. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass mit zunehmender Differenziertheit die Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede klarer erkennbar werden.
- *Welche Arbeitsaufgaben sind qualitativ gleich oder ähnlich?* Als Kriterien für eine Überprüfung können beispielsweise der Standardisierungsgrad, die vollständige Durchführung einer Arbeitsaufgabe, deren Komplexität oder die Gestaltungsspielräume dienen.
- *Ab welchem Umfang an gemeinsamen Inhalten begründet sich die Zugehörigkeit eines Berufs zu einer Berufsgruppe?* Hier stellt sich die Schwierigkeit, qualitative Unterschiede in quantitative Unterschiede zu überführen. Im Ergebnis könnte anhand dieser Angaben die relative Nähe oder Entfernung zwischen Ausbildungsberufen verdeutlicht werden.
- *Wie können Ausbildungsordnungen mit unterschiedlichen Strukturmodellen und mit voneinander abweichenden Vermittlungszeitpunkten verknüpft werden?* Hier ergibt sich das Problem, wie sich Ausbildungsberufe mit Fachrichtungen, die genealogisch aus mehreren Ursprungsberufen entstanden sind und damit bereits den Charakter einer „Quasi-Berufsgruppe“ aufweisen, weiter mit anderen Ausbildungsberufen verknüpft werden können.

Diese Fragen sind zunächst auf wissenschaftlicher Ebene zu beantworten. Analog zum Konsensprinzip in Neuord-

Abbildung Der Prozess zur Bildung von Berufsgruppen

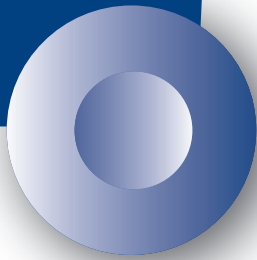


Quelle: BRETSCHNEIDER/GRUNWALD/ZINKE (2010, S. 34)

nungsverfahren dienen die Ergebnisse als Grundlage für eine gemeinsame Entscheidung aller beteiligten Akteure auf bildungspolitischer Ebene. Es wird daher vorgeschlagen, dieser Systematik folgend eine Erprobung des Strukturkonzepts durchzuführen. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse können zur Überprüfung und Weiterentwicklung des Strukturkonzepts herangezogen werden. ■

Literatur

- BRETSCHNEIDER, M.; GRUNWALD, J.-G.; ZINKE, G.: *Entwicklung eines möglichen Strukturkonzepts für die Bildung von Berufsgruppen. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 113) Bonn 2010 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6214 (Stand: 21.5.2010)*
- BMBF (Hrsg.): *10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises Berufliche Bildung. Berlin 2007 – URL: www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand: 21.5.2010)*
- BMBF; BMWi: *Kriterien für die Bildung von Berufsgruppen. Unveröffentlichtes Papier. Bonn 2009 (Stand: 18.8.2009)*
- BUNDESREGIERUNG: *Aufstieg durch Bildung. Qualifizierungsoffensive der Bundesregierung. Bonn/Berlin 2008*
- GESAMTMETALL; IG METALL: *Industriearbeit im Wandel. Mit neuen Berufen in das dritte Jahrtausend. Rahmenvereinbarung zwischen Gesamtmetall und IG Metall zur Neugestaltung der industriellen Metallberufe. Köln/Frankfurt a. M. 2001*
- Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 24. Juli 2007. In: BGBl I Nr. 35 v. 30. Juli 2007, S. 1678 ff.



Neugestaltung der beruflichen Grundbildung – der Schulversuch BERG in Sachsen

► Das Sächsische Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) führt seit dem Schuljahr 2007/2008 einen Schulversuch zur „Neugestaltung der beruflichen Grundbildung kaufmännischer und verwandter Berufe“ (BERG) durch. Unter Grundbildung wird dabei das erste Jahr der beruflichen Ausbildung in Vollzeitform im Rahmen des Berufsgrundbildungsjahrs (BGJ) und im dualen System verstanden. Der Schulversuch widmet sich der Frage, wie eine gemeinsame Grundbildung für kaufmännische Berufe bzw. Berufsgruppen gestaltet werden kann. Im Beitrag wird die Entwicklung eines nach Lernfeldern strukturierten Curriculums (inkl. Ziele, Inhalte, Stundentafeln mit entsprechenden Zeitrichtwerten) vorgestellt, das sich derzeit in der Erprobung befindet.



CINDY GRZANNA

Dipl.-Kffr., wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der TU Dresden



BÄRBEL FÜRSTENAU

Prof. Dr., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der TU Dresden

Hintergründe und Ziele des Schulversuchs BERG

Anlass für die Initiierung des Schulversuches waren verschiedene Herausforderungen in der beruflichen Grundbildung:

- Der Wunsch von Unternehmen, neue Berufe passgerecht auf die Anforderungen der Wirtschaft auszurichten, führte zu einer Vielzahl von sogenannten „Splitterberufen“ mit einer geringen Anzahl an Schülern deutschlandweit. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU) sind kaum in der Lage, derart spezialisiert auszubilden. Zudem schränkt Überspezialisierung häufig die Flexibilität und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt sowie einen Berufswechsel ein.
- Geringe Zahlen an Auszubildenden, so wie sie durch Splitterberufe vor allem aber durch die demografische Entwicklung¹ hervorgerufen werden, führen dazu, dass die Beschulung länderübergreifend an zentralen Standorten erfolgt. Dies widerspricht jedoch dem Wunsch nach einer wohnort- und betriebsnahen Schulausbildung. Für die Auszubildenden sind damit häufig finanzielle und soziale Probleme verbunden. Insgesamt ergeben sich für die Berufsschulen und die Unternehmen organisatorische Schwierigkeiten, die ausbildungshemmend oder -vermeidend wirken können. Schulen haben z. B. Probleme, Fachklassen zu bilden, oder im Extremfall müssen Schulstandorte geschlossen werden; dies gilt insbesondere für den ländlichen Raum. Infolgedessen können sich Unternehmen entweder ganz aus der Ausbildung zurückziehen oder Ausbildung an wenigen Orten – vermutlich eher in Ballungsgebieten – konzentrieren.
- Seitens der Unternehmen ist eine mangelnde Bereitschaft festzustellen, vollzeitschulische berufliche Grundbildung – so wie sie im BGJ vermittelt wird – auf die duale Ausbildung (auf Grundlage § 7 BBiG und der darauf basie-

¹ Nach einer Prognose des SMK (2008) werden die Schülerzahlen in den nächsten Jahren auf einem konstant niedrigen Niveau gegenüber den Zahlen zu Beginn der 1990er Jahre verbleiben, wobei die Anzahl der Berufsschüler/-innen erst im Jahr 2012 den Tiefpunkt erreichen wird.

renden Sächsischen Ausführungsverordnung zum Berufsbildungsgesetz, SächsBBiGAVO 2009) anzurechnen. Als Gründe hierfür werden unter anderem zu geringe Praxisnähe und nicht ausreichend kompatible Ausbildungsinhalte genannt. Diese Kritik ist nicht unberechtigt, da nach wie vor der veraltete KMK-Rahmenlehrplan für das BGJ „Wirtschaft und Verwaltung“ aus dem Jahr 1978 gültig ist. Eine Folge der fehlenden Anrechnungsbereitschaft durch die Unternehmen ist, dass Jugendliche weitere Ausbildungsmaßnahmen ergreifen. Dies ist aus bildungsökonomischer und berufsbiografischer Sicht suboptimal.

- Die Entwicklungen in der europäischen Bildungslandschaft, insbesondere in Form der Transparenzinstrumentarien Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) und European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET), führen auch in Deutschland zu verstärkten Bemühungen, erworbene Kompetenzen im Rahmen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und eines auf Deutschland angepassten Leistungspunktesystems DECVET zu zertifizieren und anzurechnen. Vor diesem Hintergrund eröffnen sich neue Perspektiven, aber auch Anforderungen an die Zertifizierung und Anrechnungbarkeit der beruflichen Grundbildung (vgl. auch NOTZ/SCHÄFER/VORBERGER in diesem Heft).

Um den negativen Auswirkungen von zu spezialisierten Ausbildungsberufen, veralteten Curricula, fehlender Anerkennung und Anrechnung vollzeitschulischer Grundbildung sowie möglichen Klassen- oder Schulschließungen entgegenzuwirken, war es Ziel des Schulversuchs BERG, ein Curriculum zu erarbeiten, welches eine gemeinsame berufliche Grundbildung im ersten Ausbildungsjahr für kaufmännische und verwandte Berufe vorsieht. Dieses Curriculum soll es ermöglichen, Schüler/-innen berufsspezifisch, berufsgruppenspezifisch und berufsgruppenübergreifend zu beschulen, und zielt auf die Entwicklung sowohl gemeinsamer kaufmännischer Kernkompetenzen als auch berufsspezifischer Kompetenzen. Zudem soll die Anschlussfähigkeit an das zweite Ausbildungsjahr in den unterschiedlichen Ausbildungsberufen gesichert werden.

Entwicklung des Curriculums

DIE ARBEITSSTRUKTUR IM SCHULVERSUCH BERG

Unter der Leitung des SMK arbeiteten eine Lehrplankommission, ein Fachbeirat sowie die Sächsische Bildungsagentur² (SBA) und das Sächsische Bildungsinstitut (SBI) im

Schulversuch zusammen. Die monatlich tagende Lehrplankommission bestand aus 20 Fachlehrerinnen und -lehrern, die einen Großteil der in Sachsen beschulten kaufmännischen und verwandten Berufe des Berufsbereichs Wirtschaft und Verwaltung unterrichten. Sie hatten die Aufgabe, kaufmännische Kompetenzen für bestimmte Berufe bzw. Berufsgruppen zu identifizieren und zu definieren und auf dieser Basis einen Lehrplan zu erarbeiten. Die Lehrplankommission tauschte sich anlassbezogen mit dem Fachbeirat aus, um durch eine enge und kontinuierliche Zusammenarbeit die Akzeptanz der erarbeiteten Materialien zu sichern. Der Fachbeirat besteht aus Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Berufsgruppen, d. h. der Ausbildungsbetriebe, aus Kammern und Verbänden sowie aus SBA und SBI. Der Fachbeirat hat alle relevanten Arbeitsprozesse begleitet, Ergebnisse bewertet, Lösungsansätze im Hinblick auf die angestrebte kaufmännische Kernkompetenz entwickelt, die Ausgestaltung und Umsetzung integrativer Praxisanteile und Betriebspraktika unterstützt sowie in den Betrieben die Bereitschaft, die berufliche Grundbildung anzurechnen, erhöht. Neben der Tätigkeit im Fachbeirat arbeitet die SBA unterstützend auf der Ausführungsebene des Schulversuchs. Das SBI leitete die Lehrplankommission bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Lehrplans an. Im Auftrag des SMK begleitet der Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Dresden den Schulversuch fachlich-wissenschaftlich und evaluiert ihn.

VORGEHENSWEISE BEI DER ENTWICKLUNG DES LEHRPLANS

Erste Vorbereitungen des Schulversuchs begannen im August 2007. Für die Entwicklung des Lehrplans und des Arbeitsmaterials war es notwendig festzulegen, welche kaufmännischen und verwandten Berufe in den Schulversuch einbezogen werden. Orientierung dafür bot die Sächs BBiGAVO (2009), die einzelne Berufe einer sogenannten Berufsgruppe und eine oder mehrere Berufsgruppen einem Berufsbereich zuordnet. Der Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung wird in vier Berufsgruppen unterteilt:

1. Büro, Verwaltung, Dienstleistungen,
2. kaufmännische IT- und Mediendienstleistungen,
3. Recht, Steuern und Finanzdienstleistungen sowie
4. Warenhandel und Logistik.

Zum Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung gehören insgesamt 58 Ausbildungsberufe. Für diese Berufe wurden im Auftrag des SMK sowohl vom Fachbeirat, insbesondere den Wirtschaftsvertreterinnen und -vertretern, als auch von der Lehrplankommission kaufmännische Kernkompetenzen festgelegt. Kaufmännische Kernkompetenzen sind solche, über die jede Auszubildende und jeder Auszubildende am Ende des ersten Ausbildungsjahrs verfügen sollte. Der Kom-

² Im Zuge der Strukturreform des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport wurden die ehemaligen Regionalschulämter (Bautzen, Chemnitz, Dresden, Leipzig, Zwickau) zur Sächsischen Bildungsagentur zusammengefasst. Die Bildungsagentur ist u. a. für Schulaufsicht sowie Beratung und Unterstützung von Schulen zuständig.

petenzbegriff wurde dabei unter Rückgriff auf den von der KMK (2007) verwendeten Begriff der Handlungskompetenz definiert, wonach Handlungskompetenz die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen ist, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (S. 10). Bestandteile von Fach- sowie auch von Human- und Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz (KMK 2007, S. 11).

Die Vertreter/-innen des Fachbeirats haben die entsprechenden Kernkompetenzen auf Basis ihrer Erfahrungen über die Praxisanforderungen für ihren Bereich (Handel, Medizin, Dienstleistung etc.) aufgelistet. Parallel dazu hat die Lehrplankommission geprüft, welche kaufmännischen Kernkompetenzen in den Lehrplänen der 58 kaufmännischen und verwandten Ausbildungsberufe vorhanden sind. Zu diesem Zweck wurden die Lehrpläne inhaltsanalytisch ausgewertet, und im Ergebnis entstand eine Liste der zentralen, d. h. der am häufigsten genannten, gemeinsamen Kompetenzen (zum Verfahren inhaltsanalytischer Vergleiche von Ordnungsmitteln im kaufmännischen Bereich vgl. auch BRÖTZ/SCHAPFEL-KAISER in diesem Heft). Auf Basis der Ergebnisse des Fachbeirats und der Lehrplankommission wurden in einem Einigungsprozess zunächst Kernkompetenzen für das erste Ausbildungsjahr festgelegt, die für alle Auszubildenden verbindlich sind. Diese Kernkompetenzen wurden nach und nach um berufsspezifische, berufsgruppenspezifische und berufsübergreifende Kompetenzen ergänzt. Im Ergebnis wurden Berufe mit vielfältig überlappenden Kompetenzen zu acht Berufsgruppen zusammengefasst:

1. Handel,
2. Dienstleistung,
3. Verwaltung,
4. Kanzlei,
5. Lager, Logistik und Transport,
6. IT und Medien,
7. Finanzen und Versicherung,
8. Medizin.

Auf dieser Basis wurde der Lehrplan erarbeitet.

DER AUFBAU DES LEHRPLANS

Der Lehrplan ist so aufgebaut, dass er sowohl berufsspezifischen als auch berufsgruppenspezifischen und berufsgruppenübergreifenden Anforderungen gerecht wird. Der Lehrplan gilt gleichermaßen für das BGJ und die Berufsausbildung im dualen System. Für diese verschiedenen Varianten der beruflichen Grundbildung wurden unterschiedliche Zeitrhythmen festgelegt, wobei diejenigen für das BGJ höher sind als diejenigen für die Ausbildung im

dualen System. Als strukturelles Ordnungsprinzip für den Lehrplan wurden Lernfelder zugrunde gelegt. Die Lernfelder umfassen die Ziele, verbindliche Mindestinhalte, Hinweise zur didaktisch-methodischen Gestaltung für die duale und vollzeitschulische Grundbildung, Hinweise zu Praxisimulationen in der vollzeitschulischen Ausbildung sowie Hinweise zur Binnendifferenzierung in denjenigen Lernfeldern, die die berufsgruppenspezifischen bzw. berufsgruppenübergreifenden kaufmännischen Kompetenzen betreffen. Neben den Lernfeldern wurden Lernsituationen entwickelt, die Anregungen für die Umsetzung der Ziele und Inhalte geben. Die Lernsituationen tragen zu dem Ziel der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz bei, indem sie die Schüler herausfordern, ganzheitlich in den Teilschritten Planen, Durchführen und Auswerten zu handeln. Neben den Lernsituationen wurden speziell für die Praktikumsphasen der vollzeitschulischen Ausbildung im BGJ Praktikumsaufträge entwickelt, um die Praktika inhaltlich und qualitativ zu standardisieren und sie curricular verankern zu können. Die Entwicklung des Lehrplans hat ca. zwei Jahre in Anspruch genommen. In dieser Zeit hat sich die Lehrplankommission in umfangreichen Sitzungen mit dem Fachbeirat abgestimmt.

Im Ergebnis entstand folgende Struktur des Lehrplans (vgl. Tabelle). Fünf Lernfelder umfassen für die Auszubildenden aller kaufmännischen und verwandten Berufe gemeinsame Kompetenzen (vgl. Kasten):

Im Lernfeld 6 „Werteströme erfassen, dokumentieren und auswerten“ erfolgt noch eine gemeinsame Beschulung der

Berufsgruppenübergreifende Lernfelder

- Lernfeld 1: „Sich mit der persönlichen Stellung im Unternehmen vertraut machen“
 Lernfeld 2: „Ein Unternehmen analysieren und präsentieren“
 Lernfeld 3: „Die Stellung eines Unternehmens in der Gesamtwirtschaft bestimmen“
 Lernfeld 4: „Unternehmensintern und -extern, situationsbezogen und angemessen kommunizieren“ und
 Lernfeld 5: „Informationen im Geschäftsprozess beschaffen“

Auszubildenden in allen Berufsgruppen bis auf Finanzen und Versicherung sowie Medizin. In den weiteren Lernfeldern sind je nach Anforderungen spezifische oder übergreifende Ziele und Inhalte der Berufe und Berufsgruppen ausgewiesen. So werden beispielsweise alle Berufe der Berufsgruppe IT und Medien in einem weiteren gemeinsamen Lernfeld 7 unterrichtet (7I). Demgegenüber ist z. B. das Lernfeld 7 für die Berufsgruppe Kanzlei in Steuerfachangestellte (7K1) und Rechtsanwaltsfachangestellte bzw. Notarfachangestellte (FK2) differenziert. In der Berufsgruppe Verwaltung werden zunächst alle Berufe in einem gemeinsamen Lernfeld 7 (7V) und anschließend getrennt in verschiedenen Lernfeldern 8 unterrichtet (8V1-...). Für einzelne Berufe (z. B. Verwaltungsfachangestellte) wurde ein

9. Lernfeld erarbeitet (9V2). In der Berufsgruppe Finanzen und Versicherung wurde bereits ab dem Lernfeld 6 und fortführend auch in weiteren Lernfeldern nach Berufen differenziert. Die berufs- und berufsgruppenspezifischen Lernfelder der übrigen Berufsgruppen wurden in ähnlicher Weise wie die vorgestellten ausgearbeitet (vgl. SMK 2009). Insgesamt variiert die Anzahl der Lernfelder in Abhängigkeit von Berufen bzw. Berufsgruppen.

Evaluation des Schulversuchs

Seit dem Schuljahr 2009/2010 wird der neu entwickelte Lehrplan für das erste Ausbildungsjahr der dualen Ausbildung und das BGJ an sieben ausgewählten beruflichen Schulzentren erprobt (vgl. www.sachsen-macht-schule.de/schule/9727.htm). Die Organisation wurde schulseitig vorgenommen, die Ausbildungsbetriebe wurden hierüber informiert. Die Erprobung wird begleitend evaluiert. Um einen möglichst umfassenden Eindruck zu erhalten, wurden in die Erprobung Klassen mit Berufen aus verschiedenen Berufsgruppen, Klassen mit mehreren Berufen aus derselben Berufsgruppe sowie BGJ-Klassen einbezogen und sowohl Eingangs-, Prozess- und Ergebnisdaten erhoben (vgl. EASTERBY-SMITH 1994).

Bezogen auf Eingangsdaten wird im Rahmen einer Dokumentenanalyse der neue Lehrplan den ursprünglichen Ordnungsmitteln der Berufe im Hinblick auf die Kompetenzdimensionen der KMK (2007) gegenübergestellt. Auf diese Weise lassen sich spezifische Aussagen darüber treffen, welche Kompetenzdimensionen der Handlungskompetenz durch den neuen Lehrplan vermittelt werden. Weiterhin werden die Eingangsvoraussetzungen der Schüler/-innen im Hinblick auf die fachliche Kompetenz sowie die Einstellung der Lehrkräfte zum Lehrplan erfragt. Zudem werden die Daten der Klassen, die am Schulversuch teilnehmen, in Beziehung zu Vergleichsgruppen gesetzt, die nicht am Schulversuch teilnehmen, d. h. berufs-spezifisch ausgebildet werden. So lässt sich feststellen, ob für Schüler/-innen des Schulversuchs gegenüber Reinklassen Vor- bzw. Nachteile entstehen. Schließlich ist es wichtig zu wissen, welche Erwartungen seitens der Lehrkräfte mit dem Lehrplan verbunden werden, da die Einstellung Auswirkungen auf die Umsetzung des Lehrplans hat.

Im Verlauf der Durchführung des Schulversuchs (Prozessdaten) soll die Erfahrung der Beteiligten festgestellt werden, um auf diese Weise Steuerungs- und Anpassungsmöglichkeiten zu entwickeln. Zu diesem Zweck wird in separaten Gesprächsrunden bzw. durch Fragebogen die Akzeptanz und Zufriedenheit der Lehrkräfte, der Schüler/-innen sowie der Ausbilder/-innen in den Unternehmen erfragt. Die Lehrkräfte führen darüber hinaus ein Online-Tagebuch, in dem die wichtigsten positiven und negativen Erfahrungen mit der Umsetzung des Lehrplans dokumentiert werden.

Tabelle **Struktureller Aufbau des Lehrplans** (Auszug)

| Berufsgruppe | ... | Verwaltung | | | Kanzlei | | | IT und Medien | | | Finanzen und Versicherung | | | |
|--------------|-----|------------|------|-----|---------|-----|-----|---------------|----|-----|---------------------------|-----|-----|-----|
| Berufe | | v1 | v2 | ... | k1 | k2 | ... | i1 | i2 | ... | f1 | f2 | ... | |
| Lernfelder | | 1-5 | | | | | | | | | | | | |
| | | 6 | | | | | | | | | | 6F1 | 6F2 | ... |
| | | 7V | | | 7K1 | 7K2 | ... | 7I | | | 7F1 | 7F2 | ... | |
| | | 8V1 | 8V2 | ... | | | | | | | 8F1 | 8F2 | ... | |
| | | ... | 9V2* | ... | | | | | | | | | ... | |

■ berufs-spezifisch ■ berufsgruppenspezifisch ■ berufsgruppenübergreifend

Im Hinblick auf die Ergebnisdaten wird wiederum die fachliche Kompetenz der Schüler/-innen erhoben. Darüber hinaus werden die regulären Klassenarbeitsergebnisse sowie die Ergebnisse der Zwischenprüfungen erfasst. Diese Ergebnisse können mit Daten aus den Vorjahren verglichen werden, um festzustellen, ob sich der Schulversuch positiv oder möglicherweise nachteilig auf die Schüler/-innen auswirkt. Um darüber hinaus die Auswirkungen des Schulversuchs im Sinne des Outcome prüfen zu können, ist geplant, den Verbleib der Schüler/-innen im Anschluss an das erste Ausbildungsjahr zu erheben. Auf diese Weise können für die vollzeitschulische Grundbildung (BGJ) Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob und wie der gewünschte Übergang in das zweite Ausbildungsjahr möglich ist. ■

Literatur

EASTERBY-SMITH, M.: *Evaluating Management Development, Training and Education*. 2nd Ed. Aldershot 1994

KMK: *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 2007

Sächsische Ausführungsverordnung zum Berufsbildungsgesetz – SächsBBiGAVO. In: *SächsGVBl. Nr. 7 v. 30. Juni 2006, S. 152 (rechtsbereinigte Fassung v. 1.8.2009)*

SMK: *Erprobungslehrplan für die berufliche Grundbildung kaufmännischer und verwandter Berufe. Berufsschule. Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung. Berufsbezogener Bereich*. Dresden 2009 – URL: www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/lp_berg_25_05_2009.pdf (Stand: 1.6.2010)

SMK: *Demografischer Wandel in Sachsen – Landesstrategie Demografie der Sächsischen Staatsregierung*. 2008 – URL: www.landesentwicklung.sachsen.de/download/Landesentwicklung/Zettwitz.pdf (Stand: 28.4.2010)

Ausführliche Informationen zum BERG-Schulversuch unter: www.sachsen-macht-schule.de/schule/9727.htm

JETZT ANMELDEN!

BILDUNGSKONFERENZ 2010

Deutschlands größter Branchentreff
für Bildungsverantwortliche!

MEHR Informationen auf:

www.die-bildungskonferenz.de

WISSEN LERNEN
 BILDUNGSDIENSTLEISTER
 ÜBERGANGSMANAGEMENT
 ABSCHLUSS WEITERBILDUNG
 BILDEN WISSEN BILDUNGSZENTRUM
 ABSCHLUSS **WISSEN** AUSBILDUNG
 INTEGRATION ANERKENNUNG VON
 HANDWERK BERUFSORIENTIERUNG
 ZERTIFIKATE NACHQUALIFIZIERUNG
 QUALIFIZIERUNG ABSCHLÜSSE LERNEN
 WISSEN **BRAUCHT** ANERKENNUNG
 AUSBILDUNG VON LERNEN BILDUNG
 KÖPFE WISSEN NACHQUALIFIZIERUNG
 BRAUCHT BILDUNGSZENTRUM BILDEN
 BILDUNGSMANAGEMENT LERNEN
 ABSCHLUSS BILDUNG **KÖPFE** HAND
 BERUFSEINSTIEG ANERKENNUNG WERK
 BILDUNGSDIENSTLEISTER KÖPFE
 WISSEN ABSCHLÜSSE ZERTIFIKATE
 ÜBERGANGSMANAGEMENT
 WISSEN BRAUCHT KÖPFE WEITER
 LERNEN INTEGRATION **BILDUNG**
 BERUFSORIENTIERUNG LERNEN
 ABSCHLUSS BILDUNGSZENTRUM INTEGRATION VON
 WISSEN BILDUNGSMANAGEMENT BERUFSORIENTIERUNG
 BRAUCHT BILDEN LERNEN HANDWERK ÜBERGANGSMANAGEMENT
 BILDUNGSDIENSTLEISTER WISSEN NACHQUALIFIZIERUNG
 BERUFSEINSTIEG WEITERBILDUNG WISSEN BILDUNGSMANAGEMENT
 ABSCHLÜSSE **BRAUCHT** AUSBILDUNG INTEGRATION BILDEN ANERKENNUNG
 ZERTIFIKATE BILDUNGSZENTRUM
 LERNEN ABSCHLUSS INTE
 WEITERBILDUNG WISSEN
 ÜBERGANGSMANAGEMENT BER
 BILDUNGSZENTRUM QUALIFIZIERUNG
 WEITERBILDUNG **BRAUCHT ZERT**
 KÖPFE WEITER
 BERUFSEINSTIEG ANERKENNUNG BILDUNGSZENTRUM
 NACHQUALIFIZIERUNG BERUFSORIENTIERUNG ABSCHLUSS **HANDWERK** INTEGRATION AUSBILDUNG WISSEN
 WISSEN BILDUNGSZENTRUM
 BERUFSORIENTIERUNG WEITERBI
 INTEGRATION ÜBERGANGSMANAGEMENT
 ABSCHLUSS WEITERBILDUNG W
 BILDUNGSZENTRUM BILDUNGS
 BERUFSEINSTIEG **HANDWERK**
 WEITERBILDUNG ANERKENNUNG LERNEN NACHQUALIFIZIERUNG **BERUFSEINSTIEG** INTEGRATION KÖPFE VON
 BILDUNGSDIENSTLEISTER BILDUNGSMANAGEMENT NACHQUALIFIZIERUNG
 VON ZERTIFIKATE
 ABSCHLÜSSEN BILDUNGSZENTRUM
 WISSEN ANERKENNUNG BILDUNGSMANAGEMENT

Wissen braucht Köpfe.

18./19. Oktober 2010, Estrel Hotel Berlin



Mischklassenbeschulung als didaktische Herausforderung

Ergebnisse einer explorativen Studie in Sachsen-Anhalt

► Der Beitrag widmet sich der Beschulung in sogenannten Mischklassen, einer Form der ausbildungsplatznahen Beschulung in Sachsen-Anhalt, die eine Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichts in Berufsbereichen/Berufsgruppen an berufsbildenden Schulen darstellt.

Neben konkreten Arbeitsdefinitionen werden Ursachen für die Einführung von Mischklassen sowie schulorganisatorische und mikrodidaktische Veränderungen aufgezeigt. Auf der Grundlage ausgewählter Ergebnisse einer hierzu durchgeführten explorativen Studie wurde ein „Katalog von Akzeptanzbedingungen“ für die Bildung von Mischklassen erstellt, der im Beitrag in Auszügen vorgestellt wird. Die Autoren formulieren abschließend Empfehlungen, wie Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt weiterentwickelt und optimiert werden kann.

Begriffsbestimmung

Zwei neue bildungs- und strukturpolitische Begriffe sorgen im Rahmen der Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt für anhaltenden Diskussionsbedarf. Gemeint sind die Termini „Mischklasse“ und „Mischklassenbeschulung“.

Der Begriff „Mischklasse“ wird im Bereich der schulischen Aus- und Weiterbildung in verschiedenen Zusammenhängen verwendet. So kann beispielsweise eine altersmäßige Durchmischung von Schulklassen – auch als jahrgangsübergreifende bzw. Mehrjahrgangsklassenbeschulung bekannt – oder die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Ausbildungsarten (BVJ, BGJ oder berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA) als Mischklasse bezeichnet werden (vgl. Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik – ISG 2005, S. 296).

Gegenwärtig gibt es in Sachsen-Anhalt eine neue Anwendungsdimension, speziell im Kontext der gemeinsamen ausbildungsplatz- und wohnortnahen Beschulung von Berufsschülerinnen und -schülern eines Berufsbereichs bzw. einer Berufsgruppe.

Da sich die weiteren Ausführungen auf die genannte Anwendungsdimension beziehen, werden an dieser Stelle Arbeitsdefinitionen der Begriffe „Mischklasse“ und „Mischklassenbeschulung“ vorgestellt (vgl. Kasten).

Mischklasse und Mischklassenbeschulung

Als **Mischklasse** werden Klassen bezeichnet, in denen Berufsschülerinnen und -schüler des gleichen Ausbildungsjahrs

- in unterschiedlichen anerkannten Ausbildungsberufen eines Berufsbereichs/einer Berufsgruppe, für die ein identischer KMK-Rahmenlehrplan gilt, oder
- aus einem anerkannten Ausbildungsberuf mit differenzierten Schwerpunkten oder Fachrichtungen ohne oder mit zusätzlichen Wahlqualifikationen gemeinsam beschult werden.

Als **Mischklassenbeschulung** wird eine zeitlich begrenzte, sich meist über das erste Ausbildungsjahr erstreckende gemeinsame Beschulung von Lernenden in einer Mischklasse bezeichnet, die – sofern realisierbar – auch in den folgenden Ausbildungsjahren fortgeführt werden kann.



NIELS LAAG

M. Sc. BBG, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin



MARTINA MÜLLER

Dr. paed., Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg

Zwei Formen der Mischklassenbeschulung lassen sich unterscheiden: die Form der *Äußerer Differenzierung* und die der *Innenen Differenzierung* (vgl. RdErl. des Kultusministeriums 2008b, S. 269).

Von **Äußerer Differenzierung** ist bei der Beschulung der Lernenden einer Mischklasse die Rede, wenn in den Fächern oder Lernfeldern des berufsbezogenen Unterrichts abweichende KMK-Rahmenlehrplanvorgaben umzusetzen sind, die z. T. in Zusatzstunden vermittelt werden (vgl. RdErl. des Kultusministeriums 2008b, S. 269). Diese Differenzierungsform wird bei der Mischklassenbeschulung noch nicht neu geordneter Ausbildungsberufe (z. B. Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin) oder Elektroanlagenmonteur/-in und Elektroniker/-in für Betriebstechnik zusätzlich genutzt.

Innere Differenzierung bezeichnet „die zeitweilige Auflösung einer größeren und formal zusammengehörigen [heterogenen] Gruppe von Lernenden zugunsten kleinerer homogener Gruppen“ (vgl. RIEDL 2008, S. 1) mit dem Zweck, den Lernenden gezielte und individuell fördernde Maßnahmen sowie bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen zu eröffnen. Innere Differenzierung bietet sich bei der gemeinsamen Beschulung von Lernenden mit unterschiedlichen Ausbildungsberufen, aber gleichen KMK-Rahmenlehrplänen an. Über innere Differenzierung wird dann der Berufs- und/oder Betriebsbezug hergestellt. Sie ist in den kaufmännisch-verwaltenden, den gewerblich-technischen und den allgemein-gewerblichen Berufsbereichen des dualen Systems der beruflichen Bildung verankert und wird gegenwärtig an fast allen berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt in ca. 350 Mischklassen praktiziert.

RIEDL unterscheidet vier Formen der Inneren Differenzierung (vgl. RIEDL 2008, S. 3):

1. *Thematisch-intentionale*: Berücksichtigung von unterschiedlichen beruflichen Interessen und Arbeitstempi der Lernenden einer Mischklasse durch eine begründbare Auswahl der Lerninhalte, Schwierigkeitsgrade sowie Umfänge, z. B. von Arbeitsmaterialien.
2. *Methodische*: Ermöglichung des Zugangs zum Unterrichtsinhalt durch Berücksichtigung bevorzugter Lern- und Arbeitsweisen der Lernenden einer Mischklasse.
3. *Mediale*: Unterstützung favorisierter Sinnes- und Aufnahmekanäle der Lernenden einer Mischklasse durch ein individuell abgestimmtes Medienangebot.
4. *Soziale*: Förderung von sozialem Lernen der Schüler/-innen einer Mischklasse, i. d. R. in Kombination mit anderen differenzierenden Maßnahmen.

Ursachen für die Implementierung von Mischklassen und schulorganisatorische Veränderungen

Neben der demografischen Entwicklung und den damit verbundenen drastisch sinkenden Schülerzahlen führt u. a. auch die wachsende Komplexität beruflicher Anforderungen und die damit einhergehende Überspezialisierung der neu entwickelten sowie modernisierten Ausbildungsberufe dazu, dass in bestimmten Berufen die erforderliche Anzahl von Auszubildenden im Einzugsbereich der Berufsschule zur einzelberuflichen Fachklassenbildung nicht mehr vorhanden ist (vgl. Beitrag von FÜRSTENAU/GRZANA in dieser Ausgabe). Um dennoch ein regional ausgewogenes, bedarfsgerechtes und leistungsfähiges Bildungsangebot in den Landkreisen vorzuhalten und die Beschulung der Auszubildenden möglichst lange am Ausbildungs- und Wohnort sicherzustellen, wurde die Beschulung in Mischklassen als eine wesentliche Ergänzung zur herkömmlichen (Fach-) Klassenstruktur in Sachsen-Anhalt implementiert (vgl. RdErl. des Kultusministeriums 2008a, S. 2). Sie entstand als Reaktion auf die äußeren Rahmenbedingungen und führte gleichzeitig zur Ausgestaltung eines didaktischen Konzepts im Kontext des Lernfeldkonzepts.

In Anbetracht der sinkenden Schülerzahlen und zur Sicherstellung der erforderlichen Zügigkeit und der damit verbundenen Schulstandorterhaltung wurde bereits in der Vergangenheit die durchschnittliche Mindestklassenstärke zur Bildung von Anfangsklassen von 22,5 auf 21 Schüler/-innen reduziert (vgl. RdErl. des Kultusministeriums 2005, S. 166). Zusätzlich wurde im Rahmen der neuen Schulentwicklungsplanung die Schülerzahl für eine selbstständige Einrichtung von 700 auf 600 Vollzeitschülereinheiten (VZSE) gesenkt (vgl. SEPI-VO 2008, § 4 Abs. 9). Eine Berufsschülerin/ein Berufsschüler entspricht damit einem rechnerischen Wert von 0,4 VZSE.

Explorationsstudie zum Unterricht in Mischklassen

Obwohl sich gegenwärtig und auch zukünftig viele berufsbildende Schulen in Sachsen-Anhalt mit der Thematik der Mischklassenbildung und -beschulung auseinandersetzen müssen, scheint diese Form der Beschulung bislang kaum im Fokus zu stehen.

In der Literatur lassen sich diesbezüglich nur sehr wenig Informationen finden. Es liegen weder konkret definierte Rahmenbedingungen bzw. Anhaltspunkte zur erfolgreichen Implementierung einer Mischklasse noch Hinweise zu deren Akzeptanz vor.

Um ein auswertbares Bild über den noch relativ unerforschten Untersuchungsbereich des Unterrichtens in

Mischklassen zu erhalten, wurden im Rahmen einer Explorationsstudie Mischklassenschüler/-innen des Berufsbereichs „Ernährung und Hauswirtschaft“/Berufsgruppe „Gastronomie“ mittels Fragebogen und Schulleitungen sowie Lehrkräfte berufsbildender Schulen mit einem teilstandardisierten Interviewleitfaden befragt (vgl. Tab. 1). Die explorierenden Untersuchungen bieten lediglich einen Ausschnitt aus dem gegenwärtigen Mischklassensystem und stellen erste Ergebnisse dar. Eine umfangreiche Befragung der Lehrkräfte, Schulleitungen und Auszubildenden ist im Rahmen einer Evaluationsstudie bis 2012 vorgesehen.

Ausgewählte Ergebnisse aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülersicht

CURRICULARE ENTWICKLUNGEN

Die Umsetzung von KMK-Rahmenlehrplänen in schulinterne Mischklassencurricula stellt neue Herausforderungen an die Lehrkräfte berufsbildender Schulen. Es müssen ausbildungsberufsübergreifende Lernsituationen entwickelt werden, die die „individuellen Auseinandersetzungen mit subjektiv bedeutungsvollen, konkret-situierten, praktischen Problemstellungen aus dem jeweiligen Handlungsfeld“ (TRAMM 2002, S. 46) des Berufs erkennbar machen. Zudem gilt es, die im Team erarbeiteten und evaluierten Lernsituationen so adressatengerecht zu gestalten, dass die Auszubildenden bereits im ersten Ausbildungsjahr angemessen auf die Anforderungen in ihrem Einzelberuf bzw. auf ihre zukünftige Spezialisierung in den einzelberuflichen Fachklassen vorbereitet werden (vgl. RdErl. des Kultusministeriums 2008a, S. 1).

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass an den explorierten berufsbildenden Schulen die Umsetzung von KMK-Rahmenlehrplänen in schulinterne Curricula durch Bildungsgangteams erfolgt. Allerdings werden gegenwärtig keine speziellen Curricula für Mischklassen im Berufsbereich „Ernährung und Hauswirtschaft“ entwickelt. Im Hinblick auf eine adressatengerechte berufsspezifische Ausbildung ließ sich feststellen, dass die Lehrkräfte fachliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen einzelner Ausbildungsberufe vermitteln und versuchen, möglichst alle Lernenden mit ihren spezifischen Ausbildungsberufen und -betrieben in den Unterrichtsprozess zu involvieren. Zwei von drei befragten Auszubildenden gaben an, ihren Ausbildungsberuf in den Unterrichtsbeispielen wiederzufinden.

DIFFERENZIERUNG IM MISCHKLASSENUNTERRICHT

Im Rahmen der Mischklassenbeschulung bieten sich für die Innere Differenzierung des Unterrichts die o. g. Formen der Differenzierung an. Im Rahmen der Explorationsstudie konnte festgestellt werden, dass:

Tabelle 1 Projektsteckbrief

| | |
|-----------------------------------|--|
| Gegenstand | Explorative Studie zur Mischklassenbeschulung an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt |
| Ziele | <ul style="list-style-type: none"> • Gewinnen von curricularen sowie schulorganisatorischen Erkenntnissen in Bezug auf die derzeitige Mischklassensituation, • Identifizieren von Herausforderungen im Rahmen der momentanen Mischklassenbeschulung, • Prüfen, ob Mischklassen als tragfähiges Strukturkonzept – zumindest in der untersuchten Berufsgruppe – angesehen werden können, • Entwickeln eines „Katalogs von Akzeptanzbedingungen“ als Unterstützungsinstrument für künftige Entscheidungen, • Unterbreiten von Empfehlungen zur Weiterentwicklung und Optimierung der Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt. |
| Berufsbereich/Berufsgruppe | Ernährung und Hauswirtschaft/Gastronomie |
| Ausbildungsberufe | <ul style="list-style-type: none"> • Fachkraft im Gastgewerbe • Fachmann/-frau für Systemgastronomie • Hotelfachmann/-frau • Hotelkaufmann/-frau • Restaurantfachmann/-frau |
| Stichprobe | An zwei berufsbildenden Schulen mit einem annähernd identischem Schulprofil (Bündelschulen) wurden befragt: zwei Schulleiter/-innen und zehn Lehrkräfte sowie 71 Auszubildende gastronomischer Berufe. |
| Methoden | <ul style="list-style-type: none"> • Befragung der Schulleitungen und der Lehrkräfte durch ein teilstandardisiertes, leitfadengestütztes Einzelinterview • Befragung der Auszubildenden mittels standardisiertem Fragebogen |
| Laufzeit | Oktober 2008 bis April 2009 |
| Kooperationspartner | Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; Kultusministerium Sachsen-Anhalt |

- die thematisch-intentionale und mediale Differenzierung im Mischklassenunterricht erfolgen, die soziale sowie die methodische aber kaum praktiziert wurden,
- sich *Innere Differenzierung* bei einer zu hohen Anzahl verschiedener Ausbildungsberufe sowie einer zu hohen Schülerzahl in der Mischklasse nur eingeschränkt umsetzen lässt,
- z. T. benötigte Räume, Arbeitsmaterialien und personelle Ressourcen für den Fall einer möglichen zusätzlichen *Äußerer Differenzierung* aufgrund schulorganisatorischer Restriktionen nicht ausreichend zur Verfügung stehen.

Die Untersuchungsergebnisse bieten Anlass zur Annahme, dass die Beschulungsformen der *Inneren* und *Äußerer Differenzierung* im Mischklassenunterricht gegenwärtig (noch) an Grenzen stoßen. Befragt nach der maximalen Schülerobergrenze in Mischklassen plädierten die Schulleitungen für eine Reduzierung der Obergrenze auf 25 Schüler/-innen, um insbesondere der einzelberuflichen und individuellen Förderung besser Rechnung zu tragen. Des Weiteren äußerten die befragten Lehrkräfte, die maximale Anzahl von Ausbildungsberufen eines Berufsbereiches/einer Berufsgruppe pro Mischklasse auf fünf Berufe zu begrenzen, um u. a. mit teamorientierten Methoden arbeiten zu können sowie eine angemessene Vermittlung prüfungsrelevanter Inhalte zu gewährleisten.

Tabelle 2 **Katalog von Akzeptanzbedingungen für eine Mischklassenimplementierung** (Auszug)

| | | |
|-------------------|---|--|
| Makroebene | H | Trägt die Bildung der Mischklasse zur Umsetzung der KMK-Empfehlung gegen die Überspezialisierung in der dualen Berufsausbildung bei? |
| | H | Trägt die Einführung der Mischklasse zur regionalen Erschließung des Bildungspotenzials bei und gewährleistet somit eine ausbildungs- und wohnortnahe Beschulung der Auszubildenden? |
| | H | Sind Schulleitungen und Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen davon überzeugt, dass Mischklassenunterricht eine geeignete Beschulungsform darstellt? |
| | H | Steht für die Beschulung in der Mischklasse qualifiziertes Personal zur Verfügung? Welche Praxiserfahrungen liegen vor? |
| Mesoebene | N | Für den Fall mehrerer Ausbildungsberufe pro Klasse: Setzt sich die Mischklasse aus höchstens fünf Ausbildungsberufen eines Berufsbereiches/einer Berufsgruppe zusammen? |
| | N | Für den Fall eines Ausbildungsberufs pro Klasse: Setzt sich die Mischklasse aus Auszubildenden zusammen, die einen Ausbildungsberuf mit verschiedenen Schwerpunkten oder Fachrichtungen erlernen? |
| | N | Besteht die Mischklasse aus mindestens 15 Auszubildenden, und wird die erforderliche durchschnittliche Klassengröße von 21 Schülern/-innen an den berufsbildenden Schulen erreicht? |
| | H | Wird eine zumutbare Mischklassengröße von 25 Auszubildenden nicht wesentlich überschritten? |
| | H | Stehen für den Fall der Inneren sowie der Äußeren Differenzierung Lehrkräfte und räumliche Kapazitäten zur Verfügung? |
| Mikroebene | H | Wird durch die Mischklassenbeschulung die geforderte Qualität der Ausbildung in ausreichendem Maße gewährleistet? |
| | H | Wird das Leitziel der Berufsausbildung, die Entwicklung von Handlungskompetenz, im Wesentlichen berücksichtigt? |
| | H | Werden die Lernsituationen im Bildungsgangteam gemeinsam erarbeitet und evaluiert? |
| | H | Kann trotz einer hohen Anzahl von Ausbildungsberufen in der Klasse eine adäquate berufsbezogene Vorbereitung auf die Zwischen- bzw. Abschlussprüfung erfolgen? |
| | H | Werden die Lernsituationen mit den Ausbildungsbetrieben abgestimmt? |
| | H | Trägt die Vernetzung von Ausbildungsberufen in einer Mischklasse zur Wertschätzung der Arbeit in den anderen Berufen bei? |
| | H | Werden bei der Implementierung der Mischklasse die Bedürfnisse aller an der Ausbildung Beteiligten ausreichend berücksichtigt? |
| | H | Bestehen für die Lehrkräfte Möglichkeiten, sich über Fragen zur Mischklassenbeschulung auszutauschen? |
| | H | Sind die regionalen Ausbildungsbetriebe über die Mischklassenbeschulung informiert? |
| | H | Werden die Auszubildenden schulintern über die Mischklassenbeschulung informiert? |
| | H | Können die Auszubildenden auf ihren Einzelberuf oder ihre zukünftige Spezialisierung angemessen vorbereitet werden? |
| | H | Arbeiten die Ausbildungsbetriebe und Schulen durch diese Mischklassenbildung enger zusammen? (Lernortkooperation) |

Die mit **N** gekennzeichneten Fragen repräsentieren *notwendige* Akzeptanzbedingungen und wurden maßgeblich auf der Grundlage ministerieller Vorgaben entwickelt.

Die mit **H** markierten Fragen repräsentieren *hinreichende* Bedingungen und wurden insbesondere aus den Ergebnissen der zugrundeliegenden Studie entwickelt.

TEAMENTWICKLUNG

Die Untersuchungsergebnisse geben Hinweise darauf, dass die Beschulung in Mischklassen Chancen für neue Formen der kooperativen und kommunikativen Zusammenarbeit im Unterricht eröffnet.

- Die Bildung von „heterogenen Ausbildungsberufsteams“ bei Gruppenarbeit im Mischklassenunterricht trägt zur Förderung der Akzeptanz der verschiedenen Ausbildungsberufe einer Berufsgruppe bei. Sie leistet in der Einschätzung der Lehrkräfte einen Beitrag zur Steigerung der zukünftigen kollegialen Kooperation sowie generell zur Entwicklung von Sozialkompetenz. Im Rahmen der heterogenen Ausbildungsberufsteams lässt sich ein Austausch der in unterschiedlichen Ausbildungsberufen und -betrieben gewonnenen Erfahrungen intensivieren.
- Durch die bislang nur angedachte Unterrichtsform des „Lernfeld-Team-Teachings“, einer Organisationsform, bei der mindestens zwei Lehrkräfte gemeinsam eine heterogene Lerngruppe unterrichten, könnte den veränderten pädagogisch-didaktischen Herausforderungen im Mischklassenunterricht Rechnung getragen werden. Die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe der Lehrkräfte könnten gezielter die Anforderungen einzelner Ausbildungsberufe berücksichtigen sowie den Prozess des Wissenstransfers kreativer und motivierender gestalten.

KATALOG VON AKZEPTANZBEDINGUNGEN

Auf der Basis der empirischen Ergebnisse und unter Berücksichtigung der ministeriellen Vorgaben wurde ein „Katalog von Akzeptanzbedingungen“ entwickelt, der Makro-, Meso- und Mikroebene berücksichtigt und als Grundlage für künftige Implementierungsentscheidungen sowie zur Schwachstellenanalyse dienen soll (vgl. Tab. 2). Mit Hilfe dieser und weiterer Akzeptanzbedingungen soll die fortzuführende Evaluierung durch das Kultusministerium als auch die Selbstevaluation der berufsbildenden Schulen unterstützt und begleitet werden.

Empfehlung zum weiteren Vorgehen

In der Zusammenschau der generierten Ergebnisse der zugrundeliegenden Explorationsstudie wird deutlich, dass Mischklassen bei den Befragten auf positive Resonanz stoßen. Inwiefern sich die Aussagen generalisieren lassen, wird eine noch durchzuführende Evaluationsstudie zeigen. Auch die wissenschaftlichen Befunde zur Curriculumentwicklung für Mischklassen und zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Mischklassenunterricht sind noch zu erweitern. Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse lauten die Autorenempfehlungen zur weiteren Entwicklung und Optimierung der Mischklassenbeschulung in Sachsen-Anhalt wie folgt:

- Zeitnah sollten „Richtlinien, Grundsätze und Anregungen“ (RGA) für die Mischklassenbeschulung durch die am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung angesiedelten Koordinierungsgruppen entwickelt werden, um Lehrenden hilfreiche Vorschläge, Ideen und Anregungen für die Entwicklung schulinterner Curricula für Mischklassen anzubieten.

Diese Arbeit beginnt mit dem Schuljahr 2010/11.

- Es empfiehlt sich, pädagogische Cross-Mentoring-Programme in Form von konstituierenden Mentor-Mentee-Beziehungen zwischen den Mischklassenlehrkräften der berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt einzurichten. Ein kontinuierlicher Erfahrungsaustausch ermöglicht den Ausbau der innerschulischen Teamfähigkeit der Lehrkräfte und die Stärkung der außerschulischen Kooperation und Kommunikation.

Diese Empfehlung findet Eingang in die Lehrerfortbildung.

- Innere Differenzierung im Mischklassenunterricht erfolgt in den Bereichen Sozialformen und Unterrichtsmethoden nur ansatzweise und sollte intensiviert werden.

Auch dies wird in der Lehrerfortbildung fokussiert werden.

- Zur individuellen Förderung der Auszubildenden sollte in Mischklassen eine maximale Schülerobergrenze von 25 Auszubildenden angestrebt werden.

Geprüft wird diese Empfehlung derzeit durch das Kultusministerium. ■

Literatur

ISG: *Evaluation des Gesamtsystems zur Unterstützung benachteiligter Ausbildungsbewerber in Sachsen. Dresden/München 2005* – URL: www.economix.org/ISG_ECONOMIX_Evaluation_Sachsen.pdf (Stand: 7.6.2010)

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT: *Bildung von Klassen an den berufsbildenden Schulen. RdErl. vom 13.5.2005. In: SVBl. LSA Nr. 6 v. 27. Mai 2005, S. 165–166*

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT: *Bildung von Mischklassen ohne notwendige äußere Differenzierung an den berufsbildenden Schulen. RdErl. vom 19.5.2008 (2008a) (nicht veröffentlicht)*

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT: *Ergänzende Regelungen zur Klassenbildung an den berufsbildenden Schulen. RdErl. vom 18.7.2008. In: SVBl. LSA Nr. 9 v. 20. August 2008 (2008b), S. 268–269*

RIEDL, A.: *Innere Differenzierung – Herausforderung für modernen Unterricht. In: Föderale Arbeitsagentur; Föderale Ausbildungsagentur; Staatliche Technische Urale Universität (Hrsg.): Wirtschaft und Linguistik: Wege einer Wechselwirkung. Jekaterinburg 2008, S. 122–128* – URL: www.lrz-muenchen.de/~riedlpublikationen/pdf/inneredifferenzierungriedl2008.pdf (Stand: 31.5.2010)

TRAMM, T.: *Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung. In: BADER, R.; SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 41–62*

Verordnung zur Schulentwicklungsplanung (SEPI-VO) vom 22.9.2008. In: GVBl. LSA Nr. 20 v. 30. September 2008, S. 309–312

Anzeige



DER GESAMTE BILDUNGSMARKT UNTER EINEM DACH

27. bis 29. Oktober 2010 Messe Basel

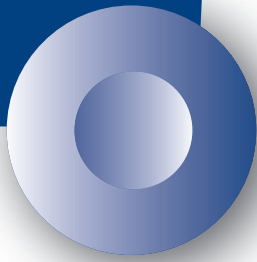
Zukunft Bildung

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 neuesten 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.

Willkommen auf der WORLDDIDAC Basel 2010.

www.worlddidacbasel.com





Gemeinsamkeiten in kaufmännischen Ausbildungsberufen ermitteln

Zwischenergebnisse einer computergestützten Dokumentenanalyse

► Seit dem vergangenen Jahr werden im Rahmen eines Forschungsprojekts im Bundesinstitut für Berufsbildung Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Ausbildungsberufe untersucht. Hierzu werden systematisch entsprechende Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne hinsichtlich ihrer Lerninhalte und Kompetenzbeschreibungen analysiert. Der Beitrag stellt die Entwicklung und Anwendung eines computergestützten Analyseinstruments und die dabei auftretenden Probleme vor.¹ Das gewählte Verfahren bietet die Möglichkeit, umfangreiche Dokumente zu analysieren und zugleich ein Instrumentarium zu entwickeln, das systematische Berufsvergleiche erlaubt. Damit wird eine lange Zeit vernachlässigte Fragestellung der Berufsbildungsforschung wieder aufgegriffen.

Hintergrund und Forschungsstand

Aufgrund des demografischen Wandels und der zunehmenden Problematik einer wohnortnahen Beschulung von Auszubildenden gibt es verstärkte Bemühungen, Ausbildungsberufe mit gemeinsamen Ausbildungsinhalten zu bündeln. Durch die Strukturierung von Ausbildungsberufen in sogenannte Berufsgruppen bzw. Berufsfamilien soll eine verbesserte Arbeitsmarktverwertbarkeit und Anrechenbarkeit von Lernleistungen erreicht werden. Gleichzeitig sollen Möglichkeiten zur gemeinsamen überbetrieblichen Ausbildung und zu verknüpften Fortbildungen geschaffen werden (vgl. BMBF 2007; BRETSCHNEIDER/GRUNWALD/ZINKE 2010; BRÖTZ/SCHAPFEL-KAISER/SCHWARZ 2008).

Die systematische Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Ausbildungsinhalten kaufmännischer Berufe ist Teil eines mehrjährig angelegten Forschungsprojekts am BIBB, in dem es darum geht, eine theoretisch und empirisch fundierte Basis für die künftige Entwicklung von kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufen zu erarbeiten (vgl. Tab.; ausführlich BRÖTZ/SCHAPFEL-KAISER 2009). In diesem Rahmen wurde u. a. ein Analyseinstrument für die der Ausbildung zugrundeliegenden Verordnungstexte (betriebliche Ausbildungsordnung und schulischer Rahmenlehrplan) entwickelt, das in diesem Beitrag vorgestellt wird.

Einziges systematisches Vorläufer einer Ordnungsmittelanalyse ist neben der auf die Analyse nichtärztlicher Gesundheitsberufe bezogenen Untersuchung von MEIFORT/PAULINI (1984), die bereits in den 1970er Jahren von MARTIN SCHMIEL vorgenommene Deckungsanalyse von Ausbildungsordnungen (vgl. SCHMIEL 1971). Er nahm seine Analysen auf der Grundlage von Ausbildungsordnungen



RAINER BRÖTZ

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



FRANZ SCHAPFEL-KAISER

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

¹ An der Entwicklung des Analyseinstruments haben neben den Autorinnen CHRISTIN BRINGS, BENEDIKT PEPPINGHAUS und KLAUS MICHALCZAK (alle BIBB) sowie MIRKO PFEIFFER und VANESSA WARBOLD-JAQUINET (Studierende der Universität Köln) mitgewirkt. Methodisch beraten haben Dr. NATALJA MENOLD und CORNELIA ZÜLL von GESIS, Mannheim. An der Aufbereitung der Dokumentengrundlagen wirkten Isabelle Noack und Tristan Schaal (beide BIBB) maßgeblich mit.

und den seinerzeit von der Bundesanstalt für Arbeit herausgegebenen Blättern zur Berufskunde vor. Da für den Bereich des beruflichen Bildungswesens keine umfassende Systematik der Lerninhalte vorlag, wählte er ein induktives Verfahren; d. h. er verzichtete auf die Vorgabe eines Kategoriensystems bei der Erfassung und entwickelte dies auf der Grundlage einer pragmatischen Auflistung der Ausbildungsinhalte (vgl. ebd., S. 265 ff.). Überprüft wurden die Ausbildungsberufe auf ihre inhaltliche Deckung auf der Ebene der Facharbeiter und Gehilfen. Abgeleitet aus den Ausbildungsordnungen wurden ca. 10.000 unterschiedliche Ausbildungsziele und Ausbildungsinhalte (Textbausteine) beschrieben, zu 492 Ausbildungseinheiten zusammengefasst (bei 534 anerkannten Berufen) und diese nach Häufigkeiten und Streuungen untersucht. Daraus wurden die entsprechenden Deckungsgrade errechnet. Problematisch bei der Ergebnisbetrachtung war allerdings, dass die sogenannten „Ausbildungseinheiten“, die Schmiel gebildet hatte, einen sehr unterschiedlichen Grad an Spezialisierung aufwiesen und nicht nach der Intensität der Befassung mit den Inhalten unterschieden wurde², wodurch die Deckungsanalyse zu ungenauen Ergebnissen kam und gleichartige Elemente zum Teil sehr unterschiedlichen Ausbildungseinheiten zugeordnet wurden. Hinzu kam einschränkend, neben einiger weiterer Detailkritik (FENGER 1971) und der von Schmiel selbst eingeräumten Problematik des sehr unterschiedlichen Alters und der Verfasstheit der Ausbildungsordnungen, dass die schulischen Rahmenlehrpläne vollkommen unberücksichtigt blieben. Zudem wurde nicht zwischen Lernzielen, Lerninhalten, Tätigkeitsinhalten und Arbeitsplatzanforderungen unterschieden, und es fand eine Vermengung zwischen den Berufs- und Ausbildungsinhalten statt. Schließlich ermöglichte die vom IAB gewählte Methode zwar einen rechnerischen Deckungsgrad von inhaltlichen Strukturen zwischen den Berufen, aber keine qualitativen Aussagen, wie sie das aktuelle BIBB-Projekt anstrebt. Aus diesen Gründen konnte sich das BIBB-Team nicht auf die IAB-Deckungsanalyse stützen, sondern war gezwungen, für den Vergleich der kaufmännischen Berufe und der Ermittlung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, einen neuen Methodensatz zu wählen.

Herangehensweise bei der Ermittlung kaufmännischer Gemeinsamkeiten

In dem nachfolgend genauer beschriebenen Vorgehen zur Analyse von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen kommt eine computergestützte Analyse zur Anwendung, die in den 1970er Jahren nicht zur Verfügung stand

² So finden sich bspw. „Kenntnisse der Vererbungslehre“ gleichgewichtet wie „Kenntnisse von gesetzlichen und berufsbezogenen Bestimmungen“ oder „Bearbeiten von Filmen“ (vgl. SCHMIEL 1971, S. 223 ff.)

Tabelle Steckbrief zum BIBB-Forschungsprojekt

| | |
|------------------------------|--|
| Titel | Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe |
| Ziele | <ul style="list-style-type: none"> • Analyse der Gemeinsamkeiten kaufmännischer Berufsbildungsinhalte und Ausbildungsziele • Entwicklung einer Konzeption kaufmännischen Denkens und Handelns • Kategorisierung, Systematisierung und Funktionszuordnung der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe aufgrund von Kernqualifikationen • Hinweise und Konzepte zu „Konstruktionsplänen“ für kaufmännische Aus- und Fortbildungsregelungen für die Neuordnungsarbeit • Referenzrahmen/Methoden zur Erfassung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännischer Berufsbildung, die Berufsvergleiche in bestimmten Zeitabständen ermöglichen |
| Forschungsmethoden | <ul style="list-style-type: none"> • Analyse der Gemeinsamkeiten kaufmännischer Berufsbildungsinhalte und Ausbildungsziele • Entwicklung einer Konzeption kaufmännischen Denkens und Handelns • Kategorisierung, Systematisierung und Funktionszuordnung der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe aufgrund von Kernqualifikationen • Hinweise und Konzepte zu „Konstruktionsplänen“ für kaufmännische Aus- und Fortbildungsregelungen für die Neuordnungsarbeit • Referenzrahmen/Methoden zur Erfassung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännischer Berufsbildung, die Berufsvergleiche in bestimmten Zeitabständen ermöglichen |
| Laufzeit | II/2009 – IV/2012 |
| Methodenberatung | ZUMA Mannheim |
| Projektteam | Rainer Brötz, Christin Brings, Anita Krieger, Benedikt Peppinghaus, Dr. Franz Schapfel-Kaiser |
| Weitere Informationen | www.bibb.de/de/wlk52110.htm |

und es erlaubt, die analysierten Dokumentenarten zu unterscheiden, mit den zugrundeliegenden Texten flexibler umzugehen, den Kontextbezug zu erhalten sowie eine hierarchische Kategorisierung vorzunehmen.

Im BIBB-Forschungsprojekt werden – ähnlich wie bei SCHMIEL – die bestehenden Ausbildungsordnungen ohne die Anwendung eines bereits vorhandenen Kategoriensystems analysiert. Textpassagen werden aus den Ausbildungsordnungen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Verwandtschaft analysiert und hieraus Kategorien gebildet. Bei der Kategorienbildung wird darauf geachtet, Bezeichnungen zu benutzen, die in den Ordnungsmitteln selbst Verwendung finden. Dieses Vorgehen findet sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews in ähnlicher Form, indem man sogenannte „In-vivo-Codes“ vergibt, also zusammenfassende Überschriften für Textbestandteile, die sich aus den von den Interviewten benutzten Worten – in diesem Fall den in den Dokumenten verwendeten Begriffen – zusammensetzen (vgl. SCHAPFEL-KAISER 2008, S. 148 f.).

AUSWAHL DER BERUFE UND DOKUMENTE

Zunächst wurden die Ausbildungsberufe ausgewählt, die im weitesten Sinn zu den kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufen gehören. Hierzu werden jene Berufe gezählt, in denen Kompetenzen im Umgang mit Kunden sowie Kenntnisse in den Bereichen Rechnungswesen, Ein- und Verkauf, Marketing und Vertrieb und der Steuerung von Kosten und Prozessen innerhalb von Unternehmen auf der Basis betriebswirtschaftlicher Modelle gefordert sind. Diese Berufe tragen überwiegend Bezeichnungen wie: Kauffrau/Kaufmann, Angestellte/r oder Fachangestellte/r, Händler/-in, Fachmann, Fachfrau oder Fachkraft.

So ergaben sich 56 Berufe, die aus unterschiedlichen Erlassjahren stammen und deren Verordnungstexte unterschiedliche pädagogische und politische Postulate (Handlungsorientierung, Arbeits- und Prozessorientierung etc.) enthalten. Aus diesem Grund und zur Vermeidung von verfälschenden Wiederholungsnennungen gingen allgemeine Vorbemerkungen und Standardtexte nicht in die Analyse ein. Die Dokumentenanalyse stützt sich auf die drei folgenden Bestandteile:

1. Sachliche Gliederung der Ausbildungsordnung,
2. Beschreibung der Abschlussprüfung in der Ausbildungsordnung und
3. Schulischer Rahmenlehrplan.

Dies ermöglicht sowohl zu unterscheiden, welche Lerninhalte an welchem Lernort vermittelt werden, welche besondere Bedeutung sie hinsichtlich der beruflichen Abschlussqualifikation haben und demzufolge in die Prüfung Eingang finden. Im Fokus der Betrachtung steht letztlich die berufliche Abschlussqualifikation, die berufliche Handlungsfähigkeit ermöglichen soll.

ENTWICKLUNG DES KATEGORIENSYSTEMS

Nach der Berufsauswahl und Dokumentenaufbereitung wurde zunächst ein typischer Bereich kaufmännischer Ausbildungsordnungen ausgewählt. Aus vier Ausbildungsordnungen wurde der Abschnitt der Berufsbildposition „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ herausgegriffen und auf Gemeinsamkeiten hin betrachtet. Hier finden sich auf den ersten Blick Handlungskompetenzen, die sich auf Buchen von Geschäftsprozessen, Kostenleistungsrechnung, Kalkulation, Statistiken und Controlling beziehen. In den dazugehörigen Rahmenlehrplänen finden sich ähnliche Inhalte häufig unter der Lernfeldbezeichnung „Geschäftsprozesse als Werteströme erfassen, dokumentieren und auswerten“. Um die Bildung von Kategorien auf dieser Grundlage zu „erhärten“ und zu „evaluieren“ wurden die Inhalte aus weiteren Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen mit ähnlich bezeichneten Lernfeldern und Abschnitten zusammengetragen. Dabei wurden einerseits Begriffe wie

Inventur, Inventar, Finanzbuchführung, Gewinn- und Verlustrechnung gesammelt und zugleich nach einer gemeinsamen Überschrift dafür gesucht. Mit der Auswertung von weiteren Dokumenten stieg die Zahl der Begriffe, und die anfänglich gewählten Kategorien ließen sich weiter ausdifferenzieren. Nach mehreren Auswertungsphasen konnte die hier beschriebene Bildung von Kategorien für den Bereich der Kaufmännischen Steuerung und Kontrolle in die Bereiche internes und externes Rechnungswesen, Statistik/Controlling, Finanzierung, Steuern und Versicherungen etc. differenziert werden. Das entwickelte Kategorienschema war damit „gesättigt“ (vgl. MAYRING 2000). Das gleiche Verfahren wurde auch für die anderen Ausbildungsbereiche wie z. B. Marketing und Vertrieb, Beratung, Verkauf und Auftragsabwicklung durchgeführt. Auf dieser Basis wurden für alle wichtigen Bereiche Kategorien (Überschriften für inhaltliche Zusammenhänge) gebildet und Definitionen für diese in einem Glossar angelegt. Zur Vereinheitlichung der Analyse wurden vom Projektteam verbindliche Codierregelungen (in welchen Fällen welche Kategorie zugeordnet wird) aufgestellt und ein Stichwortverzeichnis, das den Kategorien zugeordnet wurde, zur vereinfachten Handhabung angelegt.

Bei der Dokumentenanalyse ergaben sich immer wieder Zuordnungsfragen (Codierungsprobleme) um Bezeichnungen und Gruppierungen, die durch kommunikative Validierung zur weiteren Präzisierung der Kategorien führten. Diese wurden in Teamsitzungen diskutiert, bis sie hinlänglich beschrieben und für alle Beteiligten verständlich und klar voneinander abgrenzbar waren. Dieser Prozess erstreckte sich über mehrere Analyseschritte und führte dazu, dass die bereits analysierten Dokumente erneut unter Berücksichtigung der präzisierten Kategorien codiert werden mussten.

Am Ende dieser Entwicklungsarbeit stand ein Kategoriensystem (ein sogenannter Codebaum; vgl. Abb.), der insgesamt knapp 50 Ober- und Unterkategorien umfasst, die aus dem Dokumentenmaterial entwickelt wurden.

Der Codebaum gliedert sich in acht wesentliche Bereiche. Der erste Bereich widmet sich der Unterscheidung der Berufe nach ihrer Struktur sowie nach ihren berufsspezifischen Leistungen. Die Bereiche 2 bis 6 beziehen sich auf die Beteiligung an der Gestaltung der Organisationsprozesse, die kaufmännische Steuerung und Kontrolle, das Personalwesen, Information und Kommunikation sowie die unternehmerischen Rahmenbedingungen, aus denen die Gemeinsamkeiten der kaufmännischen Inhalte herausgefiltert werden. Im Bereich 7 werden Textstellen abgelegt, die besonderen Spezialisierungen der Kerne kaufmännischer Berufe zugeordnet werden können. Bereich 8 werde jenen Inhalten zugeordnet, die sich in den Codes von 1–7 nicht zuordnen lassen und keine kaufmännischen Qualifikatio-

nen beinhalten (wie z. B. das Einleiten und Ausführen von Wasserretungsmaßnahmen beim Fachangestellten für Bäderbetriebe).

Um die Art der Auseinandersetzung mit Inhalten und der Beherrschung von beruflichen Qualifikationen zu ermitteln, wurden Kategorien zur Taxonomie angelegt. Sie wurden in Anlehnung an das Konzept von BLOOM u. a. (vgl. KRATHWOHL/BLOOM/MASIA 1978) und das Konzept von DREYFUS/DREYFUS (1987) entwickelt. Unterschieden wurden kognitive und handlungsbezogene Kategorien (vgl. die farblichen Unterscheidungen im Codebaum, Bereich 9). Auf diese Weise können die Intensität und unterschiedliche Form der Auseinandersetzung mit Inhalten und Handlungsfeldern differenziert und prozessbezogene Handlungsfähigkeit sichtbar gemacht werden (vgl. FISCHER 2006).

Um die Daten von ca. 150 Dokumenten zu verarbeiten, wurde auf das Computerprogramm zur Auswertung von qualitativen Daten – MAXqda – zurückgegriffen. Das Programm erlaubt auch, die den Kategorien zugeordneten Stichworte automatisch im Text suchen zu lassen und die entsprechenden Textstellen den Kategorien zuzuordnen. Dies erleichtert nicht nur das Auffinden von zugehörigen Kompetenzbeschreibungen und Ausbildungsinhalten, die an unterschiedlichen Stellen in den Dokumenten aufgeführt sind, sondern erhöht die Einheitlichkeit bei der Anwendung des Analyseinstruments im Bearbeitungsteam (KUCKARTZ u. a. 2008, S. 40 ff.). Die Vorteile der Software von MAXqda liegen darin, dass die konkrete Anwendung sich sowohl im Hinblick auf das Material – in diesem Fall die Dokumente – als auch auf die methodischen und theoretischen Ansätze der Forschenden anpassen lässt. Nach der automatischen Codierung werden die Dokumente einzeln bearbeitet und von Fehlcodierungen bereinigt. Die auch hier auftretenden Zuordnungsprobleme werden im Team permanent kommuniziert und entsprechend den Definitionen und Codierungsregeln entschieden.

EXEMPLARISCHE CODIERUNG

Kategorien werden jeweils ganzen Sätzen zugeordnet, wobei einem Satz auch mehrere Kategorien zugeordnet werden können. Anhand einer Textpassage aus der Ausbildungsordnung für Industriekaufleute wird verdeutlicht, wie Kategorien vergeben wurden (vgl. Kasten). Dieses Beispiel verdeutlicht die Griffbarkeit des Kategoriensystems, die Funktionalität der Stichworte, aber auch die Notwendigkeit der händischen Korrektur der automatischen Codierung.

Abbildung 1 Codebaum zur Analyse der kaufmännischen Ausbildungsordnungen

| |
|---|
| 1. Berufsprofil |
| Dienstleistung/Güter |
| Profit Organisation/Non Profit Organisation |
| Beruf modernisiert/Beruf neu |
| 2-jähriger Beruf/3-jähriger Beruf |
| Berufsspezifische Leistungserstellung |
| Binnendifferenzierung liegt vor/liegt nicht vor |
| 2. Geschäfts- und Unternehmensprozesse |
| Unternehmensprozesse |
| Unternehmensorganisation |
| Unternehmerische Selbstständigkeit |
| Bürowirtschaft /Arbeitsmittel |
| Projektmanagement |
| Beschaffung |
| Einkauf |
| Logistik |
| Absatzwirtschaft |
| Marketing |
| Vertrieb |
| Beratung, Verkauf und Auftragsabwicklung |
| Preis |
| 3. Kaufmännische Steuerung und Kontrolle |
| Betriebliches Rechnungswesen |
| Externes Rechnungswesen |
| Internes Rechnungswesen |
| Statistik/Controlling |
| Finanzierung/Finanzwesen |
| Steuern und Versicherungen |
| Steuern |
| Versicherungen |
| Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement |
| Zahlungsverkehr |
| 4. Personalwesen/Personalwirtschaft |
| Personalsachbearbeitung |
| Personalführung |
| Berufsbildung und Arbeitsverhältnis |
| Selbstständigkeit und Persönlichkeitsbildung |
| 5. Information und Kommunikation |
| Information, Kommunikation, Kooperation |
| IT-Systeme |
| Datenschutz/Datensicherheit |
| Fremdsprachen/interkulturelle Kompetenzen |
| 6. Unternehmerische Rahmenbedingungen und Wertentscheidungen |
| Volkswirtschaft |
| Arbeitsschutz und Gesundheit |
| Soziale und globale Nachhaltigkeit |
| Umweltschutz |
| Ethik |
| Recht und Vertrag |
| 7. Abweichungen und Besonderheiten im bereits Genannten |
| Sponsoring |
| Fondsbezogenes Rechnungswesen |
| Staatsrecht, -aufgaben, -begriff, rechtlicher Ordnungsrahmen |
| Forschungsarbeiten/spezielle Projektarbeit |
| 8. Sonstiges außerhalb der genannten Bereiche |
| 9. Taxonomiestufen |
| Wissen |
| Einfaches Anwenden |
| Interpretieren |
| Analysieren |
| Komplexes, situatives Handeln |
| Synthese |
| Innovatives Handeln |

Beispiel: In der Ausbildungsordnung findet sich in der Berufsbildposition 4.3. die Formulierung: „Finanzierung für Aufträge und Projekte vorbereiten und abwickeln“. Die Auszubildenden sollen also in der Lage sein, Aufträge und Projekte nicht nur zu kalkulieren, sondern ggf. durch Zuhilfenahme von Fremdfinanzierung abzuwickeln. Darauf deutet auch die im nächsten Satz angesprochene Kreditsicherung hin. Die automatische Codierung dieses Satzes mit Hilfe der hinterlegten Stichworte reagiert hier auf die Stichworte „Finanzierung“ und vergibt die entsprechende Kategorie 3.5 Finanzierung/Finanzwesen. Der Begriff „Projekte“ ruft die Kategorie Projektmanagement auf, der Begriff „Aufträge“ die Kategorie Beratung, Verkauf und Auftragsabwicklung. Bezogen auf die Kategorien der Taxonomie wird das Wort „vorbereiten“ der Kategorie Einfaches Anwenden, das Wort „abwickeln“ der Kategorie Synthese zugeordnet.

Nach einer Überprüfung durch ein Teammitglied auf der Basis der verabredeten Codierregeln ergibt sich eine Codierung nach den drei Kategorien: Finanzierung/Finanzwesen, Projektmanagement und der Taxonomiekategorie Synthese, da immer die höchste Taxonomiestufe zugeordnet wird, wenn sich diese nicht nur auf einen minimalen Teilbereich der beschriebenen Handlung bzw. Inhalt bezieht. Die automatisch vergebene Kategorie „Beratung, Verkauf und Auftragsabwicklung“ würde gelöscht, da es um die Vorbereitung der Finanzierung und damit um einen Supportprozess der Aufträge geht und hier weder der Kunde noch der Prozess der Auftragsabwicklung im Vordergrund steht.

Erste Zwischenbilanz und weitere Perspektiven

Die Entwicklung des Instruments sowie die Integration der Texte und des Codebaumes waren zeitlich und konzeptionell aufwändiger, als es die Projektgruppe eingeschätzt hatte. Auch die händische Analyse der Vielzahl von Dokumenten bedarf einer Reihe von Entscheidungen und erfordert einen hohen zeitlichen Aufwand. Der Aufwand stieg deutlich durch die älteren Dokumente, deren Daten für die computerbasierte Auswertung neu erfasst werden mussten. Schließlich erfolgte eine Einarbeitung in die Software MAXqda und ein Ausloten der spezifischen Leistungsfähigkeit des Programms hinsichtlich der eigenen Fragestellungen und Ziele. Hilfreich waren die Nutzerfreundlichkeit und das Beratungsangebot, die das verwendete Analyseprogramm aufgrund seines hohen Verbreitungsgrads und langjähriger praxisorientierter Entwicklung aufweist.

Dennoch erscheint der Aufwand lohnenswert, da die ersten Ergebnisse der Codierung sehr plausibel sind und die Nennungen der Taxonomiestufen in einem ausgewogenen Verhältnis zu den Oberkategorien stehen. Die automatische Codierung anhand der Stichworte führt überwiegend zu plausiblen Treffern, und es erscheint sicher, dass es auf der Basis dieser Entwicklungsarbeit wesentlich leichter ist, auch die noch ausstehenden kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Fortbildungsordnungen zu analysieren und Synergieeffekte zu nutzen.

Wie geht es weiter? Die inhaltsanalytischen Auswertungen zur Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden laufen derzeit noch und werden voraussichtlich im Herbst abgeschlossen sein. Durch den systematischen Vergleich der kaufmännischen Ausbildungsregelungen werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede ermittelt und so kaufmännische Kernqualifikationen sichtbar. Wie im Projektsteckbrief angedeutet, finden die Ergebnisse darüber hinaus Eingang in die Entwicklung einer Konzeption kaufmännischen Denkens und Handelns.

Die bei der Entwicklung des computergestützten Analyseinstruments gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen sind jedoch nicht allein für den kaufmännischen Bereich relevant. Da die Vorgehensweise ausführlich dokumentiert wurde, ist ein Transfer des entwickelten Instruments auch für die Analyse anderer Ordnungsmittel (z. B. gewerblich-technischer Berufe) denkbar und wünschenswert. ■

Literatur

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

BRETSCHNEIDER, M.; GRUNWALD, J.-G.; ZINKE, G.: *Entwicklung eines möglichen Strukturkonzepts für die Bildung von Berufsgruppen*. Bonn 2010 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6214 (Stand: 21.5.2010)

BRÖTZ, R.; SCHAFFEL-KAISER, F. (Hrsg.): *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht*. Bonn 2009

BRÖTZ, R.; SCHAFFEL-KAISER, F.; SCHWARZ, H.: *Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips*. In: *BWP 37 (2008) 4*, S. 23–26

DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E.: *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek 1987

FENGER, H.: *Bemerkungen zum Forschungsbericht: „Deckungsanalysen der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen“ von Martin Schmiel*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung 4 (1971) 3*, S. 332–335 – URL: http://doku.iab.de/mittab/1971/1971_3_MittAB_Fenger.pdf (Stand 10.5.2010)

FISCHER, M.: *Arbeitsprozesswissen als zentraler Gegenstand einer domänenspezifischen Qualifikations- und Curriculumforschung*. In: PÄTZOLD, G.; RAUNER, F. (Hrsg.): *Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung*. (19. Beiheft der ZBW) Stuttgart 2006, S. 75–94

KRATHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S.; MASIA, B. B.: *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim 1978

KUCKARTZ, U. u. a.: *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden 2008

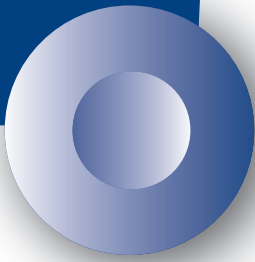
MAYRING, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2000) 2*, 20. Art. – URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383 (Stand: 31.5.2010)

MEIFORT, B.; PAULINI, H.: *Analyse beruflicher Bildungsinhalte und Anforderungsstrukturen bei ausgewählten nichtärztlichen Gesundheitsberufen*. Berlin 1984

SCHAFFEL-KAISER, F.: *Beruf und Zeit. Pilotstudie zum Zeiterleben in Erwerbsberufen*. Bonn 2008

SCHMIEL, M.: *Deckungsanalyse der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen*, In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4 (1971) 3*, S. 253–331

WOLFF, S.: *Dokumenten- und Aktenanalyse*. In: FLICK, U. u. a. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek 2008, S. 502–513



Kaufmännische Bildung in der Schweiz: Ausbildungsberuf Kaufleute zwischen Allrounder und Splitterberufen

MICHÈLE ROSENHECK

► Die laufende Reform der kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz wurde mit einem klaren Bekenntnis zur „Einheitslehre“ gestartet. Vorausgegangen waren umfangreiche Untersuchungen in Form von Tätigkeits- und Szenario-Analysen, die zeigten, dass es sehr wohl einen „Kern“ von kaufmännischen Tätigkeiten gibt, welche die Mehrheit der Branchen teilen. Dennoch sind auch markante Unterschiede zwischen den Branchen feststellbar, die sich künftig noch verstärken könnten. Der Beitrag fasst Verfahren und Ergebnisse zusammen und skizziert den heute vorliegenden Entwurf einer neuen Verordnung, mit dem ein Kompromiss zwischen Branchenforderungen nach mehr Flexibilität, der Umsetzbarkeit angesichts der kleinräumigen Strukturen auf Schulseite und dem Wunsch nach branchenübergreifender Mobilität der angehenden Kaufleute gesucht wird.

AUSGANGSLAGE: ALLBRANCHENKONZEPT AUF DEM PRÜFSTAND

Die Systeme der dualen Berufsbildung in Deutschland und in der Schweiz werden grundsätzlich als „Geschwister“ dargestellt. Im kaufmännischen Berufsfeld unterscheiden sich jedoch die Grundbildungen dadurch, dass das deutsche Berufsbildungssystem separate kaufmännische Branchenlehren (Industriekaufmann/-kauffrau, Bankkaufmann/-kauffrau usw.) führt, während die Schweiz bis heute an einer branchenübergreifenden, einheitlichen, dreijährigen kaufmännischen Grundbildung festhält, die auch als „Allbranchenmodell“ apostrophiert wird.

In diesem Modell sind die schulischen Leistungsziele für alle Lernenden identisch, die betrieblichen Leistungsziele werden im sogenannten Modelllehrgang branchenspezifisch differenziert. So erhält die Lehre im praktischen Teil ein branchentypisch geschärftes Profil, während das theoretische Wissen von der Schule branchenübergreifend unterrichtet wird.

Für die Ausbildungsbranchen (hier als „Branchen“ bezeichnet) stellte sich nun im Hinblick auf die gesetzlich vorgeschriebene Revision der geltenden Verordnung der kaufmännischen Grundbildung die Frage, welche Elemente des etablierten Systems belassen, welche verändert werden sollten, um den Beruf Kaufmann/Kauffrau sowohl hinsichtlich der Berufsfähigkeit wie der Arbeitsmarktfähigkeit der Mitarbeitenden im nächsten Jahrzehnt zukunftstauglich zu erhalten.

Absicht der heute geltenden Verordnung (wie allgemeiner auch des Berufsbildungsgesetzes in der Fassung von 2003) ist ausdrücklich die „Förderung generalisierter Kompetenzen“ mit dem Ziel, eine horizontale „Mobilität der jungen Kaufleute im gesamten Berufsfeld“ bzw. „in der gesamten schweizerischen Volkswirtschaft“ sicherzustellen.

Dem steht die immer wieder erhobene Forderung einzelner Branchen nach einer eigenen Bildungsverordnung, einem eigenen Beruf entgegen. Fragen nach den Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ausbildungsbranchen, aber auch der tendenziellen Entwicklung der Qualifikationsanforderungen stellten sich vor dem Hintergrund des raschen Wandels im Dienstleistungsbereich verstärkt. Aus diesem Grund war eine differenzierte Grundlagenarbeit als Abklärung und Vorbereitung im Hinblick auf die neue Bildungsverordnung nötig. Dies hatte aus heutiger Sicht mit Blick auf die künftige Entwicklung der Branchen und deren Märkte zu geschehen: Welches sind heutige und künftige Gemeinsamkeiten, welches die Unterschiede in den Berufsfeldern der Kaufleute?

Tabelle **Ausgewählte Erkenntnisse der Tätigkeits- und Szenarioanalysen**

| Gruppierung der Branchen aufgrund der Tätigkeitsanalysen (vgl. ZBINDEN 2007) | Handlungsfelder künftiger Kaufleute ¹ |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Alle Branchen haben sowohl bei den primären als auch bei den unterstützenden Aktivitäten Situationsklassen (d. h. Gruppen beruflicher Handlungssituationen), die für sie relevant sind. Bei den unterstützenden Aktivitäten kommen mehr Gemeinsamkeiten zum Ausdruck als bei den primären Aktivitäten. • Gemeinsamkeiten zeichnen sich v. a. in folgenden Gruppen von Branchen ab: <ol style="list-style-type: none"> 1) Handel, Fachgroßhandel, Informations- und Multimediatechnologie, Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie, 2) Kommunikation, Werbegesellschaften, 3) Krankenversicherer, Privatversicherungen. • Weder größere Gemeinsamkeiten noch größere Unterschiede zu den anderen Branchen lassen sich feststellen bei: Hotel-Gastro-Tourismus, Öffentlicher Verkehr, Reisebüro, Internationale Speditionslogistik, PostLogistics, Transport, Spitäler/Kliniken/Heime. • Bank und Öffentliche Verwaltung weisen einen deutlich höheren Anteil an Situationsklassen auf, die ausschließlich für sie relevant sind, als die anderen Branchen | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Von der Sachbearbeitung zum Prozess- und Informationsmanagement:</i> Kaufmännische Mitarbeitende werden polyvalent eingesetzt, arbeiten prozessorientiert und werden zusehends zu Kundenbeziehungsmanagern/-innen. Sie steuern sich im komplexen Arbeitsumfeld selbst. • <i>Kontextabhängige Bedeutung von Spezialistenwissen:</i> Die Aufspaltung der Wertkette beeinflusst das Arbeitsumfeld innerhalb der Branche dahingehend, dass zunehmend Spezialisten für einen bestimmten „Wertschöpfungsabschnitt“ benötigt oder eben nicht mehr benötigt werden. • <i>Polyvalent einsetzbares Fachwissen:</i> Entgegen vielen Erwartungen verliert auch die Fachlichkeit nicht an Bedeutung: Wissen muss (auch) unternehmens- und branchenspezifisch sein. Einerseits muss branchenspezifisches Fachwissen erworben und beherrscht werden, zugleich benötigen kaufmännische Berufsleute die Fähigkeit zur „Polyvalenz“, d. h. zur flexiblen Anwendung dieses Wissens für die unterschiedlichsten Aufgaben • <i>Steigende Bedeutung des Management-supports:</i> Die klassische Buchhaltung (in KMU) bzw. der Bereich F & R in großen Unternehmungen wandeln sich zu „Steuerzentralen“, die den anderen Unternehmensbereichen Impulse vermitteln. Von den Kaufleuten wird erwartet, Daten bzw. Informationen nicht nur zu sammeln, sondern diese Informationen für Mitarbeitende und Management sachgerecht aufzubereiten, auszuwerten und in geeigneter Form zu kommunizieren. |

ERMITTLUNG BRANCHENÜBERGREIFENDER GEMEINSAMKEITEN UND DIFFERENZEN

Um den Entscheid „Allbranchenkonzept oder Splitterberufe?“ mit objektivierten Argumenten zu unterstützen, wurden im Jahr 2007 über alle Ausbildungsbranchen hinweg zwei umfassende Analysen vorgenommen:

Die *Tätigkeitsanalyse*, welche unter Leitung des eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung durchgeführt wurde, ist eine systematische Bestandsaufnahme der beruflichen Handlungssituationen und ermöglicht Aussagen

1 KOHLHAAS/ROSENHECK (2007). Ein ausführlicher Beschrieb des Einsatzes der Szenarioanalyse ist zu finden in BRÖTZ (2007). Für Interessierte steht die vollständige Studie unter www.swissmem-berufsbildung.ch/fileadmin/user_upload/Berufsbildung/deutsch/MEM_Berufe/KA/Resultate_Szenarioanalyse.pdf als Download zur Verfügung.

zum Stand der „Binnendifferenzierung“ zwischen den 24 ausbildenden Branchen. Die Analyse vermag aufzuzeigen, welche Handlungssituationen in einem Beruf oder in mehreren Berufen relevant sind. Diese Ergebnisse sollten den Branchenverbänden eine sachliche Basis für den Entscheid bieten, ob mehrere Berufe zusammen die berufliche Grundbildung in einer gemeinsamen Bildungsverordnung regeln wollen.

Die Annahme eines konstanten „Weiter wie bisher“, d. h. einer unveränderten Fortschreibung der identifizierten Tätigkeiten in die Zukunft, ist aber unwahrscheinlich: Marktentwicklung und global wirksame Entwicklungen, weitergehende Rationalisierung, Automatisierung und Informatisierung werden wie bisher und teils noch stärker als „Störeignisse“ die Entwicklung in den kaufmännischen Ausbildungsbranchen beeinflussen. Diese Einflussfaktoren gilt es systematisch zu erfassen, zu beschreiben und hinsichtlich der möglichen Ausprägungen zu bewerten. Die Szenario-Analyse beleuchtet das potentielle, zukünftige Marktumfeld der Branchen aus Sicht verantwortlicher Entscheider/-innen (Unternehmer/-in, Manager/-in) mit einem langfristigen strategischen Horizont. Ziel ist die Früherkennung wesentlicher Veränderungen im Berufsfeld. Ergebnis sind Entscheidungsgrundlagen in Form von ausformulierten, alternativen Szenarien.

Konnten in den beiden Teilstudien einerseits branchenübergreifende Gemeinsamkeiten im Hinblick auf gegenwärtige und künftige Tätigkeitsbereiche und an Kaufleute gestellte Anforderungen identifiziert werden, zeigen die Studien andererseits – wie zu erwarten – zwischen den volkswirtschaftlich heterogenen Branchen große Differenzen hinsichtlich des wirtschaftlichen Umfelds und andererseits auch größere Differenzen im Hinblick auf die kaufmännischen Tätigkeiten auf (vgl. Tabelle).

ZWISCHENSTAND DER REFORMARBEIT: BEKENNTNIS ZUR GEMEINSAMEN WEITERENTWICKLUNG DES BERUFSFELDS

Die Erkenntnisse aus den Analysen lassen keine klare Antwort zu auf die Frage, auf welche Weise die Differenzierung der Branchen erfolgen soll. Sie verdeutlichen dagegen die inzwischen vermehrt akzeptierte Erfahrung und Einsicht, dass Grundsatzentscheide zur Ausrichtung der Berufsbildung bzw. eines bestimmten Berufsfelds weder induktiv noch deduktiv aus empirischen Erhebungen einfach abgeleitet werden können. Vielmehr müssen die Anforderungen, die im Berufsprofil und im Qualifikationsprofil zu definieren sind, schließlich von den maßgeblichen Verbundpartnern im Sinne eines auch normativ verankerten strategischen Entscheids markiert werden. Die Frage: „Wie wird sich das kaufmännische Berufsfeld entwickeln?“ muss mit Blick auf den wirtschaftlichen, politischen und auch

didaktischen Handlungsdruck ergänzt werden durch die Frage: „Wie, wohin und wozu wollen wir das kaufmännische Berufsfeld entwickeln?“

Die Szenarioanalyse hat gleichermaßen wie die Tätigkeitsanalyse gezeigt, dass eine überwiegende Zahl von Führungskräften der Branchen ein klares Bewusstsein von einem gemeinsamen kaufmännischen Tätigkeitsfeld hat, auch wenn zwischen den Branchen erhebliche Differenzen bestehen. Die Beibehaltung des Allbranchenkonzepts ist gemäß diesen Erkenntnissen alles andere als zwingend, erweist sich jedoch aus verschiedenen, auch aus rein pragmatischen Gründen als durchaus sinnvoll, sofern die von den Branchen gewünschte Flexibilisierung der Inhalte ermöglicht wird.

ENTSCHEIDUNG FÜR EIN ALLBRANCHENKONZEPT MIT ELEMENTEN BRANCHENSPEZIFISCHER AUSGESTALTUNG

Insbesondere aus Arbeitnehmersicht wird die Bedeutung der branchenübergreifenden Mobilität als Argument für das Allbranchenkonzept betont. Angesichts der Erkenntnis, dass branchenspezifisches Wissen entscheidend ist, muss diese branchenübergreifende Mobilität differenziert betrachtet werden. *Zutreffend* ist das Argument der Mobilität dort, wo Kaufleute im Rahmen von typischen Sekundärprozessen *Supportfunktionen* der administrativen Sachbearbeitung oder im weiteren Sinne von *Back office* wahrnehmen: Hier existiert ein gemeinsames Tätigkeitsfeld mit nicht nur analogen, sondern gleichartig strukturierten und mit gleichartigem Wissen zu bewältigenden Aufgaben in der Praxis. In den Bereichen, wo die Lerninhalte fest mit dem Branchenwissen verknüpft sind *und* zugleich zu den produktiven Kernaktivitäten gehören, ist ein Stellenwechsel direkt nach Lehrabschluss zunächst mit einer teilweisen Entwertung des in der Grundbildung erworbenen Know-how verbunden.

Das Konzept vom lebenslangen Lernen relativiert jedoch diese Grenzziehung zwischen Branchen. Als wesentlichen Vorteil der dualen Lehre betonen die Branchen die Einübung in grundlegende betriebliche Prozesse als ersten Schritt in einem lebenslangen Lernprozess; die kaufmännische Lehre wird als Grundlage erachtet für die darauf folgende, zwingend erforderliche Fortbildung, bei der die fachspezifischen Inhalte vertieft werden.

Ausschlaggebend für den Entscheid zur Beibehaltung des Allbranchenkonzepts waren auch pragmatische Überlegungen: Die Struktur der Berufsfachschulen ist, typisch für die Schweiz, sehr kleinräumig und von Klein(st)schulen geprägt. Unter dieser Rahmenbedingung waren branchenseitig gewünschte Neuerungen wie branchenspezifische Klassen oder branchenspezifische Unterrichtsmodule nicht

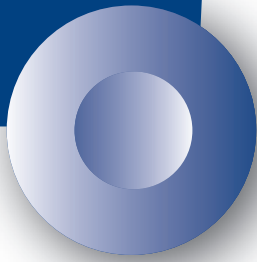
umsetzbar – sie wären, nebenbei, bei den in der Schweiz anzutreffenden kleinen Mengengerüsten auch kaum finanzierbar.

Eine Lösung zeichnete sich in der stärkeren Gewichtung des dritten Lernorts, der überbetrieblichen Kurse, ab: die Anzahl Lernstunden wie auch die Flexibilität der Inhalte deutlich erhöht werden. Das Allbranchenmodell schafft also eine gemeinsame Grundlage, gewährt mit dem jeweils brancheneigenen Modelllehrgang aber Ausgestaltungsmöglichkeiten für die speziellen Erfordernisse der Branchen. Die Berufsfachschule wird weiterhin die branchenunspezifischen theoretischen Grundlagen vermitteln, in Worten der Szenarioanalyse die Basis für die geforderte Polyvalenz.

Inhaltlich wie auch strukturell wird die Reform keine revolutionären Neuerungen bringen. Nicht zu unterschätzen ist indes der Prozessnutzen aus einem zuweilen äußerst komplexen und schwierig führbaren Prozess. Es ist eine wachsende Sensibilität im Umgang der Partner – insbesondere zwischen Branchen und Schulen – im Laufe des Prozesses zu beobachten. So ist die Kritik mangelnder Kooperation der Lernorte nicht neu, und ihr kann nur entgegengewirkt werden, wenn ein gegenseitiges Verständnis über die jeweilige Denk- und Funktionsweise entsteht. Die Auseinandersetzungen, der Austausch überhaupt in der Reformkommission und deren zahlreichen Arbeitsgruppen erwiesen sich in dieser Hinsicht als äußerst fruchtbar. Gerade die Erkenntnisse aus der Analysearbeit zeigten sich diesbezüglich als wertvoll: Indem die Tätigkeiten, die Anforderungen an Kaufleute und künftige Entwicklungen detailliert beschrieben und kommuniziert wurden, steigt das Verständnis über Branchengrenzen und Lernorte hinweg für ein gemeinsames Berufsbild und für ein gemeinsames Ausbildungsziel. ■

Literatur

- KOHLHAAS, P.; ROSENHECK, M.: *Projekt Zukunft der beruflichen Grundbildung im kaufmännischen Berufsfeld. Bericht zur Szenario-Analyse. Zürich 2007*
- ROSENHECK, M.; KOHLHAAS, P.: *Szenarien als Dialoginstrument in der Berufsbildungspolitik. In: BRÖTZ, R.; SCHAFFEL-KAISER, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bonn 2009, S. 149–169*
- ZBINDEN, A.; VOLZ, CH.: *Zukunft der beruflichen Grundbildung im kaufmännischen Berufsfeld. Bericht zur Tätigkeitsanalyse. Zollikofen 2007*



Berufsgruppenorientierung: Erfahrungen aus der Berufsausbildungsvorbereitung im Rahmen der DECVET-Initiative

PETRA NOTZ, GUDRUN SCHÄFER, MARCO VORBERGER¹

► Die Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) ist gem. BBiG 2005 (§ 1, Abs. 1) neben der Berufsausbildung, der beruflichen Fortbildung und der beruflichen Umschulung Teil der Berufsbildung. Zielsetzung der BAV ist die Heranführung an eine anerkannte berufliche Ausbildung. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie die Innovationen der DECVET-Initiative Impulse für eine Berufsgruppenbildung geben können.

BERUFSÜBERGREIFENDE QUALIFIZIERUNG IN DER BAV

Fragen nach Verfahren der Berufsgruppenbildung gehören sicherlich nicht zum Kerngeschäft der BAV. Dennoch war das Projektteam (vgl. Kasten) des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) und des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft e.V. (BWHW) der Überzeugung, dass für Jugendliche eine auf berufsübergreifende Kernkompetenzen bezogene Qualifikation in der BAV von Vorteil ist, da sie Optionen für eine Ausbildung in inhaltlich verwandten Berufen eröffnet. Um die Einstellungschancen durch eine Berufsgruppenorientierung zu erhöhen, müssen aber mindestens zwei Voraussetzungen erfüllt sein:

1. Für Ausbildungsbetriebe muss ebenso wie für die Jugendlichen transparent sein, welche Ausbildungsinhalte in

¹ Unter Mitarbeit von Norbert Schultze und konzeptioneller Beratung von Dr. Maik Wagner

welcher Breite und Tiefe erlernt werden. Dies erfordert eine detaillierte Dokumentation.

2. Jugendliche müssen ihren Leistungsstand gegenüber Betrieben nachweisen können. Dies erfordert eine valide Leistungsfeststellung und ein aussagekräftiges Zertifikat.

Pilotinitiative DECVET an der Schnittstelle von BAV und dualer Ausbildung

Ziel der 2007 gestarteten BMBF-geförderten Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ ist es, Anrechnungspotenziale an den Schnittstellen rund um das duale System zu identifizieren und zu erproben und dadurch einen Beitrag zur Erhöhung der Durchlässigkeit zu leisten. Zehn Pilotprojekte entwickeln Verfahren zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen von einem Teilbereich des beruflichen Bildungssystems in einen anderen.

INBAS/BWHW bearbeiten in einem Teilprojekt die Schnittstelle zwischen BAV und dualer Ausbildung. Sie haben Ausbildungsinhalte verschiedener Metallberufe verglichen, Schnittmengen identifiziert und outcome-orientiert beschrieben. Ziel ist es, an dieser Schnittstelle mehr Transparenz und Durchlässigkeit zu erreichen. Die programmatische Orientierung an den Vorgaben der europäischen Bildungspolitik hat dabei signifikant die Verfahren zur Identifikation von Ähnlichkeiten zwischen Berufen beeinflusst.

Da die Entwicklung eines Strukturkonzepts zur Berufsgruppenbildung nicht zentrale Anforderung des Projekt-Auftraggebers war, erfolgte die Vorauswahl der Berufe anhand von (pragmatischen) Kriterien, die sich zunächst an den Bedürfnissen der BAV orientierten. Stichwortartig lassen sich diese Kriterien folgendermaßen zusammenfassen: Die Berufe sollten

- eine Relevanz für den Ausbildungsstellenmarkt haben,
- in Industrie und Handwerk angesiedelt sein,
- neu geordnet und
- hinsichtlich der Ausbildungsdauer unterschiedlich sein, damit verschiedene Zielgruppen erreicht werden können.

Folgende Berufe wurden in die engere Wahl genommen:

- „Industrielle Metallberufe“: Anlagenmechaniker/-in; Industriemechaniker/-in; Konstruktionsmechaniker/-in; Werkzeugmechaniker/-in; Zerspanungsmechaniker/-in
- Kraftfahrzeugmechatroniker/-in
- Maschinen- und Anlagenführer/-in
- Metallbauer/-in
- Mechatroniker/-in.

IDENTIFIKATION VON GEMEINSAMEN BERUFSBILDPOSITIONEN UND ÜBERTRAGUNG IN VOLLSTÄNDIGE ARBEITSHANDLUNGEN

Die Ausbildungsrahmenpläne der betrachteten Berufe wurden vergleichend analysiert und die Ergebnisse in einer Matrix gefasst. Im Fokus stand das erste Ausbildungsjahr, da mögliche Anrechnungspotentiale an der Schnittstelle BAV – duale Ausbildung im Vordergrund standen. Als Ergebnis wurde eine Anzahl gemeinsamer Berufsbildpositionen (BBP) identifiziert.

Nach Maßgabe der ermittelten BBP der Ausbildungsrahmenpläne wurde im nächsten Projektschritt eine vollstän-

Abbildung

**Ausschnitt aus Lerneinheit
„Grundlagen der manuellen
Metallbearbeitung“**

| Planung | | | | | | | | |
|---|---|---|--|---------------------------|-----------------|------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Leitet die Arbeitsschritte aus der Zeichnung ab und bringt diese für die spätere Durchführung in eine sinnvolle Abfolge | | | | | | | | |
| Deskriptoren EQR | | | Prüfkriterien | Berufsbildposition | | | | |
| Kenntnisse | Kognitive und praktische Fertigkeiten | Kompetenzen | Leistungsüberprüfung durch | Industrielle Metallberufe | Metallbauer/-in | Maschinen-/Anlagenführer/-in | Mechatroniker/-in | Kfz-Mechatroniker/-in |
| Benennt die wichtigsten Zeichnungsnormen, Zeichenmittel | Leitet alle fertigungsrelevanten Informationen aus einfachen technischen Zeichnungen und Skizzen ab | Plant die Arbeitsschritte anhand der Informationen aus der technischen Zeichnung und bringt sie in eine sinnvolle Reihenfolge | Erstellung eines Arbeitsplans anhand einer technischen Zeichnung | 5b | 5c | 6b, 6c | 5g | 8g |

dige Arbeitshandlung definiert. Eine vollständige Arbeitshandlung umfasst die Bereiche Planung, Durchführung, Kontrolle sowie die übergreifenden Themenkomplexe der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes. Im Projekt von BWHW und INBAS wurde ein lernortunabhängiges Grundgerüst dieser vollständigen Arbeitshandlung mit betrieblichen Praktikerinnen und Praktikern aus Industrie und Handwerk sowie mit Berufsschullehrerinnen und -Lehrern reflektiert und anschließend optimiert. Dadurch wurde sichergestellt, dass sich die vollständige Arbeitshandlung eng an den Abläufen der betrieblichen Praxis orientiert.

OUTCOMEORIENTIERTE BESCHREIBUNGEN

Nachdem die aus der Schnittmenge von Berufsbildpositionen entwickelte vollständige Arbeitshandlung konzipiert worden war, lag der Fokus der nächsten Projektphase auf der Herstellung von Transparenz. An dieser Stelle wurde die aus den Ausbildungsrahmenplänen abgeleitete vollständige Arbeitshandlung mit den Instrumenten des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und des Europäischen Leistungspunktesystems (ECVET) verknüpft.

Die Verknüpfung erfolgte, indem die vollständige Arbeitshandlung unter dem Blickwinkel von Lernergebnissen (learning outcomes) analysiert und beschrieben wurde. Im EQR werden Lernergebnisse, die zur Erreichung eines Niveaus erforderlich sind, mit Hilfe sogenannter Deskriptoren in den Dimensionen „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ definiert. Entsprechend wurden im INBAS/BWHW-Projekt Leistungen, die zum erfolgreichen Verrichten einer Arbeitshandlung notwendig sind, ebenfalls in diesen drei Dimensionen erfasst.

Die Beschreibungen der vollständigen Arbeitshandlung wurde dann in Einheiten von Lernergebnissen („units of learning outcomes“) zusammengefasst. Diese Einheiten beziehen sich inhaltlich auf alle oben genannten Berufe. Ein anschließender Abgleich mit den Lernfeldern der berufsschulischen Rahmenlehrpläne zeigte eine hohe inhaltliche Deckungsgleichheit mit im Rahmen des Projekts erstellten Lernergebnisbeschreibungen.

Der Ausschnitt aus einer Einheit von Lernergebnissen (siehe Abb.) zeigt beispielhaft auf, wie die unterschiedlichen

Dimensionen einer Arbeitshandlung für den Bereich „Planung“ in den Dimensionen der EQR-Deskriptoren analysiert wurden. Dieser Analyseschritt erleichtert auch die methodische Konzeption einer Leistungsfeststellung – hier als „Prüfkriterien“ bezeichnet. Erste Leistungsfeststellungen (theoretisch und praktisch) wurden auf dieser Grundlage konzipiert und mit Jugendlichen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (Bildungsträger, Berufsschule, Betrieb) in der Praxis erprobt.²

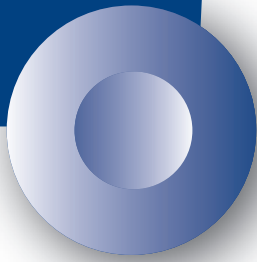
Insgesamt also zeichnen sich die gebildeten Einheiten von Lernergebnissen durch folgende Merkmale aus:

1. Sie sind aus unterschiedlichen, aber ähnlichen Ausbildungsrahmenplänen abgeleitet.
2. Sie basieren auf Anforderungen der betrieblichen Praxis.
3. Sie können mit Einheiten verglichen werden, die aus anderen berufsbildenden Kontexten stammen.
4. Sie sind auf Basis gut verständlicher Deskriptoren formuliert.
5. Sie sind Leistungsfeststellungen und Kontrollen zugänglich und können gut dokumentiert werden.

FAZIT

Im Modellprojekt von BWHW und INBAS wurden Einheiten von Lernergebnissen gebildet, um die Durchlässigkeit zwischen BAV und dualer Ausbildung zu verbessern. Die Frage der Berufsgruppenbildung war in diesem Rahmen nur Mittel zum Zweck. Gleichwohl hat sich gezeigt, dass Einheiten von Lernergebnissen, die sowohl Eigenschaften des Berufsqualifikationssystems als auch der beruflichen Praxis in sich tragen, ein Instrument sein können, Berufe zu vergleichen und einzuordnen. Außerdem sorgt die Formulierung der Einheiten mit Deskriptoren des EQR für Verständlichkeit und Vergleichbarkeit über Ländergrenzen hinweg. Allerdings muss die neue „Denkart“ der Outcome-Orientierung erst noch Eingang in die Praxis finden. ■

² BWHW/INBAS führen im Herbst 2010 weitere Erprobungen durch. Das BMBF plant für Ende 2010 eine Veröffentlichung von Ergebnissen der Gesamtinitiative.



Die 54 Berufsfelder des BIBB Grundlage für wissenschaftliche Analyse von Berufswandel und Berufswechsel

MICHAEL TIEMANN, ROBERT HELMRICH

► Bei der Beantwortung der Frage nach der Ähnlichkeit von Berufen und der Möglichkeit, diese stärker zusammenzufassen, wird im Folgenden ein empirisch gestütztes Konzept der Verdichtung von Erwerbsberufen vorgestellt, das auf der Basis von Tätigkeits- und Branchenschwerpunkten 54 Berufsfelder definiert.

Bei der Gegenüberstellung verschiedener Berufsfeldkonzepte muss vor allem auf die Zielrichtung eingegangen werden, unter der Berufsfelder jeweils diskutiert werden (vgl. TIEMANN 2009, S. 354 ff.).

Hier wird eine Herangehensweise an Berufsfelder beschrieben, bei der nicht der Ausbildungsberuf, sondern der Erwerbsberuf im Zentrum der Betrachtung steht.

Das wesentliche Kriterium der Zusammenfassung von Berufen in den bestehenden Systematiken ist, dass ihre Berufsaufgabe und Tätigkeit dem Wesen nach gleichartig sind, unabhängig von ihrer formalen Schul- oder Berufsausbildung, von der Stellung im Beruf oder im Betrieb (vgl. StBA 1992, S. 16). Die Artverwandtschaft von Tätigkeiten ist in den amtlichen Klassifizierungen (Klassifikation der Berufe von 1988 [KldB 88], die von der Bundesagentur für Arbeit verwendet wird und der Klassifikation der Berufe von 1992 [KldB 92], die vom Statistischen Bundesamt eingesetzt wird) das Kriterium für die Zusammenfassung von Berufen, was aber durch zusätzliche Kriterien aufgeweicht wird.¹ So geht die Einordnung von Berufen in den insgesamt 369 Berufsordnungen (3-Steller, KldB 92) oder 88 Berufsgruppen (2-Steller, KldB 92) nicht immer mit einer sauberen Trennung nach Tätigkeiten einher.

Dies ist eines der Probleme, die mit der Einführung der 54 BIBB-Berufsfelder gelöst worden ist. Eine Arbeitsgruppe zu Qualifikations- und Arbeitsmarktprojektionen im BIBB hat auf der Basis der 369 Berufsordnungen (3-Steller) der KldB 92 eine Verdichtung zu 54 Berufsfeldern vorgenommen (vgl. TIEMANN u. a. 2008). Die einzelnen Berufsgruppen werden daraufhin untersucht, wie ähnlich sich noch die in ihnen enthaltenen Berufsordnungen im Hinblick auf die überwiegend ausgeübte Tätigkeit sind. Zugrundegelegt wird also das ursprüngliche Zuordnungskriterium der KldB; mit den 54 Berufsfeldern werden jeweils möglichst ähnliche Systematikpositionen zusammengefasst (vgl. Tab.). Diese Zusammenfassung in Berufsfeldern ist in Bezug auf die Tätigkeiten, die in den Berufen ausgeübt werden, weit homogener als die Zusammenfassung in Berufsgruppen (2-Steller).

Die 54 Berufsfelder des BIBB werden derzeit in verschiedenen Analysen von Berufswechseln, Veränderungen von Berufen und beruflicher Flexibilität sowie den Projektionen des zukünftigen Arbeitskräftebedarfs nach Qualifikationen und Berufsfeldern, die das BIBB in Zusammenarbeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung erstellt hat, genutzt (vgl. HELMRICH/ZIKA 2010; BOTT/HELMRICH/ZIKA 2010; TIEMANN 2009).

Literatur

- BOTT, P.; HELMRICH, R.; ZIKA, G.: *Mint-Berufe – die Not ist nicht so groß wie oft behauptet!* In: BWP 39 (2010) 3, S. 40–44
- BOTT, P. u. a.: *Datengrundlagen und Systematiken für die BIBB-IAB Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen.* In: HELMRICH, R.; ZIKA, G.: *Beruf und Qualifikation in der Zukunft.* Bonn 2010
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT; INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT UND BERUFSFORSCHUNG: *Klassifikation der Berufe 2010 (aktueller Entwicklungsstand 27. Mai 2010)* – URL: www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/interim/grundlagen/klassberufe/kldb2010/doku_kldb2010.pdf (Stand: 7.6.2010)
- HELMRICH, R.; ZIKA, G. (Hrsg.): *Beruf und Qualifikation in der Zukunft.* Bielefeld 2010
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Klassifizierung der Berufe. Personensystematik – Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen – Ausgabe 1992.* Wiesbaden 1992
- TIEMANN, M.: *Berufsfelder im Vergleich – die Wichtigkeit von analytischen Tätigkeiten und überfachlichen Qualifikationen.* In: LASSNIGG, L. u. a. (Hrsg.): *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung.* Innsbruck/Wien/Bozen 2009, S. 353–377
- TIEMANN, M. u. a.: *Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf der Basis der Klassifikation der Berufe 1992.* Bonn 2008 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/2080 (Stand: 7.6.2010)

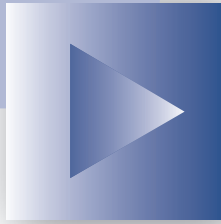
¹ Mit der neuen Klassifikation der Berufe 2010 soll dieses Manko behoben werden. Ausgehend von den beruflichen Inhalten (Tätigkeiten, Kenntnisse, Kompetenzen) wurden Berufe empirisch zusammengefasst. Ein Beruf zeichnet sich nun durch seine Fachlichkeit (horizontale Differenzierung) und sein Anforderungsniveau (vertikale Differenzierung) aus (vgl. BA/IAB 2010, S. 6 ff.).

Tabelle 54 Berufsfelder nach Tätigkeits- und Branchenschwerpunkt

| Berufsfeld | Tätigkeits- schwer- punkt ^{1), 2)} | Branchenschwerpunkt ²⁾ | Anteil an allen Erwerbs- tätigen ²⁾ | |
|--|---|-----------------------------------|--|-----|
| 1 Land-, Tier-, Forstwirtschaft, Gartenbau | 2 | 1 | Landwirtschaft und Jagd | 2,3 |
| 2 Bergleute, Mineralgewinner | 1 | 10 | Kohlenbergbau, Torfgewinnung | 0,2 |
| 3 Steinbearbeitung, Baustoffherstellung, Keramik-, Glasberufe | 4 | 26 | Glasgewerbe, Herstellung von Keramik, Verarbeitung von Steinen und Erden | 0,2 |
| 4 Chemie-, Kunststoffberufe | 1 | 24 | Herstellung von chemischen Erzeugnissen | 0,6 |
| 5 Papierherstellung, -verarbeitung, Druck | 1 | 22 | Verlagsgewerbe, Druckgewerbe, Vervielfältigung von bespielten Ton-, Bild- und Datenträgern | 0,5 |
| 6 Metallherzeugung, -bearbeitung | 1 | 28 | Herstellung von Metallherzeugnissen | 1,3 |
| 7 Metall-, Anlagenbau, Blechkonstruktion, Installation, Montierer/-innen | 4 | 45 | Baugewerbe | 3,2 |
| 8 Industrie-, Werkzeugmechaniker/-innen | 1 | 29 | Maschinenbau | 2,8 |
| 9 Fahr-, Flugzeugbau, Wartungsberufe | 6 | 50 | Kraftfahrzeughandel; Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen; Tankstellen | 1,5 |
| 10 Feinwerktechnische, verwandte Berufe | 4 | 33 | Medizin-, Mess-, Steuer- und Regelungstechnik, Optik, Herstellung von Uhren | 0,5 |
| 11 Elektroberufe | 4 | 45 | Baugewerbe | 1,9 |
| 12 Spinnberufe, Textilhersteller/-innen, Textilveredler/-innen | 1 | 17 | Textilgewerbe | 0,1 |
| 13 Textilverarbeitung, Lederherstellung | 4 | 18 | Bekleidungs-gewerbe | 0,4 |
| 14 Back- Konditor-, Süßwarenherstellung | 12 | 15 | Ernährungsgewerbe | 0,4 |
| 15 Fleischer/-innen | 4 | 15 | Ernährungsgewerbe | 0,3 |
| 16 Köche/Köchinnen | 12 | 55 | Gastgewerbe | 1,4 |
| 17 Getränke, Genussmittelherstellung, übrige Ernährungsberufe | 1 | 15 | Ernährungsgewerbe | 0,2 |
| 18 Bauberufe, Holz-, Kunststoffbe- und -verarbeitung | 4 | 45 | Baugewerbe | 4,4 |
| 19 Warenprüfer/-innen, Versandfertigtmacher/-innen | 18 | 52 | Einzelhandel (ohne Handel mit Kraftfahrzeugen und ohne Tankstellen); Reparatur von Gebrauchsgütern | 1,3 |
| 20 Hilfsarbeiter/-innen o.n.T. | 4 | 34 | Herstellung von Kraftwagen und Kraftwagenteilen | 1,5 |
| 21 Ingenieure/Ingenieurinnen) | 9 | 74 | Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, anderweitig nicht genannt | 2,8 |
| 22 Chemiker/-innen, Physiker/-innen, Naturwissenschaftler/-innen | 9 | 24 | Herstellung von chemischen Erzeugnissen | 0,4 |
| 23 Techniker/-innen | 1 | 29 | Maschinenbau | 2,9 |
| 24 Technische Zeichner/-innen, verwandte Berufe | 7 | 74 | Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, anderweitig nicht genannt | 0,3 |
| 25 Vermessungswesen | 8 | 75 | Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung | 0,1 |
| 26 Technische Sonderkräfte | 8 | 24 | Herstellung von chemischen Erzeugnissen | 0,3 |
| 27 Verkaufsberufe (Einzelhandel) | 5 | 52 | Einzelhandel (ohne Handel mit Kraftfahrzeugen und ohne Tankstellen); Reparatur von Gebrauchsgütern | 5,4 |
| 28 Groß-, Einzelhandelskaufleute | 5 | 52 | Einzelhandel (ohne Handel mit Kraftfahrzeugen und ohne Tankstellen); Reparatur von Gebrauchsgütern | 2,7 |
| 29 Bank-, Versicherungsfachleute | 7 | 65 | Kreditgewerbe | 2,5 |
| 30 Sonstige kaufmänn. Berufe (ohne Groß-, Einzelh., Kreditgewerbe) | 5 | 63 | Hilfs- und Nebentätigkeiten für den Verkehr; Verkehrsvermittlung | 2,1 |
| 31 Werbefachleute | 10 | 74 | Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, anderweitig nicht genannt | 0,5 |
| 32 Verkehrsberufe | 18 | 60 | Landverkehr; Transport in Rohrfernleitungen | 3,2 |
| 33 Luft-, Schifffahrtsberufe | 18 | 62 | Luftfahrt | 0,1 |
| 34 Packer/-innen, Lager-, Transportarbeiter/-innen | 18 | 64 | Nachrichtenübermittlung | 2,8 |
| 35 Geschäftsführung, Wirtschaftsprüfung, Unternehmensberatung | 11 | 74 | Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, anderweitig nicht genannt | 3,9 |
| 36 Verwaltungsberufe im Öffentlichen Dienst | 7 | 75 | Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung | 3,8 |
| 37 Finanz-, Rechnungswesen, Buchhaltung | 7 | 74 | Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, anderweitig nicht genannt | 1,4 |
| 38 IT-Kernberufe | 9 | 72 | Datenverarbeitung und Datenbanken | 1,7 |
| 39 Kaufmännische Büroberufe | 7 | 74 | Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, anderweitig nicht genannt | 9,2 |
| 40 Bürohilfsberufe, Telefonisten/Telefonistinnen | 7 | 74 | Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, anderweitig nicht genannt | 0,9 |
| 41 Personenschutz-, Wachberufe | 20 | 74 | Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, anderweitig nicht genannt | 0,5 |
| 42 Hausmeister/-innen | 6 | 70 | Grundstücks- und Wohnungswesen | 0,8 |
| 43 Sicherheitsberufe | 20 | 75 | Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung | 1,9 |
| 44 Rechtsberufe | 13 | 75 | Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung | 0,8 |
| 45 Künstler/-innen, Musiker/-innen | 17 | 92 | Kultur, Sport und Unterhaltung | 0,5 |
| 46 Designer/-innen, Fotografen/-innen, Reklamehersteller/-innen | 9 | 74 | Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, anderweitig nicht genannt | 0,5 |
| 47 Gesundheitsberufe mit Approbation | 16 | 85 | Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen | 1,4 |
| 48 Gesundheitsberufe ohne Approbation | 16 | 80 | Erziehung und Unterricht | 6,4 |
| 49 Soziale Berufe | 14 | 80 | Erziehung und Unterricht | 2,9 |
| 50 Lehrer/-innen | 14 | 80 | Erziehung und Unterricht | 3,9 |
| 51 Publ., Bibliotheks-, Übersetzungs-, verw. Wissenschaftsberufe | 17 | 92 | Kultur, Sport und Unterhaltung | 1,0 |
| 52 Berufe in der Körperpflege | 16 | 93 | Erbringung von sonstigen Dienstleistungen | 0,9 |
| 53 Hotel-, Gaststättenberufe, Hauswirtschaft | 12 | 55 | Gastgewerbe | 2,3 |
| 54 Reinigungs-, Entsorgungsberufe | 19 | 74 | Erbringung von wirtschaftlichen Dienstleistungen, anderweitig nicht genannt | 3,8 |

1) Tätigkeitsschwerpunkte: 1 Maschinen, technische Anlagen oder Geräte einrichten, steuern, überwachen, warten; 2 Anbauen, Züchten, Hegen, Ernten, Fischen; 3 Abbauen/Fördern, Rohstoffe gewinnen; 4 Fertigen, Be- und Verarbeiten, Bauen/Ausbauen, Installieren, Montieren; 5 Einkaufen/Verkaufen, Vermitteln, Kassieren; 6 Reparieren, Renovieren, Instandsetzen, Ausbessern; 7 Ausführen von Schreib-, Rechen- und DV-Arbeiten, Buchen, Erstellen von Zeichnungen; 8 Messen, Prüfen, Erproben, Kontrollieren nach vorgegebenen Verfahren; 9 Forschen, Entwerfen, Konstruieren, Gestalten von Produkten, Plänen, Programmen; 10 Werben, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit/PR; 11 Management-, Leitungs- und Führungstätigkeiten; 12 Bewirten, Beherbergen, Speisen bereiten; 13 Gesetze/ Vorschriften/Verordnungen anwenden, auslegen; Beurkunden; 14 Erziehen, Ausbilden, Lehren; 15 Beraten, Informieren; 16 Gesundheitlich/sozial helfen, pflegen; medizinisch/kosmetisch behandeln; 17 Künstlerisch, journalistisch, unterhaltend tätig sein; 18 Fahrzeuge führen, Packen, Beladen, Verladen, Sortieren, Zustellen; 19 Reinigen, Abfall beseitigen, Recycling; 20 Sichern, Schützen, Be-/Überwachen, Verkehr regeln

2) Quelle: Mikrozensus 2004 Scientific Usefile; Erwerbstätige in Privathaushalten am Hauptwohnsitz (ohne Auszubildende)



Education for All?

Lessons from the Reform of the Danish VET-Programmes

► The reform of the foundational courses of Danish VET-programmes which took place in 2000 aimed at increasing inclusion and retention of disadvantaged students as well as raising the general prestige of VET by introducing greater flexibility in course structure and organisation, among others, by means of modularisation, the creation of occupational families, and flexible student intake. Focusing particularly on the reform of the technical programmes, this article describes important elements of the reform and its outcomes on the basis of current research and concludes by discussing policy-making lessons to be learnt from the Danish efforts.

From Policy-Learning to Policy-Making

We cannot afford the unthinking copying from elsewhere of education policies dimly understood. Nor can we afford a situation in which many jurisdictions are doing similar things while failing to learn from each other (LEVIN 1998, p. 139).

“Policy-learning” is an essential component of contemporary policy-making. In order to remedy problems at home, policy-makers travel across the world in search for “good practice” and borrow policies which show good results and – hopefully unintentionally – also policies which show bad results (CORT 2010; LEVIN 1998). In the EU’s Open Method of Coordination, policy-learning has become institutionalised and through technical working groups cases of good practice are drawn up and forwarded as a source of inspiration in national reforms. This is also the case for vocational education and training (VET), where especially Anglo-Saxon concepts of qualifications frameworks, learning outcomes, accreditation and accountability have influenced national policies. The EU VET-policy is also highly influenced by these concepts and currently the introduction of national qualifications frameworks is on-going in many European countries. The qualifications framework policy entails an introduction of flexible and modularised approaches, which in some systems are long-established practices and in others quite new and contested ideas.

Despite their similarities in structure and organising principles, the Danish and the German VET-systems are in this respect interesting contrasting examples. Thus, since 2000 many of these new principles – in particular modularisation, the merging of foundational courses into related occupational profiles, implementation of a national qualifications framework and of learning outcomes – have been introduced into Danish VET-policies without greater political disputes or conflicts among the stakeholders. In Germany, on the other hand, many of these issues have re-accentuated existing fissures and conflicts and are contested approaches in the context of the “Dual System” (DREXEL 2003; RAUNER 2004; THELEN/BUSEMEYER 2008;



PIA CORT

Assistant Professor, The Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen

TRAMPUSCH 2009). Although, it would be valuable to analyse the “why” of these differences, this article offers a policy-learning perspective: what are the lessons to be learnt from the Danish case, if any?

The Danish VET-System

The Danish system can be clustered with the Austrian, German and Swiss systems, all of which exhibit the following main characteristics:

- Involvement of the social partners in the administration and financing of VET;
- The provision of portable certified occupational skills recognised nationwide through “dual” programmes (TRAMPUSCH 2010, p. 187).

From an educational perspective, a third trait should be added: namely, the inclusion of VET in the youth education system with an emphasis on general education for personal development, citizenship and further education. In the Danish system, these institutional traits can be traced back to reforms in 1937 (social partners involvement), 1956 (dual training) and 1976 (general youth education) (CORT/WIBORG 2009; JUUL 2005).

The Danish VET-system is often described as bridging the German dual system and the Scandinavian non-streamed, school-based system, where “streaming” refers to a differentiation of students according to skill-level. However, this classification may be misleading as the ratio between school and work is equivalent in the Danish and the German systems, i. e. approx. two thirds of a programme consist in apprenticeship training in a company and one third takes place at a vocational college.

In contrast to the German system, all Danish VET-programmes are divided into two parts: a foundational course, which is school-based, and a main course, which is conditional on the VET-student entering a contract with a company. The foundational course could be classified as “pre-vocational” as it provides the students with the competences required to continue in a main course, which lasts between two and a half and three and a half years. While it is possible to shortcut the foundational course and start directly in an apprenticeship by entering a contract with a company, the majority of students start in a foundational course. In the main course, the students alternate between working in a company, and attending VET-courses at a vocational college. In the Danish system, the dual principle differs from the German in so far as the school-based periods are organised in longer courses equivalent to a total of 40 weeks.

The Reform of the Danish VET-System since the 1990s

RECONCILING “EDUCATION FOR ALL” AND A “HIGH SKILLS”-STRATEGY

Since 1989, reform has been the trademark of the Danish VET-system and the reform pace has increased since 2000. The reforms reflect societal changes and the political strategic importance of VET in national policy-making. In the 1990s, Danish VET-policies were to a high degree influenced by global ideas of decentralisation and marketisation of education. An important aim was – and still is – to establish a VET-policy able, on the one hand, to contribute to a “high skills” strategy in a global market economy (BROWN/GREEN/LAUDER 2001), and to include disadvantaged groups into the upper secondary education system on the other.

Accordingly, “Education for All” was an ambitious policy formulated by the mid-1990s, aimed at enabling 95 per cent of a youth cohort to complete a youth education programme. Two major problems were identified in connection with the “Education for All” programme: Firstly, the decreasing prestige of VET among students and parents. Thus, since the 1960s, the general education programmes (Gymnasium) had attracted more and more young people and VET increasingly became the option for those students who were declared “not fit” for the Gymnasium. This led to a decreasing parity of esteem between VET and general education programmes.¹ Secondly, a major problem was a high drop-out rate in the VET-programmes.

In 1997, a report by the Ministry of Education pointed to these problems and raised a question which had already been discussed in the 1960s, namely whether a unitary system including both VET and the general education programmes should be developed or whether VET should continue as an independent track. In case of the latter, the report proposed a further simplification of the system in order to meet the needs of the lower-achieving students: the foundational courses should be reduced from 89 to fewer (but broader) courses in order to make the VET-system more transparent and to provide students with the opportunity to postpone their choice of an occupational profile (CORT/WIBORG 2009).

REFORM 2000

It was this latter model that became the core of Reform 2000. The then social-democratic social-liberal government chose to maintain a two-track system and made an attempt to simplify the system, with a flexible modularised system that was supposed to attract both weak and strong students.

¹ In Denmark, 30 per cent of a youth cohort enter the VET track, whereas approx. 55 per cent enter the Gymnasium track.

The reformed system continued to consist of a school-based foundational course and a main course based on the dual principle. The main course remained more or less untouched by the reform, which reflects two facts:

1. the main course is regarded as the competence of the social partners and
2. a fear of making demands on the companies exists as this could lead to a loss of apprenticeships, a situation fatal to a system based on the interest and willingness of companies to take in apprentices.

In contrast, the foundational course was changed drastically, with the existing 89 courses being merged into seven broad courses organised around related occupational profiles:

1. service industries;
2. building and construction;
3. technology and communication;
4. mechanical engineering, transport and logistics;
5. food production and catering;
6. crafts and engineering trades;
7. commerce, clerical education and finance (SIGURJONSSON 2002).²

The occupational profiles were the result of negotiations among the social partners and the Ministry of Education. Thus, the foundational course for "Building and construction" came to include, for example, brick-layers, carpenters, plumbers, heating and sanitary engineers, chimney sweeps, stonemasons, construction painters, etc. The driving rationale was to offer the students the opportunity to acquire knowledge of several occupations before making a final decision as this was considered to be an important factor in reducing the high drop-out rate.

INCREASED FLEXIBILITY IN COURSE LENGTH, STRUCTURE, AND STUDENT INTAKE

In the reform, the length of the foundational course became flexible and was to be based on the learning needs of the individual student. The idea was to make it possible for the students to acquire the defined competences at their own pace; consequently it was possible to extend the foundational course up to 60 weeks in the technical training programmes (on average most students complete the foundational course within the stipulated time of 20 weeks). The foundational course was modularised and intake to it became flexible. Two important aspects of these changes were the abandonment of fixed classes and fixed routes to the main course.

² *The first six courses constitute the technical training programmes, while the commercial programmes are included in the course "commerce, clerical education and finance".*

In the reform, it was up to the individual college to implement the new concepts and turn them into practical reality. At many colleges modularisation took the form of "learning activities" meeting curricular objectives regarding the development of specific competences (based on a broad competence concept encompassing personal, social, vocational, and general competences). A learning activity could be a thematic course, a project, or a subject and would last five weeks. Progression was ensured by offering the students broader modules at the start and making them more specialised as the student became more clarified about an occupational profile (see information box). The choice-based modules were believed to facilitate meeting the needs of the individual, but it was also argued that the modular approach would be better suited to the needs of the labour market, which increasingly emphasised flexibility and innovation.

Exemplary structure of foundational courses in the technical programmes

A modularised foundational course would ideally be structured as follows in one of the technical courses: Upon entrance, the student's prior learning is assessed and an individual educational plan drawn up stipulating the learning objectives for the student and how to achieve these. Over the 20 weeks of the foundational course, the student chooses among different modules in five-week blocks:

- *Weeks 1-5:* choice among three modules comprising basic subjects (Danish, foreign languages, math)
- *Weeks 6-10:* choice among three modules comprising "area subjects", i. e. subjects which introduce elements common to two or more occupational profiles
- *Weeks 11-15:* choice among four modules comprising subjects specific for a single occupational profile
- *Weeks 16-20:* choice among three modules comprising subjects specific for a single occupational profile. In these modules, optional subjects and higher level additional subjects could also be included.

To enable both students and teachers to monitor progress, after completion of each module the progress of the student is assessed and a score-card is drawn up on the basis of the student's individual educational plan. In case of a lack of achievement by the student, the foundational course can be prolonged.

Evaluating the Outcomes of Reform 2000

INCREASED DROP-OUT AND DECREASED PRESTIGE

Reform 2000 was evaluated for two years during its implementation. The evaluation focused primarily on problems of implementation and on how to improve the implementation processes (SHAPIRO/ABRAHAMSEN/PANTON 2001), whereas the conceptualisation and premises on which the reform built were not evaluated. However, a number of PhD theses were conducted focusing on the reform and especially on its conceptualisation of "young people" and the underlying rationality that a higher degree of flexibility and individualisation was the answer to problems of prestige, transparency, inclusion and drop-out.

Thus, the conceptualisation of “young people” in Reform 2000 was emulated on a Danish interpretation of ZIEHE’s analysis of liberated youth and painted a picture of a generation of “zappers” searching for individual meaning and identity in a shimmering world (ZIEHE 1989). According to Koudahl, this generalisation of “young people” was highly problematic as it led policy-makers to the conclusion that students in VET should be given more choice and more responsibility for their learning (Koudahl 2006). However, the individualised and modularised approaches intended to appeal especially to weaker students through the possibility of extension and differentiation were shown to miss the target group: JUUL and KOUDAHL show how especially the weaker students were not able to deal with the modular approaches which demanded from the students to “take responsibility for their own learning”.³

Thus, although increased flexibility and individualisation were meant to help curb the high drop-out rate, the rate increased from 30 to 35 per cent from 2000 to 2005 (KOU-DAHL 2005). According to Koudahl, some of the elements of the reform contributed to the increase in the drop-out rate, i. e. the introduction of continuous intake of students and the lack of fixed classes. Many of the lower-achieving students dropped out because of the lack of stable frames and the integration into a social community of school mates.

It should be noted that drop-out is a complex problem which includes factors which are beyond the reach of the VET-system. Thus, especially personal and social problems lead to drop-out, and many young people in the recruitment base of the VET-programmes come from socially challenged families. Forced to deal with this reality, the Ministry of Education and the vocational colleges resorted to a host of socio-pedagogical measures: the introduction of mentoring schemes, the strengthening of guidance, and the employment of social workers and psychologists at the vocational colleges. In a recent study on VET teachers’ perception of change in the Danish system it was stated that with Reform 2000 the educational focus moved from teaching to “nursing” in the foundational course (CORT/ROLLS 2009). Thus, VET teachers assessed the reform critically and perceived their teacher role in the foundational course as changing into a role of a social pedagogue.

The theses by KOUDAHL and LARSEN furthermore point to the fact that the introduction of occupational families also missed its target to some extent: a great majority of the young people were often quite determined and clarified in their choice of an occupation.

AMENDING REFORM 2000

To summarise, research pointed to the fact that especially the lower achieving students had problems to deal with the flexibility and individualisation of the reform. It also pointed to the fact that the reform had led to a decrease in the prestige of the VET-programmes by focusing more on the inclusion of lower-achieving students in order to attain the 95 per cent policy objective and less on the “high skills” strategy. Based on the research results and the fact that the reform did not deliver the expected outcome, the Act on VET was amended in June 2007 to remedy the situation:

- the number of foundational courses was extended from seven to twelve in order to make the functional relations between the occupational profiles more transparent to the students (CLEMATIDE/BRUHN 2007);
- “foundational course packages” were introduced in order to provide “specially designed courses aimed at either higher- or lower-achieving students”, hereby introducing an element of streaming within the VET-programmes (CORT 2008, p. 46);
- vocational colleges were required to set up further strategies for reducing the drop-out rate.

According to the latest figures, completion rates have improved minimally, from 80.6 per cent in 2007 to 80.7 per cent in 2008. Thus the drop-out rate seems finally to have been curbed within the foundational course. However, due to the economic recession the number of students who lack an apprenticeship has increased drastically to 8,176, or by 63 per cent compared to 2009.

In that, as stated above, the main programme did not undergo many changes with the reform, it stayed based on the dual training principle, and for many students the apprenticeship contract continues to be a main stumbling block. The transition phase from the foundational to the main programme remains a critical turning point, which was not dealt with in the reform, although a phase for considerable risk of drop-out.

In other words, the Danish VET-system is facing serious challenges which cannot be solved through changes in the foundational course, but only through the active commitment of the companies to the dual training principle, or the extension of the school-based training scheme (which was downscaled as an option in 2003), or a complete make-over of the system. At the moment, the Danish VET-system is developing through budding and has turned into a plural system which may be flexible but is far from transparent and attractive.

³ A concept borrowed from the Norwegian researcher Ivar Bjørgen (Juul 2005).



- ReferNet ist ein europäisches Informationsnetzwerk zur beruflichen Bildung.
- Die zentrale Aufgabe ist, die nationalen Berufsbildungssysteme in Europa durch koordinierte Analyseberichte transparent zu machen.
- In Deutschland koordiniert das BIBB das nationale Konsortium.

Die Publikationen:

- COUNTRY REPORT – VET in Europe**
gibt einen allgemeinen Überblick über die Berufsbildungssysteme der einzelnen europäischen Länder. Er wird jährlich aktualisiert.
- RESEARCH REPORT**
liefert einen Einblick in die Forschungslandschaft der Berufsbildung in Europa.
- POLICY REPORT**
untersucht die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland vor dem Hintergrund des europäischen Kopenhagen-Prozesses.

Alle Berichte und weitere Informationen unter: www.ReferNet.de

And as for Policy-Learning?

What is the policy-learning lesson of the Danish Reform 2000? An overall lesson is that there certainly is no “easy fix”. VET is not a panacea to all kinds of societal problems, and too many contradictory political aims will cause dys-functionalities within the system. In the reform, the main target became the attainment of the 95 per cent policy objective and hence the focus shifted away from the “high skills” strategy to the retention of the lower-achieving students. To some extent, this shifted the focus from the core of VET, i. e. the education and training of qualified workers, to socio-pedagogical measures. While these two aspects need not be mutually exclusive, the reform’s failure to combine them successfully contributed to a further deterioration of the prestige of Danish VET-programmes.

Another important lesson to be learned from the outcomes of Reform 2000 is the need to base such reforms on thorough analyses of the relationship between policy objectives, initiatives, contextual factors and implementation.

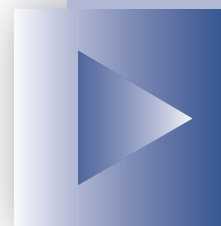
Especially if the experiences of other countries are drawn into a reform, it is crucial to take into account the differences in systems and contextual factors. However, this presumes that policy-making is a rational and scientific process, which it is not (BALL 1990). Policies reflect interests and power struggles, and hence the foregoing suggestions may after all just be an ideal impossible to achieve. ■

Literature

- BALL, S. J.: *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology*. Routledge. London 1990
- BROWN, P., GREEN, A., LAUDER, H.: *High Skills. Globalization, Competitiveness and Skill Formation*. Oxford University Press. Oxford 2001
- CLEMATIDE, B., BRUHN, P.: *Nye indgange til erhvervsuddannelserne – funktions- og kompetencefælesskaber*. Kubix 2007
- CORT, P.: *The Danish Vocational Education and Training System*. 2008
- Cort, P.: *Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based tool*. In: *The European Educational Research Journal*, forthcoming. 2010
- CORT, P., ROLLS, S.: *The changing roles and competences of VET practioners in Denmark*. Paper presented at the ECER. 2009
- CORT, P.; WIBORG, S.: *The Vocational Education and Training System in Denmark. Continuity and Change*. In: Bosch, V.; Charest, J. (Eds.): *Vocational Training – International Perspectives*. Routledge. London 2009
- DREXEL, I.: *The Concept of Competence – an Instrument of Social and Political Change*. Unpublished Working Paper. Stein Rokkan Centre for Social Studies. 2003
- JUUL, I.: *På sporet af erhvervspædagogikken*. The Danish University of Education. Copenhagen 2005
- KOU DAHL, P.: *Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer*. Undervisningsministeriet. København 2005
- KOU DAHL, P.: *Den gode erhvervsuddannelse?* Roskilde Universitet. Roskilde 2006
- LARSEN, J.: *Unges oplevelse af vekseluddannelse: Erhvervsskolernes Forlag*. 2006
- LEVIN, B.: *An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?* In: *Comparative education* (1998) 34(2), p. 131-141
- RAUNER, F.: *Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. Recht der Jugend und des Bildungswesens*. 2004
- SHAPIRO, H., ABRAHAMSEN, M., PANTON, T.: *Hvordan gik det? sammenfatning af erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (Vol. 10)*. Undervisningsministeriet. København 2001
- SIGURJONSSON, G.: *Dansk vekseluddannelse i støbeskeen. Fra lavstidens mesterlære til moderne dansk vekseluddannelse*. Institut for kommunikation, Aalborg Universitet. Aalborg 2002
- THELEN, K.; BUSEMEYER, M. R.: *From Collectivism towards Segmentalism. Institutional Change in German Vocational Training*. 2008
- TRAMPUSCH, C.: *Europeanization and Institutional Change in Vocational Education and Training in Austria and in Germany*. *Governance: In: An International Journal of Policy, Administration and Institutions* (2009), 22(3), p. 369-395
- TRAMPUSCH, C.: *The Politics of Institutional Change. Transformative and Self-Preserving Change in Vocational Education and Training System in Switzerland*. In: *Comparative Politics* (2010) 42(2), p. 187
- ZIEHE, T.: *Ambivalenser og mangfoldighed: en artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. Politisk Revy. København 1989

Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern

Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstruments in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes



► Die Bedeutung von Lesekompetenz im Kontext beruflicher Handlungsfähigkeit steht außer Frage. Entsprechend alarmierend sind empirische Befunde, die bei Berufsschülerinnen und -schülern erhebliche Defizite in diesem Bereich konstatieren. Der Kölner Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“ hat diese Problematik aufgegriffen mit dem Ziel, spezifische Konzepte für die berufliche Bildung zu entwickeln. Über den Transfer in die alltägliche Praxis beruflicher Bildung, insbesondere zu Erfahrungen mit der Implementierung in beruflichen Schulen, liegen bisher keine Befunde vor. Der Beitrag skizziert wesentliche Eckpunkte des Modellversuchs und fasst am Beispiel von berufsschulischen Fachklassen des dualen Systems im Bau- und Ausbaugewerbe exemplarisch erste Erfahrungen mit der Implementierung an einem Berufskolleg in NRW zusammen.

Ausgangslage

Ausbildungsbetriebe klagen zunehmend über die mangelnde „Ausbildungsfähigkeit“ von Jugendlichen, mit der sie u. a. ihre Zurückhaltung bei Neuabschlüssen von Ausbildungsverhältnissen begründen (vgl. DIHK 2010). Empirische Befunde stützen diese Einschätzung. Exemplarisch kann hier auf die Befunde der PISA-Studie hingewiesen werden, wonach 23 Prozent der Jugendlichen nach der 9. Klasse als „nicht ausbildungsfähig“ gelten (vgl. GRUNDMANN 2002, S. 41). Mit Blick auf die Ergebnisse von ULME III (Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen am Ende der Ausbildung) muss konstatiert werden, dass die Ausbildung bisher nicht ausreichend zu einer Behebung dieser Defizite beiträgt (vgl. LEHMANN/SEEGER/HUNGER 2007, S. 15 ff.).

Daraus resultieren Aufgaben für berufliche Schulen: Für die berufsvorbereitenden Bildungsgänge (BFS, BGJ, usw.) muss ein primäres Ziel sein, Defizite im Bereich sprachlicher und mathematischer Kompetenzen so weit aufzuheben, dass ein erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung ermöglicht wird (vgl. PÄTZOLD 2008, S. 258 ff.). Duale Bildungsgänge müssen an diesen Prozess anknüpfen, um der Bedeutung von Basiskompetenzen für die Entwicklung der Fachkompetenz Rechnung zu tragen (vgl. NICKOLAUS/GEISSEL/GSCHWENDTNER 2008). Insbesondere die Lesekompetenz als wesentlicher Teil sprachlicher Kompetenz ist hier von elementarer Bedeutung. Fachliche Inhalte müssen aus Fachbüchern, Fachberichten und Produktinformationen erschlossen werden, betriebliche Informationssysteme von der Leistungsbeschreibung bis zur Dokumentation fordern die aktive Mitwirkung in Ausbildung und anschließender beruflicher Tätigkeit (vgl. BECKER-MROTZEK/KUSCH/WEHNERT 2006, S. 15).

Angeregt durch die aktuellen Diskussionen, die sich mit der subjektiven Wahrnehmung der Lehrkräfte decken, hat sich das Lehrerkollegium eines nordrhein-westfälischen Berufskollegs auf den Weg gemacht, ein Konzept für den Bereich der Leseförderung zu implementieren. Leitend für diesen Prozess sind Ergebnisse des Kölner Modellversuchs „Leseförderung in der Berufsbildung“, weil dieser den spezifischen Bedingungen beruflicher Bildung Rechnung trägt.



CLAUDIA FÜLLING

OStR'in am Thomas-Eber-Berufskolleg,
Euskirchen



VOLKER REXING

Dr. phil., StR, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der schulischen und beruflichen Bildung im technischen Bereich, RWTH, Aachen

Der Lesetest für Berufsschüler/-innen LTB-3 im Überblick**Testkonzeption**

Entwicklung im Rahmen des Modellversuchs „Leseförderung in der Berufsbildung“ an den beteiligten Berufskollegs, wissenschaftlich begleitet durch die Universität Köln

Textarten: zwei Fachtexte, ein Säulen-Diagramm, zwei Tabellen mit jeweils zielgruppenorientierten Inhalten (Arbeitsschutz, Rauchverbot an Schulen, Internet-Aktivitäten, Alkoholkonsum)

Aufgaben: 46 Multiple-Choice-Fragen

Auswertung des Tests

Schnelle Auswertung über Lösungsbogen und farbliche Differenzierung der Kompetenzstufen sowie zur Verfügung stehende Excel-Tabelle

Zeitaufwand

Lesediagnosetest: ca. 45 Minuten

Auswertung: bei einer Klassenstärke von 20–25 Schüler/-innen ca. 20–30 Minuten

Lesekompetenzstufen

Erste Kompetenzstufe: Informationen ermitteln

Zweite Kompetenzstufe: Eine textbezogene Interpretation entwickeln

Dritte Kompetenzstufe: Über den Inhalt des Textes reflektieren

(vgl. BECKER-MROTZEK/DROMMLER/LINNEMANN u. a. 2006)

Der Kölner Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“

Kernziele des Modellversuchs waren die Entwicklung didaktischer Ansätze zur gezielten Leseförderung in der dualen Berufsausbildung sowie die Entwicklung praktikabler Diagnoseinstrumente, um die relevanten Lesekompetenzen valide erfassen zu können (vgl. BECKER-MROTZEK/KUSCH/WEHNERT 2006, S. 16). Basis für die Diagnose und Förderung von Lesekompetenz ist das Lesekompetenzmodell der PISA-Studie (vgl. ebd., S. 37), das fünf Kompetenzstufen differenziert, wobei im Kölner Modellversuch eine Reduzierung auf drei Kompetenzstufen erfolgt (vgl. Kasten).

In logischer Konsequenz muss zunächst festgestellt werden, auf welcher Kompetenzstufe sich die Berufsschüler/-innen befinden, um darauf aufbauend eine individuelle Förderung zu konzipieren. Für beide Schritte gibt der Modellversuch Hilfen.

Mit dem *Lesetest für Berufsschüler/-innen LTB-3* (vgl. Kasten) liegt ein für Berufsschüler/-innen angemessener Lesediagnosetest vor, der die Basis für eine gezielte individuelle Leseförderung darstellen kann. Angemessen ist der Test unter anderem deshalb, weil er berufsspezifische Textsorten verwendet und im Unterrichtsalldag praktikabel, d. h. unter den gegebenen Rahmenbedingungen mit vertretbarem Aufwand umsetzbar ist (vgl. BECKER-MROTZEK/KUSCH/WEHNERT 2006, S. 73). So werden in jeder Kompetenzstufe Fragen zu Texten, Grafiken und Tabellen gestellt. Bei der Auswertung des Tests und der Zuordnung zu den drei Kompetenzstufen findet diese Differenzierung aus testtheoretischen Gründen allerdings keinen Niederschlag, das heißt, es ist keine Aussage darüber möglich, bei welchen Textsorten eher Stärken oder Schwächen gegeben sind.

Mit Blick auf die spezifischen Anforderungen der Berufspraxis soll primär die Kompetenz, Sachtexte lesen zu können, gefördert werden. Berufsschüler/-innen sollen fähig sein, die in Sachtexten enthaltenen Informationen zu ermitteln sowie textbezogen interpretieren, reflektieren und bewerten zu können (vgl. PÄTZOLD 2008, S. 259). Wesentliche Bezugspunkte sind dabei die individuelle Lesekompetenz der Berufsschüler/-innen in ihrem berufspraktischen Kontext. Daraus ergibt sich die Konsequenz, Leseförderung sowohl individuell als auch spezifisch für jede Schule bzw. für jeden Bildungsgang zu gestalten (vgl. GRUNDMANN 2007, S. 6). Somit müssen die im Rahmen des Modellversuchs entwickelten Module und Materialien zur Förderung der Lesekompetenz schul- und bildungsgangspezifisch angepasst werden.

Erste Erfahrungen mit der Implementierung

Als Basis für die weiteren Überlegungen wurde am Thomas-Eißer-Berufskolleg zunächst der Lesetest für Berufsschüler/-innen LTB-3 in den Eingangsklassen des dualen Systems im Bau- und Ausbaugewerbe durchgeführt. Es nahmen 87 Berufsschülerinnen und -schüler im Alter zwischen 16 und 31 Jahren (Altersdurchschnitt 19,3 Jahre) in den Ausbildungsberufen Dachdecker/-in, Maler/-in, Maurer/-in, Straßenbauer/-in und Tischler/-in teil, wobei der überwiegende Anteil männlichen Geschlechts ist (98 %); 13 Prozent der Jugendlichen haben einen Migrationshintergrund. Der Großteil verfügt über einen Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (41 %; 17 % mit Hauptschulabschluss nach Klasse 9), 37 Prozent haben Fachoberschulreife, je ein Schüler verfügt über Fachhochschulreife sowie allgemeine Hochschulreife. Drei Prozent der Schüler/-innen haben keinen Schulabschluss.

Elemente der Leseförderung im Kölner Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“ – Eine Auswahl

Modul Lesetechniken

Konkretes Werkzeug für die Berufsschüler/-innen ist die Lesekarte, deren Arbeitsanweisungen alle drei Kompetenzstufen abdecken. Die Lesekarte vereint verschiedene Lesetechniken als Basis für eine individuelle Auswahl (vgl. BECKER-MROTZEK/KUSCH/WEHNERT 2006, S. 73).

Leseweche

Zu Beginn einer Ausbildung sollen die Berufsschüler/-innen die Möglichkeit haben, ihre Einstellung zum Lesen sowie eigene Leseerfahrungen und -gewohnheiten reflektieren zu können. Wesentlich ist darüber hinaus, dass die Bedeutung von Lesekompetenz für die eigene berufliche Tätigkeit deutlich wird (vgl. ebd.).

Lesemappe

Die Lesemappe enthält Materialien zur gezielten Leseförderung auf Basis der Lesetechniken, ergänzt durch weitere Übungsmaterialien. Sie kann eingesehen werden auf:

www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/sprachfoerderung

Weitere Materialien können eingesehen werden auf:

www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/

ERGEBNISSE DES LESETESTS

Die Ergebnisse für die fünf Eingangsklassen des Bau- und Ausbaugewerbes waren für alle Beteiligten durchaus ernüchternd (Abb. 1): 61 Prozent der Berufsschüler/-innen erreichen nicht die Kompetenzstufe 1 und sind folglich nicht in der Lage, explizite Informationen eines Textes zu erfassen sowie korrekt und umfassend wiederzugeben (vgl. BECKER-MROTZEK ua. 2006, S. 15). Weitere 32 Prozent der Berufsschüler/-innen erreichen nur die Kompetenzstufe 1 und haben insofern ebenfalls beachtliche Defizite in Bezug auf ihre individuelle Lesekompetenz.

Diese Ergebnisse waren für die Lehrkräfte der beteiligten Bildungsgänge Anlass, sich über bisherige unterrichtliche Erfahrungen mit Texten auszutauschen und über Erwartungen bzw. Anforderungen an die Berufsschüler/-innen ins Gespräch zu kommen. Gleichzeitig waren sie Ausgangspunkt, eine im Bildungsgang abgestimmte Förderung der Lesekompetenz anzugehen. Dazu erfolgte zunächst die Verständigung auf wesentliche didaktische Entscheidungen.

DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR FÖRDERUNG

Die erste zentrale didaktische Entscheidung bezieht sich auf die Auswahl der Texte. Professionelles berufliches Handeln in Bildungsgängen des Berufsfeldes Bau, Holz- und Gestaltungstechnik erfordert den sicheren Umgang z. B. mit Fachtexten, technischen Zeichnungen, Tabellen und Diagrammen sowie die Fähigkeit, im Internet zu recherchieren, computergestützte Arbeitsprozesse durchzuführen und sich mündlich und schriftlich auszudrücken. Diese Textformen werden vor allem auch in berufsbezogenen Fächern genutzt, neben den Fachtexten z. B. Bauzeichnungen und Tabellen über Werkstoffe, Normen, Parameter (vgl. BECKER-MROTZEK/KUSCH 2007, S. 34).

Die zweite zentrale didaktische Entscheidung ist, dass die Förderung von Lesekompetenz eine *Aufgabe aller Fächer und aller Lehrkräfte* im Bildungsgang ist; also fächerübergreifendes Leitziel und nicht nur dem Fach Deutsch/Kommunikation vorbehalten.

Die dritte zentrale didaktische Entscheidung besteht darin, eine systematische und für alle Fächer verbindliche *Sprachregelung für Aufgabenstellungen* in Verbindung mit Textarbeit zu entwickeln.

Dem Fach Deutsch/Kommunikation kommt in der unterrichtspraktischen Umsetzung bei der Leseförderung insofern eine besondere Bedeutung zu, als hier zunächst eine *Diagnose der individuellen Lesekompetenzen* der spezifischen Lerngruppe mit Hilfe des o. g. Lesetests durchgeführt, ausgewertet und mit den Berufsschülerinnen und -schülern sowie im Lehrkräfteteam besprochen wird.

AUSWAHL VON FÖRDERMODULEN

Als nächster Schritt wird über das Fach Deutsch/Kommunikation gesteuert, welche Textformen mit welchen Lese-

techniken auch im Fachunterricht erarbeitet werden sollen. Hierzu werden Module für die Leseförderung aus dem Modellversuch bildungsgangspezifisch konkretisiert und den Bedürfnissen der Berufsschüler/-innen angepasst. Beispiele für genutzte Module sind

- die Erstellung einer Lesekarte für Textaufgaben,
- die Nutzung einer Checkliste für Diagramme und Tabellen,
- die 5-Schritt-Lesetechnik sowie
- weiterführendes Übungsmaterial.

Der systematische Aufbau der Lesekompetenz wird neben dieser individuellen Förderung dadurch gestärkt, dass für die einzelnen Quartale im ersten Ausbildungsjahr Schwerpunkte zu *Textformen, Umfang und Niveau der Aufgabenstellung gemeinsam im Lehrkräfteteam vereinbart* werden.

Exemplarisch für ein implementiertes Modul zur Leseförderung soll hier die durch das Lehrerteam des Berufskollegs entwickelte *Lesekarte für Textaufgaben* (vgl. Abb. 2, S. 46) vorgestellt werden. Textaufgaben sind Texte mit komplexen Informationen, die richtig erfasst und im Hinblick auf das zu lösende Problem analysiert werden müssen. Ausgangspunkt für die *Lesekarte für Textaufgaben* war die Lesekarte aus dem Modellversuch (vgl. BECKER-MROTZEK/KUSCH/WEHNERT 2006, S. 48).

Mit Blick auf die Ergebnisse der Diagnostik und die entsprechenden Kompetenzstufen hat sich die *Lesekarte für Textaufgaben* bereits als zu voraussetzungs-voll erwiesen. Für Berufsschüler/-innen unterhalb der Kompetenzstufe 1 ist es bereits problematisch, Einheiten und Zahlenwerte aus der Textaufgabe zu ermitteln. Eine Überprüfung der Lösung erfordert bereits Kompetenzen mindestens der Kompetenzstufe 2 und ist daher für 93 Prozent der Berufsschüler/-innen zu anspruchsvoll. Hier wird die Schwierigkeit deutlich, die Kompetenzstufen angemessen zu operationalisieren, also Materialien zu entwickeln, die dem individuellen Förderbedarf der Berufsschüler/-innen Rechnung tragen.

In diesem Kontext haben die Lehrkräfte die konsequente Umsetzung individueller Förderung als sehr problematisch erfahren. Vom Grundsatz her müssten alle Berufsschüler/-

Abbildung 1 Ergebnisse des Lesetests in fünf Eingangsklassen (N = 87)

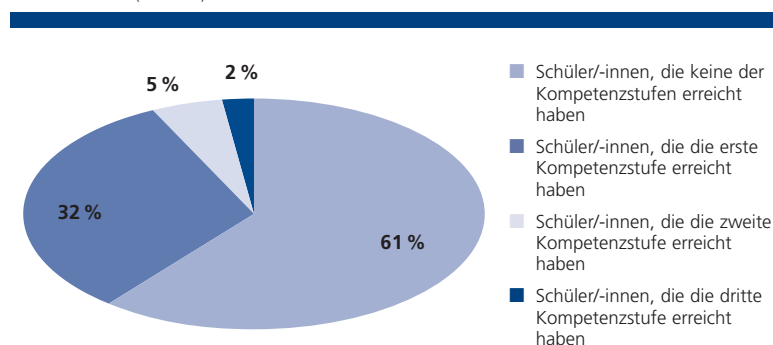


Abbildung 2 Lesekarte für Textaufgaben

Lesekarte für Textaufgaben:

Lesen Sie die Textaufgabe aufmerksam durch und notieren Sie dann zu den folgenden Fragen jeweils einen kurzen Antwortsatz:

1. Thema der Textaufgabe

Formulieren Sie schriftlich Ihren Arbeitsauftrag:

Ich muss herausfinden, _____

2. Einheiten und Zahlenwerte

a) Notieren Sie die Einheit(en), die gegeben ist/sind:

Gegeben ist / sind _____

b) Notieren Sie die Einheit(en), die gesucht ist / sind:

Gesucht ist / sind _____

3. Hilfsmittel

Schreiben Sie auf, welche Seiten im Fachbuch, in Tabellensammlungen o. Ä. Ihnen bei der Aufgabenlösung helfen können:

4. Lösungsweg

Erstellen Sie einen nachvollziehbaren Lösungsweg in Ihrem Fachordner.

5. Überprüfung der Lösung

Lesen Sie die Textaufgabe erneut durch und überprüfen Sie, ob das Ergebnis realistisch ist.

Vergleichen Sie Ihr Vorgehen und Ihr Ergebnis mit Ihrem Nachbarn.

6. Formulieren Sie einen abschließenden Lösungssatz in Ihrem Fachordner.

-innen, und nicht nur diejenigen, die über eine Lesekompetenz auf Stufe 1 und darunter verfügen, gefördert werden. Das hier besonders bedeutsame und für Berufskollegs charakteristische Merkmal der Heterogenität wird in den Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes durch die große Anzahl sehr leseschwacher Berufsschüler/-innen verschärft. Die Bildungsgänge haben auf diese Problematik mit der Einrichtung expliziter Förderstunden als ergänzendes Angebot zum Fachunterricht reagiert. Die Wirksamkeit dieser Maßnahme muss allerdings noch untersucht werden.

Fazit

In der Einschätzung der beteiligten Lehrkräfte ist der Lesetest für Berufsschüler/-innen LTB³ zur Diagnostik von Lesekompetenz ein den spezifischen Anforderungen beruflicher Bildung angemessenes Werkzeug, das in Berufskollegs einfach einsetzbar ist. Auch die im Rahmen des Modellversuchs „Leseförderung in der Berufsbildung“ entwickelten Elemente für die Leseförderung sind für die spezifischen Belange der Berufsschule adäquat. Allerdings wäre es für die berufsspezifische und individuelle Förderung der Lesekompetenz gerade für die untersuchten Bildungsgänge sinnvoll, wenn das Diagnoseinstrument bezüglich der Textsorten (Texte, Grafiken, Tabellen) eine differenziertere Aussage zur Lesekompetenz ermöglichen würde, weil die berufsspezifische Relevanz der Textsorten für die Berufspraxis durchaus unterschiedlich ist. Für die dualen Bil-

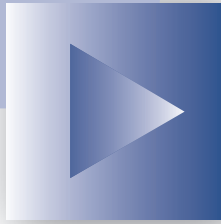
dungsgänge des Bau- und Ausbaugewerbes haben z. B. Tabellen eine besondere Bedeutung.

Als problematisch haben die Lehrkräfte am Thomas-Eißer-Berufskolleg darüber hinaus den konsistenten Übergang von den Ergebnissen des LTB³-Tests zur anschließenden Förderung erfahren, also die Konsequenz aus der Zuordnung der Berufsschüler/-innen zu einer Kompetenzstufe für die individuelle Förderung. Dieser komplexe Prozess ist insbesondere ohne wissenschaftliche Begleitung sehr anspruchsvoll, wie das Beispiel der von den Lehrkräften entwickelten Lesekarte für Textaufgaben zeigt.

Auch wenn die oben skizzierten Erfahrungen noch nicht systematisch evaluiert wurden, bleibt festzuhalten, dass sich bereits jetzt sowohl bei den Berufsschülerinnen und -schülern als auch bei den Lehrkräften eine größere Sensibilität und Aufmerksamkeit beim Einbezug von Texten in fachliche Zusammenhänge feststellen lässt. Diese gilt es mit Blick auf weitere Schritte konstruktiv zu nutzen. Dabei geht es im Wesentlichen um eine weitere Systematisierung der Verknüpfung von Leseförderung mit berufsfachlichen Lernprozessen im Sinne eines planvollen Kompetenzaufbaus über die gesamte Dauer des Bildungsgangs. Wichtiges Instrument für diese Aufgabe der Bildungsgang- und Unterrichtsentwicklung ist die didaktische Jahresplanung, in der entsprechende Prozesse geplant bzw. dokumentiert werden können (vgl. PÄTZOLD 2008). ■

Literatur

- BECKER-MROTZEK, M.; KUSCH, E.; WEHNERT, B.: *Leseförderung in der Berufsbildung. (Heft 2 Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik – KöBeS) 2006* – URL: www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/projekte/koebes/Koe-BeS2.pdf (Stand: 28.5.2010)
- BECKER-MROTZEK, M. u. a.: *Lesetest für Berufsschüler/-innen LTB-3. (Heft 3 Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik – KöBeS) /2006* – URL: www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/materialien/mbm/koebes/ManualLTB-3.pdf (Stand: 28.5.2010)
- BECKER-MROTZEK, M.; KUSCH, E.: *Sachtexte lesen und verstehen. In: Der Deutschunterricht 59 (2007) 1, S. 31–38*
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK) (2009): *Ausbildungsumfrage 2010* – URL: www.dihk.de/inhalt/download/ausbildungsumfrage_10.pdf (Stand: 28.5.2010)
- GRUNDMANN, H.: *Vom Volk der Dichter und Denker zum Volk der Analphabeten? Zu den Ergebnissen der PISA-Studie und ihre Folgen für den berufsschulischen Unterricht. In: BbSch 54 (2002) 2, S. 41–44*
- GRUNDMANN, H.: *Les- und Schreibförderung an berufsbildenden Schulen zukünftig integraler Bestandteil jedes beruflichen Ausbildungsganges? In: Winklers Flügelstift (2007) 1, S. 2–16* – URL: www.winklers.de/zeitschriften/fluegelstift/pdf/fluegelstift_01_07.pdf (Stand: 28.5.2010)
- LEHMANN, R.; SEEBER, S.; HUNGER, S.: *ULME III. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg 2007* – URL: www.hamburger-bildungserver.de/baw/ba/ULME3_Bericht.pdf (Stand: 28.5.2010)
- NICKOLAUS, R.; GEISSEL, B.; GSCHWENDTNER, T.: *Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: ZBW 104 (2008) 1, S. 48–73*
- PÄTZOLD, G.: *Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. In: ZBW 104 (2008) 2, S. 257–273*



Neue Qualifizierungsmöglichkeiten für das berufliche Bildungspersonal – eine erste Würdigung

RÜDIGER FALK, REINHARD ZEDLER

► Seit einem Jahr gibt es für Aus- und Weiterbildner/-innen neben der AEVO zwei weitere Rechtsverordnungen zu neuen, bundesweiten weiterqualifizierenden Angeboten. Derzeit werden vom DIHK die Rahmenstoffpläne für die beiden Fortbildungsangebote erarbeitet. Im Folgenden wird ein Überblick über diese Möglichkeiten gegeben und eine erste Einschätzung vorgenommen.

PERSONAL IN DER BERUFSBILDUNG

Bei der Qualifizierung junger Menschen und in der beruflichen Weiterbildung hat qualifiziertes pädagogisches Personal eine Schlüsselfunktion. In den Betrieben ist ein großer und differenzierter Personenkreis mit Aufgaben der Qualifizierung betraut. Es sind hauptberufliche Ausbilder/-innen, ausbildende Fachkräfte, Trainer/-innen und Personalentwickler/-innen. Allerdings können die Rollen des betrieblichen Bildungspersonals in der Bildungspraxis nicht immer klar voneinander abgegrenzt werden.

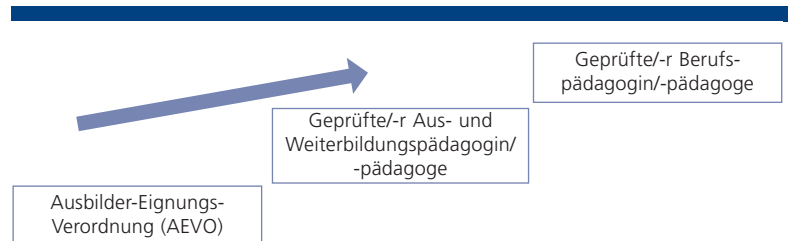
Im Unterschied zu den Lehrenden an Schulen und Hochschulen bestehen in vielen Bereichen der beruflichen Weiterbildung keine formalen Zugangsberechtigungen (vgl. FALK 2000, S.169 ff.). Die Vielfalt des Weiterbildungspersonals zeigt sich bereits bei den Berufsbezeichnungen: Ausbilder/-in, Coach, Dozent/-in, Moderator/-in, Trainer/-in, Weiterbildungsreferent/-in oder Personalentwickler/-in. Eine auf die Tätigkeit in der beruflichen Weiterbildung vorbereitende berufspädagogische Qualifizierung fehlt oft. Hier weisen die neuen Fortbildungsmöglichkeiten für Aus- und Weiterbildner/-innen berufliche Entwicklungspfade.

DREI NEUE QUALIFIZIERUNGSMÖGLICHKEITEN IM ÜBERBLICK

Die drei neuen Qualifizierungsmöglichkeiten können mit einer Qualifizierungstreppe verglichen werden (vgl. Abb.). Ziel war es, diese drei berufspädagogischen Qualifikationen aufeinander zu beziehen (vgl. BLÖTZ u. a. 2010, S. 64). Deshalb werden sie hier hinsichtlich Zulassungsvoraussetzungen, Kerninhalten und Anrechenbarkeit der Prüfungsleistungen kurz untersucht.

Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO): Bei der Überarbeitung der AEVO von 1999 sind verschiedene Neuerungen zu betonen (vgl. ausführlich FALK/ZEDLER 2009, S. 21). Für die pädagogische Vorbereitung von Ausbilderinnen und Ausbildern auf ihre Arbeit ist die AEVO gleichsam der Führerschein. Es ist jedoch nicht mehr als eine Basisqualifikation, besonders wenn man sie mit den Qualifizierungen des schulischen Pendants, der Berufsschullehrer/-innen, vergleicht.

Abbildung „Qualifizierungstreppe“ für Aus- und Weiterbildner/-innen



Quelle: Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufentwicklung – GAB (www.ausbilder-weiterbildung.de)

Geprüfte/-r Aus- und Weiterbildungspädagogin/-pädagoge:

Diese Fortbildung eignet sich für haupt- und nebenberufliche Aus- und Weiterbildner/-innen, die Berufsbildung modern gestalten und hierfür methodische Anregungen bekommen wollen (vgl. www.ausbilder-weiterbildung.de). Sie richtet sich an operative Fachkräfte wie Ausbilder/-innen und Ausbildungsbeauftragte.

Eingangsvoraussetzung ist der Abschluss einer Berufsausbildung, ein Jahr Berufspraxis und die Qualifikation als Ausbilder/-in gemäß AEVO (§ 2 Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge).

Inhaltlich werden folgende drei Handlungsbereiche bearbeitet (§ 3):

1. Lernprozesse und Lernbegleitung,
2. Planungsprozesse in der beruflichen Bildung,
3. Im Teil „Berufspädagogisches Handeln“ soll in Form eines Projekts die Fähigkeit erlernt werden, den Prozess einer Ausbilderfunktion im beruflichen Einsatzfeld zu entwickeln, zu planen, zu organisieren, durchzuführen, seine Qualität zu sichern und zu optimieren (§ 9).

Geprüfte/-r Berufspädagogin/-pädagoge: Diese Fortbildung eignet sich für hauptberufliche Aus- und Weiterbildner/-innen, die vertieftes pädagogisches und methodisches Wissen und Managementqualifikationen erhalten möchten. Sie richtet sich an Führungskräfte wie Ausbildungsleiter/-innen oder Personalentwickler/-innen. Voraussetzung für diese Fortbildung ist ein Abschluss als Meister/-in oder Fachwirt/-in und mindestens ein Jahr Berufspraxis oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium und mindestens zwei Jahre Berufspraxis. In jedem Fall wird die Qualifikation als Ausbilder/-in gemäß AEVO vorausgesetzt (§ 2 Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfte/-r Berufspädagogin/-pädagoge).

Inhaltlich geht es um folgende drei Teile (§ 3):

1. Kernprozesse der beruflichen Bildung,
2. Berufspädagogisches Handeln in Bereichen der beruflichen Bildung,
3. Spezielle berufspädagogische Funktionen; hier soll in Form eines Projekts die Fähigkeit erlernt werden, den Prozess einer spezialisierten Funktion in einem konkreten projektförmig bearbeiteten Geschäftsfall zu entwickeln, zu planen, zu organisieren, durchzuführen sowie seine Qualität zu sichern und zu optimieren (§ 9 Abs. 1). Dabei kommen als spezielle berufspädagogische Funktionen u. a. in Frage: Rehabilitationspädagogik, IT-Lernprozessbegleitung, Entwicklung von Bildungsprogrammen, Management- und Führungsfunktionen wie Ausbildungsleitung oder wie Ausbildungsberatung (§ 9 Abs. 2).

ERSTE EINSCHÄTZUNG

Es ist unstrittig, dass angesichts immer komplexerer Inhalte, aber auch einer zunehmend heterogen zusammengesetzten Gruppe von Auszubildenden und Beschäftigten eine systematische Kompetenzentwicklung beim betrieblichen Bildungspersonal notwendig ist. Insofern ist prima vista die Wiedereinsetzung zu begrüßen. Allerdings ist bei der Umsetzung dieser Verordnung Wirkungsforschung unerlässlich. Zudem ist der Erlass der zwei genannten berufspädagogischen Fortbildungsverordnungen positiv zu werten.

Eine gewisse Skepsis bleibt jedoch bei der Frage, ob die mit diesem Konzept verbundenen Ziele auch zu realisieren sind. Mit Blick auf die AEVO gilt eher das Wort „besser als nichts“, aber es ist sicherlich kein Optimum. Mit dem „Seepferdchen“ gewinnt man eben nicht die olympischen Schwimmwettkämpfe. Insofern ist es sinnvoll, zumindest dem interessierten Ausbildungspersonal eine Fortbildung anzubieten.

Ausgehend vom AEVO-Abschluss sind diese Fortbildungen zwar anschlussfähig, zwei Gretchenfragen sind jedoch nicht beantwortet: Hat der Abschluss Auswirkungen auf die tarifliche Einstufung? Und vielleicht noch wichtiger: Welche Regelungswirkungen gehen hiervon aus? Können

Absolventinnen und Absolventen dieser Fortbildung bestimmte Aufgaben übernehmen, die nur sie übernehmen können? Konkret: Ist diese Fortbildung Baustein in einem reglementierenden Qualifizierungssystem?

Diese Fragen gelten in noch stärkerem Maße für die Fortbildung zum/zur „Geprüften Berufspädagogen/-pädagogin“. Schon die Bezeichnung legt die Verwandtschaft zu einem akademischen Abschluss nahe. Betrachtet man die Zugangsvoraussetzungen, könnte man an eine wissenschaftliche Weiterbildung denken. Damit ergeben sich zusätzliche Fragen: Wie ist die Wertigkeit im Vergleich zu Hochschulabschlüssen? Gibt es Überschneidungen mit Bachelor-Studiengängen? Welche Zielgruppen werden konkret angesprochen: Ausbildungsleiter/-in ohne Studium oder Personen, welche die Qualifizierungstreppe durchlaufen?

Bei aller Notwendigkeit eines Qualifizierungssystems für das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal dürfen die Bedingungen in der Praxis nicht außer Acht gelassen werden. Insbesondere in der Weiterbildung tummeln sich vielfältige und unterschiedlichste Bildungsanbieter. Diese Vielfalt hat zu einem dynamischen Markt geführt, in dem viele Techniken und Methoden entwickelt wurden, die erst viel später in die traditionellen Bildungsinstitutionen Eingang fanden. So sehr diese Unreglementiertheit und Dynamik die Innovationstreiber der Weiterbildung sind, so sehr bestehen in der Berufsausbildung dagegen zu Recht deutlich engere Regelungen, weil es hier um die berufliche Initialqualifizierung junger Menschen geht. Daher sollte auch die Qualifizierung des Ausbildungspersonals stärker geregelt werden. Ob es bedarfsgerecht und zielführend ist, zwei so unterschiedliche Bildungssysteme – wie die Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung – mit denselben Qualifizierungssystemen zu bedienen, ist fraglich. Erst die Zukunft wird zeigen, ob dies möglich ist. ■

Literatur

- Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009. In: BGBl I Nr. 5 v. 30. Januar 2009*
- BLÖTZ, U.; REIDICK, M.; SCHENK, G.: Ausbilderqualifizierung für morgen. In: KWB (Hrsg.): Ausbildung 2015 – Strategien zur Kompetenzentwicklung und Fachkräftesicherung. Bonn 2010, S. 64–65*
- FALK, R.; ZEDLER, R.: Qualitätssicherung bei der Qualifizierung der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder. In: BWP 38 (2009) 5, S. 19–22*
- FALK, R.: Betriebliches Bildungsmanagement. Köln 2000*
- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin vom 21. August 2009. In: BGBl I Nr. 56 v. 26. August 2009, S. 2934–2937*
- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin vom 21. August 2009. In: BGBl I Nr. 56 v. 26. August 2009, S. 2927–2931*



Neue AEVO und gestufte Fortbildungsmöglichkeiten bedarfsorientiert umsetzen

Interview mit Axel-Michael Unger, Vorsitzender des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder

► Vor genau einem Jahr, am 1. August 2009, trat die neue Ausbildereignungsverordnung (AEVO) in Kraft, einen Monat später, zum 1. September 2009, die beiden Fortbildungsverordnungen Aus- und Weiterbildungspädagoge/-pädagogin und Berufspädagoge/-pädagogin. Damit wurden auf struktureller Ebene wichtige Eckpfeiler für die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals gesetzt. Im Kurz-Interview nimmt der Vorsitzende des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder (BDDBA) eine erste Würdigung des Erreichten vor und benennt Perspektiven für weitere Entwicklungen.

BWP_ Herr Unger, seit gut einem Jahr sind Sie Bundesvorsitzender des Verbands Deutscher Berufsausbilder (BDDBA). Wie bewerten Sie die neue AEVO? Welche Rückmeldungen haben Sie von den Mitgliedern Ihres Verbands aus der Praxis erhalten?

Dr. Unger_ Die neue AEVO war dringend notwendig und bildet die Basisqualifikation für das Ausbildungspersonal. Die Erwartungen der Politik, mit der Aussetzung der AEVO weitere Unternehmen für die Ausbildung zu gewinnen, haben sich nicht erfüllt. Stattdessen ist durch diese Maßnahme ein Qualitätsverlust entstanden; die vermehrten Anhörungen bei den Schlichtungsausschüssen der Kammern in der Phase der Aussetzung haben gezeigt, wie erforderlich die AEVO ist. Gerade auch durch die erhöhten Anforderungen an das Ausbildungspersonal ist die AEVO als Einstiegsqualifizierung mehr denn je erforderlich. Auch aus diesem Grund haben sich unsere Mitglieder für die Wiedereinsetzung einer novellierten AEVO stark gemacht und weitere Qualifizierungsmöglichkeiten angemahnt. Es wäre auch wünschenswert, wenn langfristig alle ausbildenden Fachkräfte diese Schulungen absolvieren würden.

AXEL-MICHAEL UNGER

Dr.-Ing., Jahrgang 1946

- Seit April 2009 Vorsitzender des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder (BDDBA)
- Seit August 1998 Mitglied der Geschäftsleitung der Dr.-Ing. Paul Christiani GmbH & Co. KG in Konstanz
- Mitglied im Berufsbildungsausschuss des DIHK, des Landesschulbeirats in Baden-Württemberg und im Arbeitskreis Innovation in der Berufsbildung des KWB
- Mitwirkung in kommunalpolitischen Gremien



BWP_ Es ist immer wieder die Rede von veränderten Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal und einem erforderlichen Rollenwandel im Selbstverständnis der Ausbilder/-innen hin zu Lernbegleiterinnen und -begleitern. Werden die mit AEVO und Rahmenplan gesetzten Standards dem Anspruch gerecht, das Ausbildungspersonal entsprechend zu qualifizieren? Wo gibt es aus Ihrer Sicht ggf. Verbesserungsbedarf?

Dr. Unger_ Die AEVO kann nur der erste Schritt sein, und darauf aufbauend sind weitere Schulungen und Seminare notwendig. Die größte Schwierigkeit ist, das Ausbildungspersonal zu erreichen, bzw. das Management dafür zu sensibilisieren. Hierbei wird auch deutlich, dass unsere Berufsgruppe – die Ausbilderinnen und Ausbilder – nach wie vor keinen angemessenen Stellenwert in den Unternehmen und der Gesellschaft hat und in der Politik es über Lippenbekenntnisse nicht hinausgeht. Die tägliche Herausforderung im Arbeitsprozess und die geringe Wertschätzung lässt den meisten Ausbilderinnen und Ausbildern wenig Spielraum für Weiterbildungsaktivitäten, die einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen. Zudem gilt es, die Verantwortlichkeit für Weiterbildung je nach Nutzen und Interessen zu verteilen. Beschäftigte und Unternehmen profitieren von Weiterbildung und sollten sich daher beide am Aufwand beteiligen und Verantwortung übernehmen. Das Engagement für berufliche Weiterbildung ist für alle Beteiligten eine Investition in die Zukunft und im Sinn des lebenslangen Lernens als stetiger Prozess zu sehen.

BWP_ Das eingangs erwähnte gestufte Fortbildungsmodell bietet erstmals bundeseinheitliche Qualifizierungsmöglichkeiten oberhalb der AEVO. Wie beurteilen Sie diese Option mit Blick auf die Anforderungen in den unterschiedlichen Funktions- und Aufgabenbereichen in der betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildung?

Dr. Unger_ Die Fortbildungsverordnungen Aus- und Weiterbildungspädagoge und Berufspädagoge bieten hervorragende Möglichkeiten der weiteren Qualifizierung für das Ausbildungspersonal. In unseren zehn Thesen zum betrieblichen Ausbildungspersonal haben wir, als Bundesverband Deutscher Berufsausbilder mit Unterstützung von Prof. Günter Albrecht, diese Fortbildung in ihrer Flexibilität mit modularen Strukturen besonders gewürdigt: Sie ermöglicht erstmals den beruflichen Aufstieg des Ausbildungspersonals in den Unternehmen, weil sie das hauptberufliche Ausbildungspersonal befähigt, Bildungsprozesse in der Berufsausbildung sowie betriebliche Weiterbildung ganzheitlich zu planen und durchzuführen. Die Integration neuer Lern-techniken, moderner Prüfungsmethoden usw. leistet einen wichtigen Beitrag zur Fachlichkeit des Personals, wodurch letztlich positive Effekte für die Qualifizierung Heranwachsender sowie Entwicklungsperspektiven für Aus- und Weiterbildner/-innen erzielt werden.

Entscheidend ist jetzt die bedarfsorientierte Umsetzung in den Unternehmen und bei den Bildungsdienstleistern. Allerdings wird das Fortbildungsangebot bisher – so meine Wahrnehmung – von den Unternehmen recht unterschiedlich eingeschätzt. Es gibt Betriebe, die ihr Bildungspersonal unterstützen, diese Qualifizierungsmöglichkeiten zu nutzen. Andere Personalverantwortliche sehen in ihrem Haus keinen Bedarf für diese Qualifikationen und schließen mit der AEVO ab oder bieten eigene Ausbilderqualifizierungen an.

BWP_ In den letzten Jahren ist vermehrt auf die Bedeutung der ausbildenden Fachkräfte im Ausbildungsprozess aufmerksam gemacht worden. Welche Angebote gilt es für diese Zielgruppe jenseits der formalen Qualifizierungswege zu entwickeln? Was sollte dabei berücksichtigt werden?

Dr. Unger_ Die Bedeutung der ausbildenden Fachkräfte in der betrieblichen Ausbildung ist enorm gestiegen, und nach wie vor hat dieser Personenkreis keine berufspädagogische

Qualifikation. Gleichwohl sind sie es, die neben ihrer eigentlichen Arbeit den Auszubildenden Handgriffe und Vorgehensweisen zeigen und deren anforderungsgerechte Ausführungen kontrollieren. Es stellt sich die Frage, welche Anregungen die ausbildenden Fachkräfte den Lernenden geben können, um das Lernen am Arbeitsplatz zu optimieren und qualitativ zu sichern. Dazu benötigen sie aber berufspädagogische Methodiken und sozialpädagogische, bzw. berufspsychologische Kompetenzen. Um diesen Personenkreis zu erreichen wäre zu überlegen, unterhalb der AEVO eine Einstiegsfortbildung anzubieten. Dieses auch im Hinblick auf Europa und die dortigen Ausbildungsstrukturen der anderen Mitgliedsländer. Mit der voraussichtlichen Verabschiedung des Deutschen Qualifikationsrahmens in 2012 wird diese Problematik aktuell.

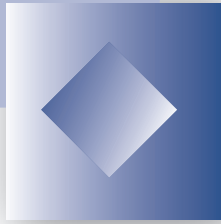
BWP_ Welchen Beitrag wird der BDBA leisten, damit die bestehenden Qualifizierungsmöglichkeiten mit Leben gefüllt und genutzt und noch erforderliche Konzepte entwickelt werden?

Dr. Unger_ Wir sind seit September 2009 in Landesverbänden mit unseren Mitgliedern aktiv in der Umsetzung der Verordnungen durch Informationsveranstaltungen und im Dialog mit Betrieben. In diesem Zusammenhang haben wir auch unsere zehn Thesen zum betrieblichen Ausbildungspersonal auf dem 10. Christiani-Ausbildertag am 24./25. September 2009 vorgestellt und mit den Teilnehmenden diskutiert. Hieraus werden im nächsten Schritt Ziele formuliert und zu einem Forderungskatalog für die weitere Arbeit zusammengestellt. Dies wird in Form einer Arbeitsgruppe geschehen, die von Herrn Arno Schmitt, ehemals Leiter Personalentwicklung, Aus- und Weiterbildung der Bosch Rexroth AG, moderiert wird. Die einzelnen Landesverbände sind aufgefordert, die Forderungen im Dialog mit den Handelnden umzusetzen. Darüber hinaus wird dieser Forderungskatalog unser Grundlagenpapier sein, um mit der Politik, anderen Verbänden, den Kammern und weiteren Akteuren zu diskutieren und für die Anerkennung des Ausbildungspersonals zu kämpfen.

Wir untersuchen zurzeit noch, inwieweit ein Qualifizierungsangebot zwischen AEVO und Aus- und Weiterbildungspädagoge sinnvoll wäre und ob dafür ein Bedarf in Unternehmen besteht. Das aktuelle Fortbildungsangebot ist vielleicht vom zeitlichen Umfang für einen Teil des Ausbildungspersonals nicht handhabbar – daher die Überlegung einer Ergänzung. Wir denken hierbei auch an die Ausbilderakademie mit dem Ausbilderpass unserer Nachbarn in Österreich. Dieses Thema werden wir ausgiebig auf dem 11. Christiani-Ausbildertag am 23./24. September 2010 in Konstanz mit den Beteiligten diskutieren. ■

(Interview: Christiane Jäger)

*Die 10 Thesen zum Beruflichen
Ausbildungspersonal –
Bilanz und Perspektiven – im Web :
[www.bdba.de/fileadmin/files/pdf/DDB_4-
2009_10_Thesen_4_Seiten.pdf](http://www.bdba.de/fileadmin/files/pdf/DDB_4-2009_10_Thesen_4_Seiten.pdf)*



Bericht über die Sitzung 2/2010 des Hauptausschusses am 18. Juni 2010 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

DQR – ENTWICKLUNGSSTAND UND PERSPEKTIVEN

Das Thema Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR), das die berufliche Bildung und damit auch den Hauptausschuss seit längerem beschäftigt, wurde in der Junisitzung von einem Vertreter der KMK beleuchtet und anschließend diskutiert. LOTHAR HERSTIX, Vorsitzender der von der KMK eingesetzten Arbeitsgruppe der Länder zum DQR und zugleich Ko-Vorsitzender des Arbeitskreises DQR (AK DQR) von Bund und Ländern, informierte den Hauptausschuss über den aktuellen Sachstand und weitere Perspektiven. Die KMK spreche sich unter anderem dafür aus, die oberen DQR-Niveaus sechs bis acht nicht nur den auf akademischem Weg erworbenen Kompetenzen, sondern auch solchen der beruflichen Bildung grundsätzlich offenzuhalten. Die Terminologie des DQR-Entwurfs solle noch geschärft werden, um möglichst große Transparenz zu erzeugen und eine weitgehend problemfreie Zuordnung zu ermöglichen. Bislang habe sich die gemeinsame Arbeit aller Bildungsbeiräte (Hochschulen, allgemeinbildende Schulen, berufliche Bildung) am DQR schon deshalb gelohnt, weil man in vielen auch schwierigen Punkten Konsens erzielt habe. Dadurch sei man im europäischen Vergleich „gut positioniert“. Gleichwohl wäre es für die weitere Diskussion in Deutschland begrüßenswert, wenn sie weniger von der Konkurrenz der Lernorte und stattdessen stärker von der Sicht auf andere Staaten geprägt würde. Was die Rechtsqualität eines DQR angeht, gehe er – gestützt durch ein Rechtsgutachten der Universität Bonn – davon aus, dass der DQR ein pures Transparenzinstrument und kein „Wertigkeiteninstrument“ sei, das möglichst „niederschwellig“ implementiert und keine Auswirkung auf das bestehende Berechtigungssystem zeitigen werde. Kompetenzen und die sie dokumentierenden Abschlüsse würden lediglich typisiert erfasst; was jemand individuell geleistet habe (z. B. welchen Notendurchschnitt in einer Prüfung), stehe in den

persönlichen Zeugnissen, nicht aber im DQR. Der DQR sei lediglich ein „ganz nüchternes Referenzmodell“, dessen Niveauzuordnung vermutlich nur als eine Fußnote in Zeugnissen erscheine.

In der Diskussion wurde deutlich, dass sich ein DQR in einem Feld bewegt, das von einer gewissen Gegensätzlichkeit zwischen Europäischem Binnenmarkt und nationalen Bildungssystemen gekennzeichnet ist. Ziel müsse sein, durch zielführende Verschränkung der Lernorte die Beschäftigungsfähigkeit in einem globalen Umfeld zu erreichen. Wenn HERSTIX eine pauschale Zuordnung bestimmter Berufsabschlüsse zu einem Niveau in Frage stelle, müsse dies ebenso für Hochschulabschlüsse wie Bachelor oder Master gelten, die sich in ihren Kompetenzanforderungen teilweise deutlich unterscheiden. Für die Wirtschaft ist im Übrigen ganz entscheidend, dass ein DQR von den Betrieben als Bereicherung und nicht als Belastung gesehen werde.

BMBF-INITIATIVE „BILDUNGSKETTEN“

Nachdem in der letzten Sitzung des Hauptausschusses die Bundesagentur für Arbeit (BA) und die Länder Hamburg und NRW über die Gestaltung der Übergänge in die Berufsbildung und der Benachteiligtenförderung berichtet hatten, stellte das BMBF diesmal seine neue Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ vor. Die demografische Entwicklung könnte schon bald zu einem Fachkräftemangel führen. Zugleich schaffe eine große Zahl junger Menschen ohne Schulabschluss oder hinreichende Ausbildungsreife nicht den Übergang in eine berufliche Ausbildung. Hier will das BMBF in Zusammenarbeit mit den Ländern gegensteuern. Dabei sollen Instrumente genutzt werden, die sich in der Praxis bereits bewährt hätten, wie die Potenzialanalyse von Schülerinnen und Schülern ab der siebten Klasse, Berufsorientierungsmaßnahmen in der achten Klasse und die Berufseinstiegsbegleitung, die durch ein BMBF-Sonderprogramm gefördert werde. Um eine nachhaltige und flächendeckende Wirkung zu erzielen, wird eine Verzahnung der BMBF-Maßnahmen mit Programmen und Aktivitäten der Länder und der BA angestrebt. Das Ziel sei eine ganzheitliche Förderung und Betreuung der Jugendlichen. Dies setze voraus, dass die einzelnen Maßnahmen aufeinander abgestimmt seien und die unterschiedlichen Akteure (Schulen, Schulträger, Länder, Bund, BA, Kommunen usw.) zusammenwirkten. Die Bundesregierung prüfe Möglichkeiten, die Vielzahl der verschiedenen Programme und Förderinstrumente für junge Menschen zur Eingliederung in Ausbildung und Arbeit besser aufeinander abzustimmen und – wo es sinnvoll und möglich ist – zu bündeln. Der Präsident des Bundesinstituts, MANFRED KREMER, wies ergänzend darauf hin, dass der Datenreport, den das Bundesinstitut zeitgleich mit dem Berufsbildungsbericht der Bundesregierung vorlegt, eine umfassende Darstellung aller Programme von Bund und Ländern enthält.

ANERKENNUNG IM AUSLAND ERWORBENER ABSCHLÜSSE

Ein weiteres Schwerpunktthema der Sitzung war die verbesserte Anerkennung beruflicher Auslandsqualifikationen. Für das BMBF informierte DOROTHA FOHRBECK über den Referentenentwurf, der zur Zeit erarbeitet wird und in der zweiten Jahreshälfte 2010 vorliegen soll. Viele der nach Deutschland Zuwandernden brächten gute berufliche Qualifikationen mit, die jedoch im Arbeitsmarkt häufig keine Akzeptanz fänden. Konsequenz sei häufig unterwertige oder qualifikationsfremde Beschäftigung sowie Arbeitslosigkeit. Mit Blick auf den sich in vielen Bereichen abzeichnenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften soll dieses bisher oft brachliegende Fachkräftepotenzial gezielter erschlossen und für den Arbeitsmarkt verwertbar gemacht werden und damit auch zur besseren Arbeitsmarktintegration dieser Zielgruppe beitragen. Insofern verfolge das Vorhaben eher einen beschäftigungs- als einen bildungspolitischen Ansatz. Erreicht werden soll, dass in jedem Einzelfall für Arbeitgeber und Betriebe nachvollziehbare und bundesweit möglichst einheitliche Bewertungen zu den mitgebrachten ausländischen Qualifikationen zur Verfügung stehen. Erreicht werden soll aber auch, dass die Rechtsfolgen, die an deutsche Abschlüsse, Zertifikate und Diplome anknüpfen, abgebildet werden (z. B. Zulassung zu Fortbildungen, tarifliche Eingruppierung, Rentenbiografie, Anrechnung in der Arbeitsvermittlung/Einbeziehung ins Matching, Laufbahnvoraussetzungen des öffentlichen Dienstes, bei ausländischen Erwerbstätigen auch: Arbeitsmarktzugang). Eingeführt werden soll ein allgemeiner Verfahrensanspruch auf Bewertung von beruflichen Auslandsqualifikationen, der nicht – wie die für bestimmte Gruppen bereits bestehenden Regelungen – an der Staatsangehörigkeit, sondern an der beruflichen Auslandsqualifikation anknüpft und sich auf alle Berufe bezieht, für die es einen deutschen Referenzberuf mit geregelter Aus- und/oder Fortbildung gibt.

Ergänzend zur Gesetzgebung seien in Abstimmung mit den Ländern begleitende Maßnahmen zur Verbesserung und Qualitätssicherung der Verwaltungsvollzüge bzw. Anerkennungspraxis, zur Information, Beratung und Verfahrensbegleitung der Anerkennungssuchenden und Arbeitgeber sowie zur Verbesserung der Möglichkeiten zur Nach- und Anpassungsqualifizierung vorgesehen. Dazu gehören u. a. die Entwicklung bundesweit gültiger Bewertungs- und Verfahrensstandards, der Ausbau und die Vernetzung von Datenbeständen zu Auslandsqualifikationen, dezentrale Beratungsangebote oder verbesserte Informationsangebote zu Verfahren und Zuständigkeiten für Anerkennungssuchende und Arbeitgeber.

Seitens des BMWi informierte BEATRIX STRAUCH über eine Studie ihres Hauses, die eine Grundlagenarbeit für ein Informationsportal darstelle. Dieses Portal soll alle Informationen

bei den Entscheidungsträgern wie Kammern bündeln und auf diese Weise umfassende Transparenz zu Fragen der Anerkennung ausländischer Zeugnisse und zu den mit ihnen dokumentierten Qualifikationen leisten. Darüber hinaus habe man eine breit angelegte Telefonbefragung von Unternehmen durchgeführt, um die konkreten Anliegen und praktischen Bedürfnisse der Wirtschaft zu ermitteln.

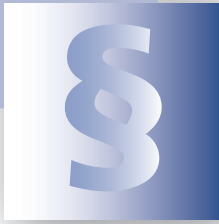
WEITERE THEMEN

Im Rahmen der Anhörung zu Rechtsverordnungen stimmte der Hauptausschuss Verordnungen über die Anforderungen in der Meisterprüfung für den Beruf Tierwirt/Tierwirtin, für den Beruf Fachkraft Agrarservice, über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Pharmazie, zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Sportfachwirt/Geprüfte Sportfachwirtin und der Dritten Verordnung zur Änderung von Fortbildungsprüfungsverordnungen zu. Außerdem wurde der Haushalt 2011 beschlossen und die mittelfristige Finanzplanung zur Kenntnis genommen.



Verabschiedung von HELEN DIEDRICH-FUHS durch BIBB-Präsident MANFRED KREMER und den Hauptausschuss (Foto: BIBB/H.R.)

Verabschiedet wurde HELEN DIEDRICH-FUHS, seit 1997 als Beauftragte der Arbeitgeber Mitglied im Hauptausschuss und Geschäftsführerin des KWB, die für ihre herausragenden Verdienste für die Belange der Berufsbildung geehrt wurde. DIEDRICH-FUHS betonte, dass sie mit keiner Institution außerhalb der Arbeitgeberverbände so eng und über einen derart langen Zeitraum zusammengearbeitet habe wie mit dem BIBB. ■



Verlust der Prüfungsarbeit – was tun?

CAROLIN FRIEDLÄNDER

► **Wenn Prüfungsarbeiten verlorengehen, stellt sich die Frage, wie man mit einer solchen Situation umgeht. Nicht immer gelingt es, eine akzeptable Lösung für alle Beteiligten zu finden. Oft genug müssen sich Gerichte mit dieser Thematik befassen, zuletzt das sächsische Obergerverwaltungsgericht Bautzen, das über die Zulassung der Berufung gegen ein Urteil des Verwaltungsgerichts Leipzig zu entscheiden hatte.**

SACHVERHALT

Im angesprochenen Fall vor dem VG Leipzig (VG Leipzig, Urteil v. 1.11.2007, Az. 5 K 681/04) ging es um eine Meisterprüfung im Gas- und Wasserinstallationshandwerk. Die Prüfungsaufgabe für den Kläger bestand in der Errichtung einer Vorwandinstallation für ein Badezimmer, die nach der Bewertung durch den Prüfungsausschuss – wie im Ladungsschreiben angekündigt – wieder abgebaut wurde. Die Prüfungsleistung des Klägers bewertete der Prüfungsausschuss mit „mangelhaft“, wogegen der Kläger Widerspruch einlegte. Infolgedessen hob der Prüfungsausschuss seine Entscheidung auf und stellte den Kläger so, als habe er die Prüfungsarbeit noch nicht erbracht, da eine Neubewertung der nicht mehr vorhandenen Installation nicht möglich war. Mit dieser Entscheidung war der Kläger nicht einverstanden und erhob vor dem Verwaltungsgericht Klage. Er war im Wesentlichen der Meinung, dass ihm nicht die Wiederholung der Prüfung zustünde, sondern vielmehr seine Arbeit als „bestanden“ gewertet werden müsse. Die Beweispflicht für das Nichtbestehen liege beim Prüfungsausschuss,

und diesen Beweis könne er mangels existenter Prüfungsarbeit nicht erbringen. Außerdem sei eine Neubewertung seiner Arbeit durchaus anhand von angefertigten Lichtbildern möglich, so dass die Wiederholung der Prüfung nicht notwendig sei.

Das VG Leipzig folgte der Ansicht des Klägers nicht und wies die Klage ab. Eine Neubewertung scheidet von vornherein aus, da die eingereichten Lichtbilder keine unmittelbare Wahrnehmung durch die Prüfer zuließen und eine mittelbare Wahrnehmung anhand von Lichtbildern den Prüfungsanforderungen nicht gerecht werde. Die zuständige Stelle sei aber verpflichtet, gleiche Prüfungsanforderungen an alle Prüflinge zu stellen, so dass eine Neubewertung anhand von Lichtbildern dem aus Art. 3 Abs. 1 GG folgenden Grundsatz der Chancengleichheit im Prüfungsverfahren zuwiderlaufen würde. Die Arbeit als „bestanden“ zu werten komme ebenfalls nicht in Betracht.

Mit Beschluss vom 10.12.2009 hat das OVG Bautzen (Az. 4 A 204/08) den Antrag des Klägers auf Berufung gegen das Urteil des VG Leipzig abgelehnt und bestätigt so nicht nur das Urteil des VG Leipzig, sondern auch die bisherige Rechtsprechung der obersten Gerichte im Hinblick auf die Folgen verlorengegangene Prüfungsarbeiten. Danach scheidet eine fiktive Bewertung von abhanden gekommenen Prüfungsarbeiten immer aus, auch wenn die Prüfungsbehörde den Verlust der Arbeiten zu verantworten hat (Niehues 2004, Rz. 445; BVerwG, Beschluss v. 3.1.1992, Az. 6 B 20.91).

VEREINBARKEIT MIT ART. 12 ABS. 1 GG – BERUFSFREIHEIT

Im obigen Fall war der Kläger anderer Meinung. Nach seiner Auffassung folge aus seinem Grundrecht auf Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 GG), dass dem Prüfungsausschuss die Darlegungs- und Nachweispflicht für das Nichtbestehen seiner Meisterprüfung obliege bzw. ihm die Erteilung des Meistertitels zustünde, falls dieser Nachweis nicht erbracht werden könne. Aus der in Art. 12 Abs. 1 GG normierten Berufsfreiheit ergebe sich, dass der Berufszugang nur dann versagt werden dürfe, wenn durch das Nichtbestehen der Meisterprüfung nachgewiesen sei, dass er die zur Berufsausübung notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht besitzt. Das Gericht folgte dieser Ansicht nicht. Zwar sah das VG Leipzig den Schutzbereich des Art. 12 Abs. 1 GG ebenfalls eröffnet, aber nicht mit den oben angeführten Konsequenzen.

Richtig ist, dass Art. 12 Abs. 1 GG die Berufsfreiheit garantiert, also die Freiheit, einen Beruf frei wählen zu können. Richtig ist auch, dass die Meisterprüfung eine berufsbezogene Prüfung ist und Berufszugangsvoraussetzung zu dem jeweils angestrebten Meisterhandwerk. Bestehen und Nichtbestehen dieser Prüfung wirken sich damit erheblich auf die freie Berufswahl des Prüflings aus. Für die Rechtsprechung ergibt sich daraus aber keine Beweislast in der Form, wie der Kläger sie anführt. Sinn und Zweck der Meis-

terprüfung – wie auch aller anderen berufsbezogenen Prüfungen – sei es, die berufliche Eignung des Prüflings festzustellen, so das VG Leipzig. Der Prüfling müsse nachweisen, dass er die für die angestrebte selbstständige handwerkliche Tätigkeit erforderlichen Kenntnisse besitzt. Er müsse seine Befähigung nachweisen und nicht die Prüfungsbehörde die fehlende Befähigung.

BEWEISLASTUMKEHR AUS § 444 ZPO

Auch die Tatsache, dass der Prüfungsausschuss nach der Bewertung den Abbau der Prüfungsarbeit veranlasste, führt für das Gericht zu keinem anderen Ergebnis.

Eine Beweislastumkehr nach § 444 ZPO, wie sie der Kläger behauptet, kam für das Gericht nicht in Betracht. Nach dieser Vorschrift können die Behauptungen einer Partei über die Beschaffenheit und den Inhalt einer Urkunde als bewiesen angesehen werden, wenn die andere Partei die Urkunde in der Absicht, ihre Benutzung dem Gegner zu entziehen, beseitigt oder zur Benutzung untauglich macht.

Zum einen verneinte das Gericht die Urkundeneigenschaft der Prüfungsarbeit – hier Installationsarbeiten –, zum anderen die gezielte Beseitigung durch den Prüfungsausschuss, da diese schon im Ladungsschreiben angekündigt worden und nicht in der Absicht vorgenommen worden sei, vermeintliche Beweise zu vernichten.

Auch wenn das Gericht vorliegend die direkte Anwendbarkeit des § 444 ZPO verneint hat, so ist in der Rechtsprechung die Übertragung des Rechtsgedankens aus § 444 ZPO für den Bereich des Prüfungsrechts durchaus anerkannt. In den Fällen, in denen die Prüfungsbehörde den Verlust der Prüfungsarbeit zu verantworten hat, werden dem Prüfling dementsprechend Beweiserleichterungen im Hinblick auf mögliche Prüfungsmängel eingeräumt (ZIMMERLING/BREHM 2007, Rz. 1235; BVerwG, Beschluss v. 18.2.2003, Az. 6 B 10/03). Grundsätzlich liegt die Beweislast für Mängel des Prüfungsverfahrens beim Prüfling. Fällt der Verlust der Prüfungsleistung in den Verantwortungsbereich der Prüfungsbehörde, so kehrt sich aus dem Rechtsgedanken des § 444 ZPO diese Beweislast zugunsten des Prüflings um mit der Folge, dass die Prüfungsbehörde die Fehlerfreiheit des Prüfungsverfahrens darlegen und nachweisen muss. In der Regel wird sie dies nicht können, da die Prüfungsarbeiten nicht mehr existieren. Konsequenz dieser Beweislastumkehr ist, dass Prüfungsmängel nicht ausgeschlossen werden können und die Prüfung erneut durchzuführen und zu bewerten ist. Eine Beweislastumkehr, wie der Kläger sie anführt, das heißt, grundsätzlich von einer bestandenen Prüfung bis zum Beweis des Gegenteils auszugehen, kommt aber in keinem Fall in Betracht.

SCHADENERSATZ ÜBER § 839 BGB I. V. M. ART. 34 GG (AMTSHAFTUNG)

Der Verlust von Prüfungsarbeiten führt nicht nur zu einem Anspruch auf Aufhebung der bisherigen Prüfungsentscheidung verbunden mit der Prüfungswiederholung, sondern

kann unter Umständen auch einen Anspruch auf Schadensersatz für den Prüfling begründen. Grundvoraussetzung für einen Schadensersatzanspruch ist allerdings das schuldhaft, d. h. zumindest fahrlässige Verletzen von speziell dem Prüfling gegenüber obliegenden Amtspflichten seitens der Prüfungsbehörde. Die verletzten Pflichten müssen also im Interesse des Prüflings und nicht nur im öffentlichen Interesse liegen. Für Regelungen des Prüfungsverfahrens, die dem individuellen Grundrechtsschutz dienen und die Chancengleichheit aller Prüflinge sichern, wird dies grundsätzlich bejaht (NIEHUES 2004, Rz. 519). Neben der Amtspflichtverletzung muss dem Prüfling ein Schaden entstanden sein, der auch genau auf dieser Amtspflichtverletzung beruht. Die Beweislast für diesen konkreten Schaden trägt der Prüfling, wobei der schlichte Hinweis auf Verzögerungen des „beruflichen Fortkommens“ dazu nicht ausreicht (ebd., Rz. 521), was ein erhebliches Problem bei der Durchsetzung solcher Schadensersatzansprüche darstellen kann. In Betracht kommen vor allem Verdienstausfallschäden, die durch zeitliche Verzögerungen im Hinblick auf die Aufnahme einer Beschäftigung im angestrebten Beruf entstehen. Durch das Ablegen der Prüfung soll es dem Prüfling ermöglicht werden, den angestrebten Beruf auszuüben. Verzögert sich der Eintritt ins Berufsleben durch rechtswidrige Prüfungsentscheidungen oder Mängel im Prüfungsverfahren, so verletzt die Prüfungsbehörde damit ihre Pflicht, dem Prüfling diese Möglichkeit einzuräumen (ebd., Rz. 520).

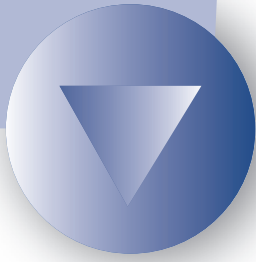
FAZIT

Wenn Prüfungsarbeiten – ob bereits bewertet oder nicht – verlorengehen, ist dies immer unerfreulich und mit Aufwand verbunden. Insbesondere wenn sich der Prüfling gegen die Bewertung wendet, stellt sich die Frage, wie dieser Konflikt gelöst werden kann. Eine Neubewertung der Arbeit kommt in der Regel nicht in Betracht, da die Bewertungsgrundlage nicht mehr vorhanden ist. Auch eine fiktive Leistungsbewertung zugunsten des Prüflings scheidet als Lösung aus, da Gegenstand der Bewertung immer nur die tatsächlich erbrachte Leistung sein kann. Im Ergebnis bleibt letztendlich nur die Wiederholung der Prüfung, um allen Beteiligten gerecht zu werden. Dabei sollte der Prüfling auf jeden Fall eine angemessene Frist zur Vorbereitung auf die neue Prüfung erhalten.

Eine bereits absolvierte Prüfung wiederholen zu müssen, ist meist misslich, bietet dem Prüfling aber zugleich eine neue Chance, seine Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. ■

Literatur

- NIEHUES, N.: *Schul- und Prüfungsrecht Teil 2/Prüfungsrecht*. München, 4. Aufl. 2004
 ZIMMERLING, W.; BREHM, R. G.: *Prüfungsrecht*. Köln, Berlin, München, 3. Aufl. 2007



Von der Qualifikationsforschung zur Kompetenzdiagnostik?

AGNES DIETZEN

Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen

Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung

Matthias Becker; Martin Fischer; Georg Spöttl (Hrsg.)
 Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften,
 Frankfurt am Main 2010,
 250 Seiten, 39,80 EUR, ISBN 978-3-631-59634-0



Dieser Sammelband versucht konzeptionell und methodisch einen Brückenschlag von der berufspädagogisch orientierten Qualifikationsforschung zur Kompetenzdiagnostik zu schlagen. Gemeinsamer Bezugspunkt beider Forschungsfelder ist die berufliche Handlungssituation. Für die Qualifikationsforschung besteht die Frage, wie aus beruflichen Handlungssituationen, die nicht per se pädagogisch gehaltvoll sein müssen, betriebliche und curriculare Lernkonzepte für die betriebliche Ausbildung und den berufsschulischen Unterricht abzuleiten sind bzw. in welcher Weise eine gegenseitige Bezugnahme hergestellt werden kann. Die berufliche Kompetenzdiagnostik zielt auf die Erfassung von Kompetenzen in realen oder möglichst realitätsnahen typischen Handlungssituationen. Die Herausforderung hier wie dort besteht nun darin, „typische“ berufliche Handlungssituationen zu erfassen und zu analysieren, um entweder eine Transformation in berufspädagogische Konzepte zu leisten oder aber auf dieser Basis valide Aufgaben- und Problemsituationen zu entwickeln,

die Grundlage einer Kompetenzmessung werden können. Dies ist der rote Faden des Buches, der sich durch die zwei Hauptteile des Buches verfolgen lässt:

- Im ersten Teil werden konzeptionelle und methodische Ansätze zur Erfassung relevanter Handlungs- und Lernsituationen vorgestellt. In verschiedenen Variationen wird ausgehend vom theoretischen Konzept des Arbeitsprozess- oder auch Facharbeiterwissens seine Erschließung über bekannte Methoden und Instrumente wie Arbeitsbeobachtung, handlungsorientierte Fachinterviews, Fallstudien, Workshops mit Expertinnen und Experten sowie Facharbeitern/-innen anhand einzelner Projekt- und Praxisbeispiele erläutert.
- Im zweiten Teil werden erkenntnistheoretische Fragen und konzeptionelle Schwierigkeiten der Kompetenzmodellierung und Diagnostik aufgeworfen. Demnach erweist sich das für die Kompetenzforschung weiterhin ungeklärte Verhältnis zwischen Wissen und Handeln als prinzipielle Schwierigkeit, kognitive Dispositionen als Indikator für adäquates berufsfachliches Handeln heranzuziehen. Da Kompetenzen nur über beobachtbares Handeln (Performanzen) identifizierbar sind, ist die Erschließung jener „Kontextstrukturen“ in Form von typischen realitätsnahen Arbeits- und Problemlösungssituationen, aus denen letztlich Testaufgaben konstruiert werden, ein Schlüssel für eine valide Kompetenzdiagnostik.

Es sind insbesondere eher erkenntnistheoretische und methodologische Reflexionen zum Kompetenzkonstrukt vor allem in den Beiträgen von FISCHER, SPÖTTL und STRAKA, die zu einer weiteren Fundierung der aktuellen Kompetenzdebatte beitragen. Kritisch adressiert werden in mehreren Beiträgen aktuelle diagnostische Ansätze, die zum Teil im Kontext eines geplanten Large-scale-Leistungsvergleiches in der Berufsbildung entwickelt wurden und konzeptionell und methodisch an Studien im allgemeinbildenden Bereich anschließen. Es ist ein wenig bedauerlich, dass Beiträge aus diesem Kontext fehlen, da auch in diesen Ansätzen die Erstellung relevanter, möglichst realitätsnaher Aufgaben und Testmodelle als kritischer Faktor valider Diagnostik gesehen wird.

Stattdessen wären einige inhaltliche Ausflüge in die für die Kompetenzdebatte weiter abgelegenen Gebiete der Qualifikationsforschung, wie Arbeitsmarkt- und Qualifikationsprojektionen entbehrlich gewesen. Auch die Vorstellung und erneute Diskussion verschiedener Zugänge zum Arbeitsprozesswissen hätte nicht mehr in dieser Breite erfolgen müssen.

Fazit: Der Band unterstützt eine kritische Reflexion aktueller Trends in der Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung rund um das Thema Kompetenzen. Einen wesentlichen Beitrag leisten hierzu die im letzten Teil vorgestellten essayistisch formulierten und zum Teil norma-

tiv anmahnenden Beiträge. STRAKA und MACKE fordern einen – längst überfälligen – durch systematische Aufarbeitung relevanter Bezugstheorien begrifflich und empirisch validierbaren Handlungs- und Kompetenzbegriff ein, statt das – ihrer Meinung nach – pleonastische Konzept von Handlungskompetenz immer weiter zu beschwören. In Rekurs auf den Bildungsbegriff mahnt LEMPERT in seinen

historisch rekonstruierenden Überlegungen an, die Rede von Kompetenzen nicht auf utilitaristische und auf Anpassung an gegebene Handlungssituationen reduzierte Sinnzusammenhänge zu beschränken, sondern stattdessen mit Hilfe der Kompetenzen an Gestaltungsperspektiven in der Berufsbildung anzuknüpfen. ■

Anzeige

Berater (m/w) für Berufsausbildung im Gastgewerbe - Kuwait

Tätigkeitsfeld / Die GTZ unterstützt im Auftrag der kuwaitischen Regierung den Aufbau einer zweijährigen Berufsausbildung im Gastgewerbe und Tourismus-Bereich. Unter Einbeziehung dualer Ausbildungskomponenten sollen junge kuwaitische Frauen eine qualifizierte Ausbildung erhalten und damit besser auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Einstieg ins Berufsleben vorbereitet werden. Die Public Authority for Applied Education and Training (PAAET) koordiniert und verantwortet als Berufsbildungsbehörde den Aufbau und die Weiterentwicklung eines auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes ausgerichteten Berufsbildungssystems und wird hierbei vom deutschen Beratungsteam unterstützt. Die Beratung erfolgt am Tourism, Beauty and Fashion Institute (TBFI) in Kuwait City.

Ihre Aufgaben / Sie beraten das TBFI bei der praxisorientierten Planung und Durchführung der Ausbildungsgänge „Specialist in the Hotel Business“; „Event Manager“ und „Travel Agent“. Zu den Beratungsinhalten gehören u.a.: Unterstützung der Praxis- und Theorielehrer bei Implementierung und Evaluierung der Curricula sowie hinsichtlich Organisation und Durchführung von theoretischem und praktischem Unterricht; Erarbeitung von Ausbildungsprogrammen sowie von Lehr- und Stoffverteilungsplänen; Entwicklung und Erprobung von Lehr- und Lernmitteln; Beratung bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Prüfungen; Raumplanung und Ausstattungsplanung von Praxis- und Theorie-Unterrichtsräumen; Mitwirkung bei der Beschaffung von Ausrüstungsgegenständen und Verbrauchsartikeln; Beratung bei der Einführung neuer Lehrberufe; Mitwirkung bei der Auswahl, Einarbeitung und Betreuung der Fachlehrer durch systematische Einweisung und Schulung sowie Betreuung in fachlichen und pädagogischen Fragen. Ein wichtiges Feld Ihrer Tätigkeit ist zudem die Beratung und Kontaktpflege örtlicher Betriebe zur Ermittlung der Ausbildungsbedarfe und Vermittlung von Ausbildungs- und Praktikumsplätzen. Sie unterstützen die Betriebe auch in organisatorischen und ausbildungsfachlichen Fragen.

Ihre Qualifikationen / Sie haben eine berufspädagogische Qualifikation und mehrjährige Fachpraxis als Lehrkraft einer Berufsbildungseinrichtung im Gastgewerbe und/oder mehrjährige Berufserfahrung im Gastgewerbe mit fundiertem fachlichen Hintergrund und berufspädagogischer Zusatzqualifikation. Hohe fachliche Kompetenz in der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung im Gastgewerbe zeichnet Sie aus. Sie besitzen die Fähigkeit zum Dialog und zur Zusammenarbeit in einem interkulturellen Umfeld. Sie verfügen über hohe soziale Kompetenz, Kommunikations- und Teamfähigkeit und zeichnen sich durch Geduld, Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen aus. Sie können Ihre Kenntnisse und Erfahrungen überzeugend vermitteln und beherrschen die englische Sprache in Wort und Schrift sowie die gängigen Computerprogramme.

Unser Angebot / Unser Auftrag ist international, unsere Arbeitsatmosphäre multikulturell. Neben den vielfältigen täglichen Herausforderungen und den großen Gestaltungsmöglichkeiten und -spielräumen in Ihrer Arbeit ist es ein kompetentes Kollegen-Team, die eine Entsendung nach Kuwait sehr interessant machen.

Ihre Bewerbung / Bitte bewerben Sie sich ausschließlich über den Stellenmarkt unserer Homepage unter der **Job-ID-Nr. 4763**. Einsatzzeitraum ab Oktober 2010 für 3 Jahre. Für weitere Informationen kontaktieren Sie bitte Tobias Gerlach, Tel. 06196/79-3108.

Mein Arbeitsplatz ist die Welt. Ich geh' zur GTZ.

www.gtz.de/jobs



gtz Partner für Perspektiven. Weltweit.

Reflections on occupational groups by policymakers, trade and industry and the trade unions

Assessments and opinions by Kornelia Haugg, Eckhard Franz, Beate Scheffler, Sybille von Obernitz and Ingrid Sehrbrock

Berufsgruppen im Spiegel von Politik, Wirtschaft und Gewerkschaft
Einschätzungen und Stellungnahmen von Kornelia Haugg, Eckhard Franz, Beate Scheffler, Sybille von Obernitz und Ingrid Sehrbrock

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 4, p. 6

Since the recommendations made by the Innovation in Vocational Education Working Group in 2007 and the subsequent initiatives undertaken by policymakers and the employers' associations, specialist debate has centred on the topic of occupational groups. The attendant aim of bundling training occupations into occupational groups is to make vocational education and training provision more transparent and efficient in terms of its structure and thus to increase the vocational flexibility and mobility of employees on the labour market. The present paper contains assessments from representatives of the relevant federal ministries, from the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Federal States (KMK) and from the social partners reflecting the expectations of occupational groups as well as stating benefits and future stages of development.

MARKUS BRETSCHNEIDER, JORG-GÜNTHER GRUNWALD, GERT ZINKE

How can an occupational group be developed?

A possible structural concept

Wie entwickelt man eine Berufsgruppe?

Ein mögliches Strukturkonzept

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 4, p. 12

One of the current tasks facing vocational education and training in Germany is the collation of training occupations featuring related activities to form occupational groups. According to a recommendation issued by the Innovation in Vocational Education Working Group (IKBB), such a step should be examined each time a training occupation is updated or developed. In order for this process to take place, a systematic approach towards identifying joint characteristics of the qualifications forming the object of scrutiny is indispensable. Within the scope of a development project, BIBB has drawn up a proposal for the formation of occupational groups in a structured and criteria-driven manner. This proposal is portrayed by the present paper. The paper concludes by stating issues which need to be clarified within the framework of updating procedures, each of these being accorded specific mention in the final chapter.

CINDY GRZANNA, BÄRBEL FÜRSTENAU

Restructuring of basic vocational education and training – the BERG school pilot in Saxony

Neugestaltung der beruflichen Grundbildung – der Schulversuch BERG in Sachsen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 4, p. 16

The Saxon Ministry of Education, Culture and Sport (SMK) has been conducting a pilot project on the "Restructuring of basic vocational education and training in commercial and related occupations" (known by its German acronym of "BERG") since the 2007/2008 school year. Basic vocational education and training is understood to mean the first year of full-time in-company training which takes place in the dual system within the scope of a basic vocational training year. The school pilot addresses the issue of how joint basic vocational education and training can be structured for commercial occupations or occupational groups. The paper presents the development of a curriculum structured along the lines of learning fields (including objectives, contents and lesson schedules with appropriate guideline times) which is currently being piloted.

NIELS LAAG, MARTINA MÜLLER

The didactic challenge of mixed-class schooling

Results of an explorative study carried out in Saxony Anhalt

Mischklassenbeschulung als didaktische Herausforderung

Ergebnisse einer explorativen Studie in Sachsen-Anhalt

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 4, p. 21

The present paper deals with schooling in so-called mixed classes, a form of training place related schooling in Saxony Anhalt which represents an opportunity for joint teaching in occupational areas/occupational groups at vocational schools. The paper provides specific work definitions as well as indicating the reasons for introducing mixed classes and school organisation related and micro-didactic changes. Selected results from an explorative study

conducted on this matter constitute the basis for the development of a "catalogue of acceptance conditions" for the formation of mixed classes, extracts from which the paper presents. The authors conclude by formulating recommendations as to how mixed-class schooling can be further developed and optimised in Saxony Anhalt.

RAINER BRÖTZ, FRANZ SCHAFFEL-KAISER

Identifying communalities within commercial training occupations

Interim results of a computer-aided documentary analysis

Gemeinsamkeiten in kaufmännischen Ausbildungsberufen ermitteln

Zwischenergebnisse einer computergestützten Dokumentenanalyse

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 4, p. 26

Communalities and differences in commercial training occupations have formed the object of investigation of a study conducted as part of a research project at the Federal Institute for Vocational Education and training since last year. The study involves the systematic analysis of the relevant training regulations and skeleton curricula governing commercial occupations with regard to learning contents and competence descriptions. The present paper describes the development and application of a computer-aided analysis instrument and the problems arising within the process. The selected procedure provides an opportunity to analyse extensive documentation whilst also enabling the development of a set of instruments to permit systematic occupational comparisons.

MICHÈLE ROSENHECK

Commercial training in Switzerland: commercial training occupations between all-round training and training for separate occupations

Kaufmännische Bildung in der Schweiz: Ausbildungsberuf Kaufleute zwischen Allrounder und Splitterberufen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 4, p. 31

The ongoing reform of basic vocational education and training in commercial occupations in Switzerland was launched with a clear commitment to "standardised apprenticeships" in mind. Reforms had been preceded by extensive investigations in the form of activity and scenario analyses, which revealed that it was very much the case that there is a "core" of commercial activities which are shared by the majority of branches. Notwithstanding this, striking differences are also in evidence which may become even more apparent in future. The present paper summarises the procedures and results and outlines the draft of a new ordinance in existence today which seeks to achieve a compromise between branch demands for more flexibility, feasibility in the light of the small-scale structures at school level and the desire for inter-branch mobility on the part of those undergoing training in the commercial occupations.

CLAUDIA FÜLLING, VOLKER REXING

Promoting the reading competence of pupils at vocational schools

Experiences with the implementation of a diagnostic and support instrument used in dual courses of training in the construction and finishing trades

Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern

Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstruments in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 39 (2010) 4, p. 43

The significance of reading competence is undisputed within the context of the acquisition of employability skills. This only serves to make empirical findings showing that vocational school pupils are exhibiting considerable deficits in this area all the more alarming. The Cologne-based pilot project "Supporting reading in vocational education and training" has addressed this problem field with the objective of developing specific concepts for vocational education and training. No findings as yet exist with regard to transfer to daily VET practice, especially concerning experiences with implementation in vocational schools. The present paper outlines the main reference points of the pilot project and uses specialist vocational school classes in the construction and finishing trades within the dual system as an example in summarising initial experiences gained from the implementation of the scheme at a vocational school in North Rhine-Westphalia.

Übersetzung: Martin Kelsey, Global SprachTeam, Berlin

■ **PIA CORT**
DPU Kopenhagen, Emdrupvej 101,
2400 Kobenhavn NV, Denmark-
cort@dpu.dk

■ **DR. BARBARA DORN**
Bundesvereinigung der Deutschen
Arbeitgeberverbände (BDA)
Breite Straße 29
10178 Berlin
b.dorn@arbeitgeber.de

■ **PROF. DR. RÜDIGER FALK**
Duale Hochschule Rheinland-Pfalz
Konrad-Zuse-Straße 1
56075 Koblenz
falk@dualehochschule.rlp.de

■ **DR. ECKHARD FRANZ**
Bundesministerium für Wirtschaft
und Technologie
53107 Bonn
franz@bmwi.bund.de

■ **CLAUDIA FÜLLING**
Thomas-Eißer-Berufskolleg Euskirchen
Kommerner Straße 137
53879 Euskirchen
c.fuelling@gmx.de

■ **PROF. DR. BÄRBEL FÜRSTENAU**
TU Dresden
Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik
01062 Dresden
baerbel.fuerstenau@tu-dresden.de

■ **CINDY GRZANNA**
TU Dresden
Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik
01062 Dresden
cindy.grzanna@tu-dresden.de

■ **KORNELIA HAUGG**
Bundesministerium für Bildung und
Forschung
53107 Bonn
kornelia.haugg@bmbf.bund.de

■ **NIELS LAAG**
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF)
Warschauer Straße 34–38
10243 Berlin
laag@dipf.de

■ **DR. MARTINA MÜLLER**
Kultusministerium des Landes
Sachsen-Anhalt
Turmschanzenstraße 32
39114 Magdeburg
martina.mueller@mk.sachsen-anhalt.de

■ **DR. PETRA NOTZ**
INBAS GmbH
Herrnstraße 53, 63065 Offenbach
notz@inbas.com

■ **DR. VOLKER REXING**
RWTH Aachen
Institut für Erziehungswissenschaft
Eilfschornsteinstraße 7
52056 Aachen
volker.rexing@rwth-aachen.de

■ **PROF. MICHÈLE ROSENHECK**
Kaufmännischer Verband Schweiz
Hans-Huber-Straße 4
CH-8027 Zürich
michele.rosenheck@kvschweiz.ch

■ **GUDRUN SCHÄFER**
Bildungswerk der Hessischen
Wirtschaft e. V.
Forschungsstelle
Parkstraße 17
61231 Bad Nauheim
schaefer.gudrun@bwhw.de

■ **DR. BEATE SCHEFFLER**
Ministerium für Schule und
Weiterbildung des Landes NRW
Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf
beate.scheffler@msw.nrw.de

■ **INGRID SEHRBROCK**
Deutscher Gewerkschaftsbund –
Bundesvorstand
Henriette-Herz-Platz 2, 10178 Berlin
ingrid.sehrbrock@dgb.de

■ **DR. AXEL-MICHAEL UNGER**
Dr.-Ing. Paul Christiani GmbH & Co. KG
Hermann-Hesse-Weg 2
78464 Konstanz
unger@christiani.de

■ **MARCO VORBERGER**
Bildungswerk der Hessischen
Wirtschaft e. V.
Region Südhessen
Emil-von-Behring-Straße 4
60439 Frankfurt am Main
vorberger.marco@bwhw.de

■ **DR. REINHARD ZEDLER**
Fachhochschule Remagen
RheinAhrCampus Remagen
Südallee 2, 53424 Remagen
reinhard.zedler@web.de

AUTOREN DES BIBB

■ **MARKUS BRETSCHEIDER**
bretschneider@bibb.de

■ **RAINER BRÖTZ**
broetz@bibb.de

■ **DR. AGNES DIETZEN**
dietzen@bibb.de

■ **CAROLIN FRIEDLÄNDER**
friedlaender@bibb.de

■ **DR. JORG-GÜNTHER GRUNWALD**
grunwald@bibb.de

■ **DR. ROBERT HELMRICH**
helmrich@bibb.de

■ **STEFAN KOSCHECK**
koscheck@bibb.de

■ **DR. FRANZ SCHAFFEL-KAISER**
schaffel-kaiser@bibb.de

■ **GUNTHER SPILLNER**
spillner@bibb.de

■ **MICHAEL TIEMANN**
tiemann@bibb.de

■ **PROF. DR. REINHOLD WEIB**
reinhold.weiss@bibb.de

■ **DR. GERT ZINKE**
zinke@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

39. Jahrgang, Heft 4/2010, Juli/August 2010
Redaktionsschluss 9. Juli 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: 0521 - 9 11 01 - 11, Fax - 19
E-Mail: service@wbv.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



Berater (m/w) für Berufsausbildung Kuwait City

Tätigkeitsfeld / Die GTZ unterstützt im Auftrag der kuwaitischen Regierung den Auf- und Ausbau der beruflichen Bildung. Unter Einbeziehung dualer Ausbildungskomponenten sollen junge Kuwaitis eine qualifizierte Ausbildung erhalten und damit besser auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Einstieg ins Berufsleben vorbereitet werden. Die Public Authority for Applied Education and Training (PAAET) koordiniert und verantwortet als Berufsbildungsbehörde den Aufbau und die Weiterentwicklung eines auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes ausgerichteten Berufsbildungssystems und wird hierbei vom deutschen Beratungsteam unterstützt. Wir suchen zum Schuljahresbeginn (Oktober 2010) Berater in folgenden Bereichen: **Kälte- und Klimatechnik; Elektrotechnik/Industrieelektronik; Metallbearbeitung/Mechanik; Kraftfahrzeugtechnik; Schweißtechnik.**

Ihre Aufgaben / Sie beraten die kuwaitischen Berufsschulen bei der praxisorientierten Planung und Durchführung der jeweiligen Ausbildungsgänge. Zu den Beratungsinhalten gehören u.a.: Unterstützung der Praxis- und Theorielehrer bei Implementierung und Evaluierung der Curricula sowie hinsichtlich Organisation und Durchführung von theoretischem und praktischem Unterricht; Erarbeitung von Ausbildungsprogrammen sowie von Lehr- und Stoffverteilungsplänen; Entwicklung und Erprobung von Lehr- und Lernmitteln; Beratung bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Prüfungen; Raumplanung und Ausstattungsplanung von Praxis- und Theorie Unterrichtsräumen; Beratung bei der Einführung neuer Lehrberufe; Mitwirkung bei der Auswahl, Einarbeitung und Betreuung der Fachlehrer durch systematische Einweisung und Schulung sowie Betreuung in fachlichen und pädagogischen Fragen. Ein wichtiges Feld Ihrer Tätigkeit ist zudem die Beratung und Kontaktpflege örtlicher Betriebe zur Ermittlung der Ausbildungsbedarfe und Vermittlung von Ausbildungs-, Arbeits- und Praktikumsplätzen. Sie unterstützen die Betriebe auch in organisatorischen und ausbildungsfachlichen Fragen.

Ihre Qualifikationen / Sie haben eine berufspädagogische Qualifikation und mehrjährige Fachpraxis als Lehrkraft einer Berufsbildungseinrichtung oder mehrjährige Berufserfahrung mit fundiertem fachlichen Hintergrund und Ausbildungserfahrung. Hohe fachliche Kompetenz in der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung sind erforderlich. Sie besitzen die Fähigkeit zum Dialog und zur Zusammenarbeit in einem interkulturellen Umfeld. Sie verfügen über hohe soziale Kompetenz, Kommunikations- und Teamfähigkeit, und zeichnen sich durch Geduld, Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen aus. Sie können Ihre Kenntnisse und Erfahrungen überzeugend vermitteln und beherrschen die englische Sprache in Wort und Schrift. Sie haben Kenntnisse und Erfahrungen in der Nutzung von PC und einschlägiger Software.

Unser Angebot / Unser Auftrag ist international, unsere Arbeitsatmosphäre multikulturell. Neben den vielfältigen täglichen Herausforderungen und den großen Gestaltungsmöglichkeiten und -spielräumen in Ihrer Arbeit ist es ein kompetentes Kollegen-Team, die eine Entsendung nach Kuwait sehr interessant machen.

Ihre Bewerbung / Bitte bewerben Sie sich ausschließlich über den Stellenmarkt unserer Homepage unter der **Job-ID-Nr. 4592**. Einsatzzeitraum ab Oktober 2010 für 3 Jahre. Für weitere Informationen kontaktieren Sie bitte Tobias Gerlach, Tel. 06196/79-3108

Mein Arbeitsplatz ist die Welt. Ich geh' zur GTZ.

www.gtz.de/jobs



gtz Partner für Perspektiven.
Weltweit.

Zukunft Personal 2010[®]

Europas größte Fachmesse
für Personalmanagement



12.-14. Oktober 2010 | Messe Köln



Die Zukunft Personal, versammelt jährlich über 11.000 Personalverantwortliche in Köln. In Ihrem 11. Jahr erstreckt sich das HR-Event wieder über 3 Tage: vom 12.-14. Oktober 2010. Neben den Produkten und Dienstleistungen von mehr als 500 Ausstellern präsentiert die Fachmesse ein umfangreiches, internationales Vortragsprogramm zu den aktuellen Trends in der Personalarbeit. Die Themenpalette der Ausstellernews, Keynote-Vorträge und Podiumsdiskussionen reichen von Weiterbildungsfragen über HR-Software bis hin zum demographischen Wandel.

www.zukunft-personal.de

Hauptsponsoren:

trenkwalder

DDI
Der Talent Management Experte

Mit freundlicher Unterstützung von:

monster.de
Ihr neues Leben ruft

HRM.de

Süddeutsche Zeitung

personalmagazin

PERSONAL
Zeitschrift für Human Resource Management

Personalwirtschaft

wirtschaft
weiterbildung

Arbeit und
Arbeitsrecht

DATAKONTEXT

GABAL